

UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ (555)

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Discipline : Sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement

par

Aurore PROMONET

Le 10 novembre 2015

Titre :

Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français. Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6è.

JURY

M. Frédéric TUPIN, Professeur des universités, Université de La Réunion. Président du jury.

M. Daniel NICLOT, Professeur des universités, Université de Reims Champagne-Ardenne. Directeur.

M. Bertrand DAUNAY, Professeur des universités, Université Lille 3, Charles-de-Gaulle. Rapporteur.

Mme Pascale DELORMAS, Maitre de conférences habilitée à diriger des recherches, Université Paris 12 (Paris-Val de Marne). Rapporteur.

M. Jean-Michel POTTIER, Maitre de conférences, Université de Reims Champagne-Ardenne. Examinateur.

UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE
ÉCOLE DOCTORALE SCIENCES DE L'HOMME ET DE LA SOCIÉTÉ (555)

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE REIMS CHAMPAGNE-ARDENNE

Discipline : Sciences de l'éducation

présentée et soutenue publiquement

par

Aurore PROMONET

Le 10 novembre 2015

Titre :

Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français. Étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du cycle 3 à la 6è.

Volume 1

JURY

M. Frédéric TUPIN, Professeur des universités, Université de La Réunion. Président du jury.

M. Daniel NICLOT, Professeur des universités, Université de Reims Champagne-Ardenne. Directeur.

M. Bertrand DAUNAY, Professeur des universités, Université Lille 3, Charles-de-Gaulle. Rapporteur.

Mme Pascale DELORMAS, Maitre de conférences habilitée à diriger des recherches, Université Paris 12 (Paris-Val de Marne). Rapporteur.

M. Jean-Michel POTTIER, Maitre de conférences, Université de Reims Champagne-Ardenne. Examinateur.

Dédicace : À Jean-Paul Promonet, mon père.

Remerciements :
Ici s'achève un long travail d'écriture qui matérialise une étape importante dans mon travail de recherche. Si mon nom figure sur la couverture de cet écrit, d'autres noms doivent l'accompagner.

Je remercie mon directeur de thèse, Daniel Niclot de ses apports scientifiques et de sa direction attentive et rigoureuse. Daniel, tu suis mon travail depuis l'époque où j'enseignais au collège et me formais dans le cadre d'un groupe de formation par la recherche dont tu étais le référent scientifique. À cette époque, je n'imaginais pas que cette aventure déboucherait sur un doctorat. Je te remercie de la confiance que tu m'as accordée au fil de toutes ces années de formation professionnelle, de direction de mémoire de Master puis de direction de thèse. Je te remercie de ton extraordinaire disponibilité et de ton exceptionnelle bienveillance.

Je remercie mon parrain de thèse, Jean-Michel Pottier, d'avoir accepté de suivre cette thèse et de m'avoir guidée dans les domaines de la littérature et de la critique génétique. Merci de tes conseils avisés et des belles rencontres professionnelles que tu m'as permis de faire.

Je remercie Pascale Delormas, Bertrand Daunay et Frédéric Tupin d'avoir accepté de participer à l'examen de ma thèse. Merci à Pascale Delormas de l'intérêt qu'elle a manifesté à l'égard de mon travail en cours d'élaboration. Merci à Bertrand Daunay de l'accompagnement qu'il m'a accordé dans le cadre d'un projet de publication.

Je remercie Lydie Laroque et Bruno Hubert. Les échanges que nous avons eus autour de la trace écrite et des carnets et cahiers m'ont été précieux.

Je remercie les membres du laboratoire CEREP qui m'ont réservé un bel accueil. Merci à Claire Mieusset pour ses encouragements dans les moments critiques et à Philippe Charpentier pour ses relectures. Merci à Vincent Grosstephan, Thierry Philippot et Stéphane Brau-Antony, pour leur soutien amical et scientifique, notamment dans le cadre des séminaires doctorants du GERPEF.

Je remercie l'Université de Reims Champagne-Ardenne de m'avoir accordé une décharge doctorale tout au long de mon parcours.

Je remercie particulièrement Laetitia, Armelle, Brigitte, Benoit, Thierry, Franck, Magali, Mélanie, Marie, Marie-Hélène, Katia et Céline qui m'ont ouvert la porte de leur classe. Je les remercie de tout ce qu'ils m'ont si généreusement appris. J'espère qu'ils se retrouveront dans cet écrit. Merci à Véro et Charlotte de m'avoir aidée à rencontrer ces enseignants.

Je remercie Sébastien, Christine, Tristan et Chantal pour leur précieuse aide technique.

Je remercie mon proche entourage amical et familial. Merci à Marie et à Kik de ne pas m'avoir tenu rigueur de mes absences. Merci à Annie, Amélie et Christophe de leurs encouragements.

Je remercie, enfin, les trois personnes qui, victimes de ce projet, m'ont pourtant accordé la liberté dont j'avais besoin pour le mener à bien. Merci à toi, Pascal, d'avoir réuni autour de moi des conditions favorables pour travailler. Merci à vous, Chloé et Louna, d'avoir accepté la lumière tard le soir et tôt le matin dans la maison et les sorties avec Papa pour laisser Maman "jouer à celui qui en écrit le plus ".

Merci, infiniment.

RÉSUMÉ :

La trace écrite d'une séance de lecture se définit ordinairement comme l'écrit consigné dans les cahiers d'élèves. Notre recherche porte sur ce que fait l'enseignant, ce qu'il cherche à faire et ce à quoi il renonce, en lien avec la trace écrite du travail de la classe, à la frontière entre l'école et le collège. À partir des notions de trace et d'écriture, nous définissons la trace écrite scolaire, à travers sa production, sa réception et ses fonctions.
Notre cadre de référence, composite, sous-tend l'étude de l'activité professionnelle de l'enseignant. Nous étudions les pratiques en matière de trace écrite du point de vue du métier enseignant, du point de vue de l'écriture enseignante et du point de vue des pratiques enseignantes et de leur ancrage didactique. Nous recourons au concept intégrateur du dialogisme (Bakhtine, 1979) qui fonde trois champs scientifiques : l'analyse de l'activité professionnelle, l'analyse de l'écriture et l'analyse de l'activité didactique.
Nous avons observé et filmé douze séances de lecture. Chaque film a fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation au cours duquel l'enseignant a documenté son activité. L'étude de genèse des écrits-traces produits en classe, appuyée par l'étude de leur élaboration avant et pendant la classe permet de conclure à l'existence d'un genre d'activité didactique trace écrite de lecture. Ce résultat est prometteur pour la prise en compte didactique de la trace écrite.

MOTS CLÉS :
trace écrite, écriture scolaire, pratiques enseignantes, didactique du français, génétique textuelle

ABSTRACT :

The written trace of French lesson is usually defined as the piece of writing kept in pupils' copy books. Our research is about what the teacher does, seeks to and renounces to do regarding the written trace of the class work, at the very frontier between elementary school and middle school (year 6 and year 7 in UK). From the notions of trace and writing, we define school written trace through its production, its reception and its functions.
We refer to a composite theoretical framework which underlies the study of professional teaching activity. We study the practices regarding the written trace from the perspective of the teaching activity, of the teacher's writing, of the teaching practices and the didactical activity. We use the dialogism integrator concept (Bakhtine, 1979) wich is the base of three scientific fields : the analysis of the professional activity, of the writing activity and of the didactical activity.
We observed and recorded twelve reading lessons, followed by simple auto-confrontation interviews. The study of the genesis of the written trace produced in class, supported by the study of its elaboration before and during the class allows to conclude there is a reading lesson written trace didactical activity type. This promossingly result the didactical consideration of the written trace.

KEY WORDS :
written trace, school writing, teaching practices, French didactics, textual genesis

Thèse préparée au laboratoire CEREP, EA 4692 (Centre d'Études et de recherches sur les Emplois et les Professionnalisations, Équipe d'Accueil 4692), au sein du GERPEF (Groupe d'Études et de recherches sur la professionnalisation dans l'Enseignement et la Formation).

Laboratoire CEREP
23, rue Clément Ader
51100 Reims.

SOMMAIRE

INTRODUCTION 9

CHAPITRE 1 : LE TRAVAIL SCOLAIRE ET LE CAHIER, EN DERNIÈRE ANNÉE D'ÉCOLE PRIMAIRE ET EN SIXIÈME 20

I. Liaison et continuité, de l'école au collège 22

II. Un contenu d'enseignement scolaire propice à la continuité : la maitrise de la langue . 32

III. Le cahier, outil du travail scolaire 41

CONCLUSION DU CHAPITRE 1 53

CHAPITRE 2 : TRACE, TRACE LITTÉRAIRE, TRACE ÉCRITE SCOLAIRE 54

I. Sens de la trace 55

II. La notion de trace en littérature 62

III. La trace scolaire 67

IV. Finalités de la trace écrite scolaire 82

CONCLUSION DU CHAPITRE 2 87

CHAPITRE 3 : TRACE ÉCRITE SCOLAIRE ET ÉCRITURE SCOLAIRE, PERSPECTIVES DIDACTIQUES 88

I. Spécificités de la trace écrite de lecture en français 89

II. Trace écrite scolaire et processus d'écriture. Les apports de la recherche. 106

III. Trace écrite et discipline « français »..... 118

CONLUSION DU CHAPITRE 3..... 130

CHAPITRE 4 : UN CONCEPT DE RÉFÉRENCE, LE DIALOGISME..... 132

I. La théorie bakhtinienne du discours..... 135

II. Dialogisme et analyse du discours. Les contours flous d'une entité discursive..... 137

III. Dialogisme et élaboration du texte..... 143

IV. Dialogisme et analyse du travail..... 148

V. Dialogisme et didactique..... 153

CONCLUSION DU CHAPITRE 4..... 159

CHAPITRE 5 : MÉTHODE DE RECHERCHE..... 160

I. Choix méthodologiques..... 161

II. Analyse et interprétation des données recueillies..... 181

CONCLUSION DU CHAPITRE 5..... 188

CHAPITRE 6 : LES TRACES ÉCRITES PRODUITES EN CLASSE..... 190

I. Que lit-on dans les écrits-traces à l'issue des séances observées ?..... 191

II. Composition éditoriale de la trace écrite d'une séance de lecture..... 273

III. Hétérogénéité relative des traces écrites recueillies..... 273

IV. Séance, traces et notion linguistique de texte. Hypothèses relationnelles. 277

CONCLUSION DU CHAPITRE 6..... 279

CHAPITRE 7 : LA PRODUCTION ÉCRITE D'UNE TRACE, UN ASSEMBLAGE DE MORCEAUX CHOISIS..... 281

I. La trace-support : consignation du texte support d'étude..... 283

II. Des traces-produits, cristallisations qui font écran à l'écriture enseignante..... 293

III. Des traces mixtes, fruits d'un travail co-rédactionnel partiellement publié 314

IV. Des traces-textes : mise en texte du savoir construit dans la classe 354

CONCLUSION DU CHAPITRE 7 396

CHAPITRE 8 : LA TRACE ÉCRITE. UNE TRACE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ? 402

I. Les pratiques d'enseignement de la lecture 404

II. Des fonctions attribuées à la séance de lecture aux fonctions didactiques attribuées à la trace 427

III. Écriture, trace de lectures – questionnements 438

IV. Des processus spécifiques d'élaboration de la trace dans chacun des deux mondes 451

CONCLUSION DU CHAPITRE 8 459

CHAPITRE 9 : LA TRACE ÉCRITE. UNE LIGNE D'ÉCRITURE À SUIVRE ? 462

I. La reformulation, un geste très présent dans les séances observées 463

II. Fonctions de la reformulation 468

III. Pour une didactique de la trace, entre didactique de la lecture et didactique de l'écriture 470

IV. Trace écrite, écriture de la réception, écriture de soi, écriture réflexive 475

V. La trace écrite, au cœur du travail enseignant 477

VI. Les limites de notre étude 479

CONCLUSION DU CHAPITRE 9 489

CONCLUSION GÉNÉRALE 491

BIBLIOGRAPHIE 496

TABLE DES MATIÈRES 508

ANNEXES 517

INTRODUCTION

« Prenez vos cahiers »

J'ai maintes fois prononcé cette phrase, dans ma vie professionnelle : j'ai enseigné le français en collège avant d'occuper un poste dans un Institut Universitaire de Formation des Maîtres puis à l'École Supérieure du Professorat et de l'Éducation où j'exerce actuellement.

Je me suis souvent interrogée sur ce qui incite l'enseignant à faire consigner des écrits dans les cahiers ou classeurs de ses élèves. Dans une récente recherche, effectuée dans le cadre de mon mémoire de Master, j'ai travaillé à la compréhension de cette part de l'activité enseignante dirigeant la trace écrite en classe de français, en séance de lecture, en sixième (première année du secondaire inférieur). Mon projet de thèse vise un élargissement et un approfondissement de cette réflexion. Il me semble que, dans la classe, j'ai souvent dirigé la trace écrite, sans vraiment y penser, sans investir ce moment d'écriture. Lorsque je me suis arrêtée sur cette trace conservée du travail effectué dans la classe, sous ma responsabilité, ce court écrit est devenu un problème, une occasion de questionnement sur les composantes de l'activité d'enseignement, un objet de recherche doctorale.

La phrase « Prenez vos cahiers » dépasse largement le cadre disciplinaire du français. Elle peut se prononcer dans nombre de disciplines scolaires. La trace écrite induit l'idée d'archives (Foucault, 1969, Charaudeau et Maingueneau, 2002). On garde dans le cahier une trace, écrite et donc permanente, de ce qui se joue en classe. On ne note pas tout. Une sélection s'impose. Une organisation y est nécessaire, une mise en forme. Maingueneau voit dans l'archive la construction de discours qui « sont inséparables d'une mémoire et d'institutions qui leur confèrent leur autorité tout en se légitimant à travers eux. » (1996, p. 12)[1]. Le cahier se compose ainsi pour mémoire. Il a une valeur institutionnelle. Il fait autorité. Il est le support de la construction de cette mémoire. S'y organisent les objets d'enseignements prescrits par l'institution Education nationale, inscrits dans les programmes scolaires. Cette mémoire,

[1] Les mots sont soulignés par l'auteur.

mémoire de la classe, mais aussi, plus largement, mémoire de l'École (au sens générique), y figure sous forme de leçons, d'exercices, d'évaluations.

La trace écrite à l'école et au collège

Le cahier est présent de l'école maternelle à l'université. La trace qui s'y inscrit diffère d'un cycle à l'autre. Comparer les usages en termes de trace écrite à la frontière entre l'école (dernière année d'école primaire) et le collège (première année en établissement du secondaire inférieur) peut s'avérer heuristique. Dans les deux contextes, tous les acteurs considèrent le cahier comme étant celui de l'élève dont le prénom et le nom sont inscrits sur la couverture. Dans les deux contextes, il n'est pas rare de voir figurer, sur la page de garde, l'année de scolarisation et le nom de l'enseignant. Cahiers et classeurs, dans les deux contextes, matérialisent l'autorité institutionnelle et l'autorité pédagogique. Prononçant l'injonction, « prenez vos cahiers », l'enseignant d'école ou de collège accomplit un acte qui relève du quotidien de son travail et qui semble réclamé par son institution.

Signalons une différence notoire : au collège, le cahier est disciplinaire, tandis qu'à l'école il peut faire cohabiter les disciplines. Il le peut d'autant plus lorsque l'enseignant est seul maitre à bord, lorsqu'il enseigne tous les champs disciplinaires dans sa classe. Seul le partage de services peut imposer de délimiter de façon disciplinaire l'emploi des cahiers, pour des raisons pratiques. Dès lors, l'enseignant d'école primaire semble plus libre que son collègue du secondaire pour déterminer l'organisation des cahiers. Cette différence est peut-être un premier signe d'autres différences plus profondes entre les pratiques d'école et les pratiques de collège en matière de composition de trace écrite.

En dernière année d'école primaire, la trace écrite peut se révéler une occasion de consolider la maitrise de la langue en vue d'un développement de l'autonomie des élèves, pour préparer l'écolier à son entrée au collège. Cet état de fait confère potentiellement à la trace écrite une fonction spécifiquement liée à la situation de la classe de Cours Moyen 2ème année dans le cursus scolaire de l'élève.

Cette question des ruptures et des continuités entre les usages de l'école et du collège prend un sens particulier dans le contexte du nouveau découpage des cycles d'enseignement. En effet, se met progressivement en place le « cycle de consolidation, (qui) correspond aux deux années de l'école élémentaire suivant le cycle des apprentissages fondamentaux et à la première année du collège appelées respectivement : cours moyen première année, cours moyen deuxième année et classe de sixième » (bulletin officiel n° 32 du 5 septembre 2013). Au moment du recueil de nos données de recherche, les classes de CE2, CM1 et CM2 appartiennent

au cycle des approfondissements et sont séparées de la classe de sixième, inscrite au cycle d'adaptation et identifiée ainsi comme l'étape initiale de la scolarité secondaire. Le nouveau découpage met donc en évidence une préoccupation institutionnelle de continuité pédagogique entre l'école et le collège. La mise en place à la rentrée 2013 des conseils école-collège confirme cette préoccupation (décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013). Dans de telles circonstances, notre objet de recherche s'inscrit dans l'actualité professionnelle du métier d'enseignant.

Du cahier à la trace : les chemins de la mémoire

Le cahier véhicule le savoir et stimule la mémoire à des fins scolaires mais elle active aussi la mémoire personnelle et affective. Des souvenirs nombreux s'y inscrivent : les souvenirs d'une époque, les souvenirs d'école, le souvenir d'une leçon, le souvenir d'une rédaction, le souvenir d'une lecture, le souvenir de l'enfance que véhiculent l'écriture, avec ses traces d'un temps révolu mais encore perceptible, ses ratures, son trait de plume, de stylo ou de crayon, ses commentaires en marge, ses dessins, ses dates et ses titres inscrits en rouge et soulignés à la règle.

Les traces qui se conservent dans les cahiers scolaires appartiennent à un ensemble plus vaste de traces qui allient écriture et mémoire. La littérature, grande pourvoyeuse de traces écrites, illustre les liens qui peuvent unir écriture et traces du temps vécu, notamment dans le cas des écritures autobiographiques. Elle permet aussi de percevoir les liens entre écriture et traces d'écriture. L'écriture proustienne est exemplaire de cette écriture de la réminiscence qui par retours et boucles successives, de souvenir en souvenir, construit l'œuvre et sa présence au monde. Lejeune a montré, dans *Le Pacte autobiographique* (1975), combien l'écriture autobiographique promet et se promet de dire le passé dans toute sa vérité tout en se questionnant sur la fiabilité de la mémoire et sur l'intérêt d'une écriture qui ne ferait que transcrire les faits réels. Il rappelle que des auteurs comme Gide, Mauriac, Sartre hésitaient entre la vérité romanesque et la vérité autobiographique. Lejeune montre à partir de textes autobiographiques de Rousseau, de Gide, de Sartre et de Leiris comment l'autobiographie se présente d'abord comme œuvre littéraire.

Annie Ernaux fait émerger le souvenir dans son écriture, en des mouvements parfois itératifs d'une œuvre à l'autre. Son écriture reconstitue et reconstruit le souvenir. Elle creuse le sillon de la mémoire et se construit ainsi elle-même dans une boucle générative. Ernaux distingue deux catégories parmi ses livres autobiographiques :

> « J'ai toujours fait une grande différence entre les livres que j'entreprends et mon journal intime. Dans les premiers, tout est à faire, à décider, en fonction d'une visée, qui se réalisera au fur et à mesure de l'écriture. Dans le second, le temps impose la structure, et la vie immédiate est la matière. C'est donc plus limité, moins libre, je n'ai pas le sentiment de « construire » une réalité, seulement de laisser une trace d'existence, de *déposer* quelque chose, sans finalité particulière, sans délai aucun de publication, du pur *être-là.* »[2].

Ernaux souligne ici le lien étroit qui rassemble l'écriture, la mémoire et la trace. L'écriture structure plus ou moins la réalité selon le projet qui est le sien et dans ses formes les moins élaborées, elle laisse des traces (« laisser des trace d'existence ») qui sont de l'ordre du dépôt, du sédiment peut-être (« déposer quelque chose »), comme en attente pour d'ultérieures constructions ou reconstructions.

Cette ligne de partage entre une écriture destinée à la publication, de l'ordre de la totalité achevée et une écriture privée, intime, inédite, de l'ordre de l'inachèvement peut être mise en parallèle avec les différents états d'un texte avant et après publication. L'étude des manuscrits d'auteurs (Fuchs, Grésillon, Lebrave, Peytard, Rey-Debove, 1982 ; Hay, 1989 ; Grésillon, 1994 ; Rouxel, 2005 ; De Biasi, 2011) montre comment la trace d'écriture, la rature, la biffure, l'ajout en marge, les plans d'écriture de Balzac, les paperolles de Proust dessinent les mouvements créatifs de l'écriture et documentent l'étude de sa naissance. Trace et écriture sont indissociables, l'une étant toujours déjà à l'origine de l'autre et réciproquement. Toutes deux constituent le lieu de sédimentation d'où émerge l'œuvre. L'écriture, au fil des traces, oscille entre mémoire et oubli.

Le titre de Modiano *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*[3] prend sens dans les dernières pages de ce roman qui se consacre aux traces du passé, à la mémoire, aux souvenirs qui ressurgissent et viennent éclairer le présent d'un jour nouveau. Jean Daragane, le personnage principal du roman, perd son carnet d'adresse et retrouve par la même occasion nombre de souvenirs surgis de deux époques de sa vie : l'époque de l'écriture de son premier roman et plus loin dans le passé, celle de son enfance. Les cercles spiralaires de la mémoire lui font retrouver, dans ses souvenirs, une trace écrite.

> « (Une) feuille de papier pliée en quatre qu'il gardait dans sa poche, (Annie Astrand) avait écrit : "6, rue Laferrière", de sa grande écriture » (p. 132).

[2] Ernaux, A. *L'Écriture comme un couteau,* Entretien avec Frédéric-Yves Jeannet, p. 24, 25. Paris : Gallimard, 2011.
[3] Modiano, P. *Pour que tu ne te perdes pas dans le quartier*. Paris : Gallimard, 2014.

Ce souvenir surgit dans le texte par touches successives, dont chacune avive un peu plus le souvenir, le précise, le densifie et lui donne sens. D'abord, cet écrit enracine le souvenir ; il évoque le point d'ancrage du héros, le point de départ et la destination d'une éventuelle promenade : son adresse. Mais cette feuille de papier, si son lecteur y revient et qu'il la lit plus précisément, lui apporte une autre information.

> « Annie n'avait pas simplement écrit l'adresse sur le papier plié en quatre, mais les mots : POUR QUE TU NE TE PERDES PAS DANS LE QUARTIER[4], de sa grande écriture, une écriture à l'ancienne que l'on n'apprenait plus à l'école de Saint-Leu-la-Forêt » (p. 136).

Cet écrit est le fruit d'une écriture, « une grande écriture ». Au-delà du trait, l'écriture restitue une époque : « une écriture à l'ancienne que l'on n'apprenait plus à l'école de Saint-Leu-la-Forêt ». Cette écriture signale enfin un contexte singulier, une intention. Cet écrit et son écriture recontextualisent passé et présent, absence et présence. Cette « grande écriture » témoigne d'une précaution, de la prévention d'un risque. Cette feuille est la trace ambivalente de la prévention et de la menace, la menace de se perdre.

Cette « feuille de papier pliée en quatre » matérialise l'absence et la présence d'Annie Astrand dans l'enfance de Daragane. Sa « grande écriture » indique à l'enfant le chemin à suivre et à l'adulte qu'il est devenu une adresse, un point géographique d'origine. Le souvenir de cette feuille de papier pliée en quatre avec sa « grande écriture » « à l'ancienne » matérialise paradoxalement l'oubli et le souvenir de cette période de l'enfance, qui se perd dans les brumes du passé et de l'oubli au point que Daragane doute lui-même de son existence. La feuille pliée en quatre présente la matérialité de la preuve et l'immatérialité du souvenir. Elle s'efface avec le temps qui passe : Daragane l'a égarée.

> « Annie avait-elle vraiment laissé un enfant déambuler seul dans ce quartier ? L'adresse écrite de sa main sur la feuille de papier pliée en quatre - un détail qu'il n'aurait pu inventer – en était bien la preuve. » (p. 135).

« Écrite de sa main », cette feuille, authentifiée de la main de son auteure, aurait pu faire autorité et constituer une preuve de l'existence de ce passé. Cependant, Annie Astrand aurait pu nier et prétendre : "ce n'est pas du tout mon écriture" » (p. 134). L'oubli engloutit le souvenir que seule l'écriture peut déposer, structurer, construire, pour reprendre les mots d'Annie Ernaux.

[4] Les lettres capitales sont utilisées par l'auteur.

Dans ce roman du souvenir et de la quête du temps présent et de ses origines, la feuille pliée trace une piste aussi sûre qu'incertaine pour retrouver une adresse, une personne, un passé. Cette trace écrite restitue à Daragane une piste pour ne pas se perdre, pour se retrouver.

Le détour par la littérature apporte un éclairage sur la trace écrite et sur le sens qu'elle peut prendre pour ses lecteurs, avides de donner sens à la vie, à leur vie, à leur cheminement personnel. La feuille pliée en quatre et les réflexions des auteurs sur l'écriture autobiographique montrent que l'écriture charge les traces de restituer le passé, et d'en aviver le souvenir. Ces écrits montrent que la trace écrite est intentionnelle. Mais ils témoignent aussi du fait que l'intention qu'y met son auteur n'y est pas toujours perceptible. Ils témoignent encore du fait que ce qui est lu dans la trace écrite ne relève pas toujours des intentions de son auteur. La trace écrite, elliptique par nature, est énigmatique et demande un travail minutieux de lecture, voire de déchiffrage.

Il en est sans doute ainsi de la trace scolaire, si toutefois il existe des régularités entre les traces en dépit de leur contexte singulier d'émergence. La trace écrite scolaire se consigne dans le cahier à des fins déterminées par l'enseignant au service de l'institution scolaire et des apprentissages des élèves mais elle véhicule des significations qui peuvent échapper à ses rédacteurs. À l'École, le cahier est un support d'archivage qui rassemble les traces du travail effectué en classe. On y trouve et on y retrouve ce qui a été étudié en classe, ce que l'élève doit en retenir ou en a retenu. L'enseignant décide d'y faire consigner tel ou tel écrit, il y organise le travail des élèves et il y corrige leurs productions. Il y exerce son autorité. Les parents d'élèves peuvent, quant à eux, y exercer l'autorité parentale mais ils peuvent aussi y faire valoir un droit de regard d'usagers d'un service public. Les familles peuvent ainsi se référer au cahier pour comprendre ou contrôler le travail effectué, tant par l'élève que par l'enseignant. L'inspecteur, mandaté par l'institution, peut y trouver des renseignements utiles sur la mise en œuvre des programmes et sa mise en forme dans les cahiers. Il peut formuler des injonctions à son propos. Le cahier recèle donc de traces dans lesquelles le monde de l'École espère s'informer aisément. La trace écrite scolaire restitue, construit et reconstruit la séance. Elle structure une trace du travail scolaire ; le monde de l'École souhaite s'y retrouver.

Une pratique quotidienne pourtant faiblement prescrite

« Prenez vos cahiers. »

Cette seule phrase met en scène l'enseignant au travail, sans distinction de discipline, ni de cycle d'enseignement : un enseignant fait classe, il s'adresse à ses élèves, il écrit peut-être au tableau ; il fait consigner un écrit dans les cahiers ou classeurs de ses élèves. Cette courte injonction évoque un métier reconnaissable à des manières de faire, constitutives des « facettes » de la profession du professeur, d'école ou de collège, dans la classe de français. Néanmoins, ces pratiques enseignantes prennent un sens spécifique dans le cadre de l'enseignement du français. Ces facettes sont nombreuses :

> « (Agent) de l'institution scolaire, éducateur, passeur culturel, communicateur, planificateur, chargé d'apprêter les savoirs pour la classe, acteur du processus de transposition didactique, responsable de la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves, gestionnaire de la dynamique de la classe et évaluateur. » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 196).

Le français, discipline scolaire chargée d'enseigner la maitrise de la langue, la lecture et l'écriture, se présente donc comme la discipline la plus à même de saisir l'occasion de la composition d'une trace écrite comme l'occasion d'enseigner et d'apprendre un usage maitrisé de la langue écrite. Vue sous cet angle, elle apparait comme le cadre privilégié du travail de la langue, transposable aux autres disciplines. Elle est le lieu privilégié de l'enseignement-apprentissage de compétences transversales en maitrise de la langue. Dancel écrit :

> « Que l'enseignant de français ou d'une autre discipline qui n'a jamais prononcé, ou ne prononce plus, la phrase : Prenez vos cahiers, lève le doigt ! Le cahier fait partie de ces objets devenus invisibles à force d'être naturellement présents dans la liste du matériel à acheter pour la rentrée, dans les phrases de consignes, dans le cartable des élèves. » (2000, p. 121).

Pourtant, actuellement, en français, l'écriture dans les cahiers n'est pas fortement prescrite, que ce soit à l'école ou au collège. Là encore, la comparaison entre les usages dans les deux contextes scolaires est intéressante. Sur le plan des prescriptions, le cahier, comme son cousin, le classeur, apparait comme un impensé absolu pour les cycles d'enseignement primaire et fait pâle figure dans les prescriptions concernant le secondaire. « L'élaboration d'une trace écrite […] du travail effectué en classe » (BO n°6 du 28-08-08, page 6) est évoquée dans le programme de la classe de sixième, en 2008, dans une partie réservée à l'expression écrite. Une injonction proche de celle-ci apparaît dans les instructions officielles de 1985, pour la classe de sixième. « A la fin de la séance, on élabore en commun une conclusion qui fournira l'occasion de formuler par écrit les remarques majeures faites au cours du travail collectif » (BO n°44, du

12-12-85, p. 39). Cette restitution du travail collectif ne relève pas ici du travail de l'expression écrite mais contribue au travail en lecture « expliquée ». Le texte institutionnel distingue en effet « lecture suivie et dirigée » (réservée à la lecture intégrale de textes longs en relative autonomie) et « lecture expliquée », définie comme une lecture « plus approfondie » et portant sur un extrait, un texte court. (BO n°44, du 12-12-85, p. 38).

On peut s'étonner de l'absence d'évocation d'une quelconque trace écrite d'étude de la langue. On s'étonnera d'autant plus de l'absence totale de prescription en matière de trace écrite en français à l'école élémentaire dans les programmes scolaires de 2008.

La trace écrite est peu prescrite, en français où l'usage du cahier semble pourtant quotidien dans chacun des deux contextes d'enseignement qui nous intéressent.

> « La nécessité d'assurer une trace écrite à chaque séance de cours est une règle tacite sur laquelle un consensus pratique semble aller de soi. Quelle que soit la richesse qu'on attribue aux échanges oraux dans la classe, c'est la présence d'une trace écrite qui aux yeux de tous, des élèves comme de l'institution, reste garante de la réalité du travail accompli. Mais l'activité par laquelle s'effectue cette trace écrite, les compétences qu'elle met en œuvre, les fonctions de cette trace, font partie des implicites du travail scolaire, rarement enseignés » (Nonnon, 2004).

Ce paradoxe interroge les liens entre prescriptions officielles et pratiques effectives à l'école et au collège.

La trace, l'écriture et les cahiers dans la recherche

Notre étude traite d'une part oubliée de l'activité d'écriture des enseignants en classe. Si les pratiques professionnelles de l'écriture ont fait l'objet de travaux récents (Daunay et Morisse, 2009 ; Daunay, 2011), la trace écrite n'y figure pas et la perspective des recherches ne s'inscrit pas spécifiquement dans le champ de la discipline du français. La trace écrite a été évoquée en sciences de l'éducation (Nonnon, 2000) et en histoire de l'éducation (Chartier, 1999, 2000, 2002, 2004), mais elle y est abordée comme écrit et non comme activité d'écriture. La trace écrite au tableau a été traitée, indépendamment de la question du cahier où la trace reste (Nonnon, 2004). L'interaction de classe a davantage intéressé les chercheurs que la conservation des traces de cette interaction. A propos de la rédaction de la trace écrite en classe, citons Nonnon qui évoque l'écriture de l'enseignant au tableau :

> « Aucun geste professionnel n'est plus quotidien et mieux partagé, de la maternelle au lycée et quels que soient les choix pédagogiques. Mais il est peu reconnu dans sa complexité et peu théorisé, alors qu'il met en jeu des savoir-faire complexes, invisibles mais longs à acquérir » (Nonnon, 2004).

Cette affirmation, nous semble-t-il, pourrait s'appliquer à notre objet, aussi complexe et peu théorisé que l'écriture au tableau. Deux publications font état de recherches proches de notre projet. Pottier (2005) aborde la trace écrite d'une séance de français au lycée dans une perspective génétique. Philippot et Niclot (2011) traitent la trace écrite au collège dans différentes disciplines scolaires, dans une perspective d'analyse de l'activité enseignante. Ces publications ont constitué des références importantes pour notre projet ; elles ont nourri notre réflexion et ont contribué à la construction de nos questions de recherche.

Questions de recherche

L'écriture de la trace écrite dans les cahiers, en classe de français, en dernière année d'école primaire et en première année du secondaire inférieur met en évidence le paradoxe d'une pratique scolaire répandue et pourtant peu prescrite. Elle attire l'attention sur le potentiel à la fois transversal et spécifique d'une telle pratique d'écriture dans la classe de français. Elle donne l'occasion de s'interroger sur ce que cette écriture permet de travailler dans le champ disciplinaire du français : restitution d'une séance de lecture en vue de sa fixation après la classe et hors de la classe, en vue de sa compréhension, de sa mémorisation, ou encore de sa communication. Cette trace écrite constitue la seule trace visible et facilement accessible de ce qui reste de l'activité en classe, après la classe, à l'école comme au collège. Elle donne, de fait, l'occasion de comparer des pratiques qui, bien que peu prescrites et mises en œuvre dans des contextes scolaires et professionnels distincts, semblent partagées.

Telle est la perspective globale de la recherche qui s'ouvre ici : l'étude des pratiques d'enseignement à la frontière de l'école et du collège vues à travers le prisme de la trace écrite d'une séance de lecture. L'étude didactique des pratiques doit succéder à un questionnement sur la trace, la trace écrite et la trace écrite scolaire mais aussi à un questionnement sur l'écriture et sur l'écriture spécifique de la trace écrite scolaire. Ce questionnement devra également aborder la trace du point de vue de sa réception qui, nous l'avons souligné dans cette introduction, peut relever du déchiffrage, voire de l'enquête.

La trace écrite consignée dans les cahiers pose questions. Comment doit-on comprendre le mot « trace » dans cette locution ? De quoi cette trace est-elle précisément la trace ? Permet-elle de reconstituer ce qui s'est joué pendant la séance de classe ? Donne-t-elle à voir le travail de l'élève, celui de l'enseignant, celui de tous les acteurs réunis dans la classe, celui de chacun d'eux ?

Que lit-on dans la trace écrite d'une séance de lecture ? Rend-elle compte de la particularité de l'enseignement de la lecture, des spécificités relatives à son ancrage

disciplinaire ? Existe-t-il une trace écrite scolaire que l'on pourrait définir spécifiquement et distinguer d'une autre trace écrite ? Révèle-t-elle la singularité d'un enseignant, les particularités d'une séance ou encore d'une classe ?

Comment la trace s'élabore-t-elle ? Quelles en sont les sources ? A qui s'adresse-t-elle ? Qui la conçoit ? Qui l'élabore ?

Ces questions entrainent la question de ses fonctions et interrogent sa place dans la discipline scolaire du français. A qui sert-elle ? A quoi sert-elle ? Quel est son rôle par rapport aux échanges oraux de la séance : les reproduit-elle, les complète-t-elle, les corrige-t-elle, les influence-t-elle ? Quel est son rôle par rapport à l'écriture au tableau (Nonnon, 2004) que les programmes de français de 2008 appellent aussi « trace écrite » à propos de la classe de troisième (BO n°6 du 28-08-08, p.13). Quelle est sa part dans le travail de la classe en français et en lecture, à l'école et au collège ? Est-elle incontournable ? Peut-elle jouer un rôle au-delà de l'espace discursif de la classe ?

Nous souhaitons explorer la trace écrite pour comprendre quelle part de son activité professionnelle l'enseignant lui consacre en classe de français et en séance de lecture, entre école et collège. Que fait l'enseignant quand il en dirige la composition ? Quels indices de l'élaboration de cet écrit peut-on saisir dans son activité ? Peut-on définir cette écriture comme une écriture professionnelle, une écriture institutionnelle, une écriture d'enseignant, une écriture qui enseigne, une écriture collaborative, une écriture scolaire ?

Si la trace fait l'œuvre, en littérature, la trace écrite scolaire se limite-t-elle au territoire d'écriture du cahier ou peut-elle concerner plus largement l'activité enseignante ? La trace écrite scolaire est-elle affaire de lecture ou d'écriture ? Son champ d'action se cantonne-t-il à la séance ou s'étend-il au-delà de ce cadre restreint ? Quels sont ses horizons didactiques ? La trace écrite scolaire d'une séance de lecture en CM2 et en 6è peut-elle contribuer à comprendre les pratiques enseignantes, à les théoriser et à nourrir la réflexion didactique concernant la discipline du français et à en délimiter les contours ?

Si elle se présente comme un objet central dans les pratiques enseignantes propres à cette discipline scolaire, peut-être la trace écrite d'une séance de lecture peut-elle nourrir les débats qui traversent la didactique du français, sur la question de son unité et de ses frontières.

Pour tenter de répondre à ces questions, nous analyserons les éléments d'un système didactique organisé autour de la trace écrite, de façon à placer les pratiques des enseignants dans leur contexte, avant de les étudier. Ainsi, le premier chapitre abordera le travail scolaire et le cahier, en dernière année d'école primaire et en première année de collège. Le deuxième chapitre s'attachera à définir la trace, à partir d'une exploration de la notion de trace. La trace

écrite sera investiguée : trace écrite littéraire et trace écrite scolaire. Ce chapitre abordera par ce biais deux questions liées à la trace : celle de la mémoire et celle de l'écriture.

Ces questions ouvriront la voie à un troisième chapitre centré sur la trace écrite en français, son écriture et leurs fonctions respectives. Ce chapitre explorera l'écriture de cette trace spécifique dans son contexte didactique. Se posera la question du détourage de l'objet trace écrite d'une séance de lecture. Cette question fait elle-même écho à une question plus vaste : celle des frontières de la discipline français et de son unité. Le quatrième chapitre posera le cadre de référence qui oriente notre méthode de recueil et de traitement de données (présenté au chapitre 5). Notre cadre de référence est composite dans la mesure où il sous-tend l'étude de l'activité professionnelle de l'enseignant, à travers sa trace écrite. Ce parti-pris impose d'étudier ces pratiques du point de vue du métier enseignant, du point de vue de l'écriture enseignante et du point de vue des pratiques enseignantes et de leur ancrage didactique. Nous allons donc recourir à un concept intégrateur, le dialogisme, qui fonde les champs scientifiques que nous allons mobiliser : l'analyse de l'activité professionnelle, l'analyse de l'écriture et l'analyse de l'activité didactique.

À la lumière de ce cadre de recherche composite et intégrateur, nous exposerons nos résultats dans les trois chapitres suivants (chapitres 6, 7 et 8) et nous les mettrons en perspective pour les discuter dans une ultime étape (chapitre 9).

CHAPITRE 1 :

LE TRAVAIL SCOLAIRE ET LE CAHIER, EN DERNIÈRE ANNÉE D'ÉCOLE PRIMAIRE ET EN SIXIÈME

Comment peut-on définir le cahier ? Quelles sont ses fonctions ? Quelle est sa place dans le monde scolaire ? Les écrits de préconisation du travail scolaire tissent-ils des liens entre le cahier, le travail scolaire et le travail enseignant ?

Pour tenter de répondre à ces questions, nous allons aborder le contexte dans lequel se développe notre objet. La mise en contexte de l'élaboration de la trace écrite nous semble en effet essentielle dans une démarche compréhensive. Marcel (2002), dans un article consacré à l'étude de pratiques enseignantes, souligne l'intérêt de leur contextualisation pour les comprendre. Il insiste sur « la nécessité d'étudier les pratiques enseignantes dans les contextes de leur actualisation et de les soumettre à une double lecture, articulant le sens que l'enseignant donne à son action avec le point de vue de l'observateur sur ces pratiques », (p. 103). La mise en contexte par le chercheur vise ainsi à renforcer la compréhension de celui qui agit. Cette compréhension de l'action vécue ou observée passe par la prise en compte de son environnement, qui conditionne et structure cette action.

La notion de contexte, empruntée au champ de la sociologie, apporte un éclairage à l'analyse didactique des situations de classe. Ce qui se passe dans la classe subit l'influence de ce qui se passe hors de la classe au point d'élargir l'espace professionnel des enseignants (Marcel et Piot, 2005).

Les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont soumises à deux types de contraintes, internes et externes. La prise en compte de ces contraintes éclaire l'investigation et la compréhension d'une situation d'enseignement-apprentissage en classe.

> « Au niveau interne, la classe en tant qu'espace d'interactions sociales n'existe que grâce aux dispositifs mis en œuvre par l'enseignant ainsi que grâce aux interactions

> didactiques qui s'y développent. Cependant, au niveau externe, il n'en demeure pas moins que les interactions s'inscrivent également dans un contexte plus large qui implique aussi bien la diversité des pratiques langagières extra-scolaires que l'organisation des savoirs de référence. » (Dolz et Tupin, 2011, p. 83).

Tupin (Tupin, 2006 ; Dolz-Mestre et Tupin, 2011 ; Sauvage-Luntadi et Tupin, 2012) démontre que la situation de classe s'inscrit dans un ensemble de cercles concentriques la reliant à son contexte institutionnel lui-même empreint du contexte sociétal dans lequel il se développe. La réciprocité de ces liens engendre des effets du contexte sur la classe mais aussi une influence de la classe sur son environnement contextuel. Il montre qu'une approche de type socio-didactique est une clé de compréhension fine des processus d'enseignement-apprentissage.

Afin de mieux comprendre le contexte général dans lequel se pratique l'écriture dans les cahiers, à l'école et au collège, en séance dite de lecture, nous passerons en revue trois éléments de contexte : la prescription de continuité de l'école au collège, l'organisation des contenus d'enseignements visant la maîtrise de la langue par les écoliers et les collégiens et enfin le rôle que l'école et le collège attribuent au cahier.

I. Liaison et continuité, de l'école au collège[5]

A. Rapprochement et distinction des métiers du professorat de l'école au collège

La prescription de liaison entre école et collège constitue un premier élément de contexte pour situer notre objet de recherche.

Jusqu'à une époque récente (2010), les textes institutionnels définissent les missions des enseignants en les référant à deux corps d'enseignants : elle évoque les professeurs des écoles d'un côté et les professeurs du collège et des lycées de l'autre[6]. L'année 2010 marque un tournant de ce point de vue, avec la réforme dite de la Masterisation qui élève le recrutement de tous les enseignants au niveau Master 2[7]. Est alors publiée, pour la première fois, une présentation conjointe des compétences demandées aux enseignants de l'école primaire et aux enseignants des établissements secondaires[8].

En 2013, le « référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation[9] », souligne simultanément le rapprochement et la distinction entre les contextes scolaires d'exercice. Il y est question « (d') affirmer que tous les personnels concourent à des objectifs communs » mais de « reconnaître la spécificité des métiers du professorat et de l'éducation[10] ». Ainsi, à propos de « maîtrise des savoirs disciplinaires et de leur didactique », l'enseignant de l'école est invité à « tirer parti de sa polyvalence pour favoriser les continuités entre les domaines d'activités à l'école maternelle et assurer la cohésion du parcours d'apprentissage à l'école élémentaire[11] ». Pour ce qui concerne l'enseignant de collège, l'institution attend de lui qu'il accompagne « les élèves lors du passage d'un maitre polyvalent à l'école élémentaire à une pluralité d'enseignants spécialistes de leur discipline[12] ».

Les préconisations établissent donc des distinctions entre les métiers des enseignants des cycles primaires et secondaires tout en les rapprochant. On identifie là une stratégie

[5] La question de la continuité de l'école au collège en matière de trace écrite d'une séance de lecture a fait l'objet d'une publication sous la forme d'un article publié en juin 2015, dans le numéro189 de la revue *Le Français aujourd'hui*, sous le titre : « Séances de lecture, à l'école et au collège. Continuité et discontinuité ».

[6] MENESR, 1997, Circulaire n°97-123 du 23/05/1997

[7] Décret n°2013-768, 23 août 2013

[8] Arrêté du 12-5-2010 - J.O. du 18-7-2010 (NOR MENH1012598A)

[9] Arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013 (NOR : MENE1315928A)

[10] Ibidem.

[11] Ibidem.

[12] Ibidem.

d’organisation du travail scolaire favorisant cohésion et continuité entre deux « mondes » scolaires. Cette évolution des prescriptions témoigne d’un souci institutionnel de bien préparer le passage de l’école au collège pour les élèves et leurs familles.

B. Liaison et continuité, du concept aux dispositifs institutionnels

Le Ministère de l'Education Nationale appelait « liaison école-collège », en 1977[13], ce qu'il nomme à présent « continuité pédagogique » depuis 2011[14]. Que signifient ces termes ? *Le Trésor de la langue française* définit le terme de *liaison*[15], dans l'ordre matériel, comme l'action de joindre, d'assembler et, dans l'ordre de la pensée, comme la manière dont s'unissent des faits ou phénomènes, par un rapport naturel ou logique. Quand elle concerne les rapports sociaux, la liaison implique des relations de communication, en vue d'une coopération.

La *continuité,* outre les traits sémantiques du lien, de l'ininterruption, étend son champ sémantique au prolongement dans l'espace, à la succession dans le temps et à l'idée de jonction formant un tout[16].

Les dimensions temporelles et spatiales sont induites dans les expressions de *liaison école-collège* et dans celle de *continuité pédagogique*. Elles s'envisagent à un niveau pragmatique : la succession immédiate CM2/6è, dans le cursus scolaire de l'élève. Ce dernier passe d'une école à un collège géographiquement proche. Ce passage marque tout à la fois une rupture (une fin et un début, un changement de lieu, voire de « monde ») et un processus continu inscrit dans un mouvement ascendant. Dans le même ordre d'idées, notons que *liaison* et *continuité* présentent une acception duelle, à la fois dynamique, désignant une action, et statique, évoquant un fait, résultant de cette action.

L'expression de *continuité pédagogique* suggère l'idée d'une action contre une rupture de fait. On pourrait considérer l'usage de ces termes comme l'affichage d'une volonté de réduire le fossé que les élèves ont à franchir pour passer d'un milieu scolaire à un autre. Tout se passe comme si le Ministère de l'éducation nationale cherchait à présenter les lieux distants que sont le CM2 et la 6ème comme un continuum. La métaphore de la passerelle (terme désignant les projets personnels de réussite éducative -PPRE- destinés à aider les élèves en difficulté à l'entrée au collège) renforce l'affichage d'un cursus sans encombre.

La *liaison* ou *continuité* institutionnelle désignerait donc à la fois l'action de relier les deux milieux et le fruit de cette action : un large ensemble curriculaire, qui jusque-là

---

[13] Bulletin officiel n° 12, Circulaire n° 77-100, 1977

[14] Bulletin officiel n° 3, Circulaire n° 2011-126, 2011

[15] Liaison. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé*.

[16] Continuité. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé*. - Continuer. (1992). Dans Rey (Dir.) *Dictionnaire historique de la langue française.*

accompagnait les élèves dans le passage de l'école au collège, d'un cycle à l'autre et qui se mue en « cycle de consolidation »[17], d'ici à l'horizon 2017. Les liens institutionnels s'entrecroisent comme pour nouer plus solidement les liens entre écoles et collège sur une trame qui tend à se renforcer à l'échelle locale (visite du collège par les élèves des écoles voisines, rencontre entre enseignants de même secteur pour des projets inter-degrés et des temps de formation) et à l'échelle nationale (dénomination officielle des « métiers de l'enseignement » qui gomme la distinction ancienne entre maîtres d'école et professeurs d'enseignement secondaire, référentiel de compétences commun, modules communs de formation initiale).

Pourtant, la continuité peine à s'inscrire dans la culture enseignante. Leclaire-Hourblin (2007) s'intéresse aux enseignants dans la mise en œuvre concrète de la liaison entre écoles et collège, à partir d'observations et de compte-rendus de réunions de liaison écoles-collège. Elle constate que si l'harmonisation des programmes scolaires et l'accueil des néo-collégiens sont opérationnels, le travail commun des enseignants, lui, reste en souffrance, faute de véritables projets. Elle montre que des différences culturelles et structurelles séparent les deux mondes enseignants.

[17] Décret n° 2013-682 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013 (NOR MENE1318869D). Ce décret présente le nouveau découpage des cycles d'enseignement, avec la création du cycle de consolidation regroupant les classes de CM1, CM2 et sixième.

C. Des dispositifs en faveur de la continuité

Liaison école-collège et continuité pédagogique constituent un « ensemble d'éléments agencés en vue d'un but précis[18] » : ces dispositifs visent à éviter une rupture entre les institutions scolaires.

Le concept de dispositif, défini par Foucault (1975) et repris par Chartier (1999) désigne en effet « un ensemble de moyens organisés, définis et stables, qui sont le cadre d'actions réitérables, conduites pour répondre à un problème récurrent » (Chartier, 1999, p. 207).

Il s'agit bien, pour l'institution scolaire, d'orienter la succession école-collège en prescrivant des actions réglementées d'encadrement, d'enseignement, d'animation et de formation, impliquant un large éventail d'acteurs[19]. La continuité institutionnelle s'impose comme une continuité de cycles d'enseignement. Vaste continuum prenant appui sur des dispositifs locaux et nationaux, elle jalonne le parcours des élèves à des moments stratégiques en se déclinant en liaison grande section-cours préparatoire, CM2-sixième et troisième-seconde.

Ces dispositifs englobants gomment des frontières institutionnelles jugées propres à opposer des obstacles à la progression des élèves dans leur cursus. Pourtant, on peut s'étonner que la création du cycle dit « de consolidation » coïncide avec une rupture de cycle entre les écoles maternelle et élémentaire. La motivation à revenir à un découpage ancien à un stade du curriculum (entre école maternelle et école élémentaire) et à effacer simultanément un découpage identique à un stade ultérieur (entre école et collège) questionne, en effet. Ce nouveau découpage pourrait laisser croire que la continuité institutionnelle ne se poserait pas en principe général de fonctionnement des dispositifs institutionnels. Elle ne serait pas considérée comme opérante dans l'ensemble de l'organisation du travail scolaire. Tout se passe comme si la continuité constituait un dispositif plus ou moins utile à tel ou tel autre stade du curriculum scolaire.

La classe de sixième était initialement rattachée à la classe de cinquième, au sein du cycle d'observation. Les instructions officielles du 22 février 1995 définissent trois cycles d'enseignement primaire : « Le cycle des apprentissages premiers recouvre l'école maternelle tout entière ; le cycle des apprentissages fondamentaux commence en dernière année de maternelle et se poursuit à l'école élémentaire (CP et CE1) ; le cycle des approfondissements

[18] Dispositif. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.*

[19] Bulletin officiel n° 3, Circulaire n° 2011-126, 2011

est celui des trois dernières années de l'école (CE2, CM1 et CM2) ». À ces trois cycles succède la classe de sixième qui, au même moment, est détachée de l'année de cinquième pour constituer à elle seule le « cycle d'observation et d'adaptation, socle des études secondaires[20] ». Le nouveau découpage intègre la classe de sixième à un nouveau cycle 3, dit *cycle de consolidation*.

À partir de la rentrée 2013[21] est mis en place le conseil école-collège, qui réunit les enseignants des écoles et du collège d'un même secteur. Présidé par le principal du collège et l'inspecteur de l'éducation nationale en charge de la circonscription, ce conseil vise un renforcement de la continuité pédagogique entre premier et second degrés.

La présente étude prend appui sur des pratiques observées en 2012. Elles ne sont donc pas directement concernées par ce nouveau dispositif mais elles s'inscrivent dans un contexte qui met en avant la liaison entre l'école et le collège de façon prononcée.

[20] MENESR, 1995, Programmes de la classe de sixième, Avant-propos

[21] Décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013. (NOR MENE1318869D).

D. Une construction dans la durée

La question de la continuité[22] n'est pas nouvelle. Elle date de 1975 : elle est liée à l'entrée en vigueur de la loi Haby qui institue le collège unique[23]. Cette attention institutionnelle n'a pratiquement pas cessé d'être soulignée depuis. Christ (2000) a recensé seize textes institutionnels concernant cette liaison entre 1977 et 1999. Il constate la permanence de trois entrées choisies pour cette liaison (Christ, 2000, p. 88) : les savoirs et savoir-faire des élèves, l'accueil des élèves au collège, le travail commun entre professeurs. La « liaison » ou « continuité pédagogique » entre l'école et le collège continue de s'organiser parmi ces trois entrées dans les sept circulaires de rentrée publiées entre 2000 et 2014[24].

Cette continuité se construit et se développe en deux temps : entre 2000 et 2005, la prescription conjugue les trois entrées de façon systématique, ce qui ne se produisait guère par le passé et entre 2011 et 2014, ses modalités de mise en œuvre se déclinent et se précisent, conférant à la continuité pédagogique davantage de densité.

A partir de la rentrée 2003[25], chaque année, écoles et établissements de l'enseignement secondaire sont destinataires d'une circulaire de rentrée commune. Est ainsi instituée la notion de continuité dans un sens plus générique. La liaison école-collège est contextualisée dans un ensemble plus vaste, prenant en compte la continuité entre les collèges et les lycées.

Ce choix, précise ce texte institutionnel, « procède d'une double volonté : d'une part, affirmer la cohérence de la politique éducative, par-delà les spécificités propres à chaque niveau, en soulignant les lignes de force qui organisent le parcours des élèves, d'autre part, insister sur la part d'initiative qui revient aux établissements et aux équipes pédagogiques pour adapter des objectifs nationaux aux caractéristiques locales[26]. »

Cette circulaire met en lumière les valeurs qu'elle défend. D'une part, l'expression « parcours des élèves » place l'élève au centre du système scolaire. D'autre part, le nom « initiative » et le verbe « adapter » posent la liberté d'action des agents de l'état comme principe, liberté légitimée par les « caractéristiques locales ». La continuité est donc un moyen d'organiser le système scolaire autour de l'élève et passe par des adaptations justifiées par les

[22] Bulletin officiel n° 12, Circulaire n° 77-100, 1977

[23] Loi n° 75-620, 11-07-75

[24] Circulaires 2001-105, 2002-074, 2003-050, 2004-15, 2005-067, 2012-056 et 2014-068

[25] BO 14, circulaire n° 2003-050 du 28-3-2003

[26] BO 14, 2003-050

besoins du terrain. Ainsi voit-on la continuité se généraliser à l'ensemble du système scolaire et, en même temps, se localiser.

En 2006, de nouveaux dispositifs sont créés à l'école et au collège : les Projets Personnalisés de Réussite Educative. Ils prennent appui sur la liaison école-collège dont ils constituent une extension[27].

En 2011, le PPRE « Passerelle[28] » prévoit « l'accompagnement des élèves de sixième en difficulté par des professeurs de collège et d'école primaire ». On voit alors s'articuler accueil des élèves, concentration sur les savoirs et savoir-faire enseignés et travail collaboratif des enseignants des deux cycles. Le texte de 2011 annonce l'organisation de commissions de liaison pour assurer la continuité en français et en mathématiques. La mission de ces commissions consiste à définir et mettre en place des aides pour les élèves et à en évaluer les effets. Ce texte évoque non seulement des travaux communs entre les enseignants sous forme de projets inter-degrés et de temps ponctuels de formation mais il informe les enseignants de collège des prescriptions auxquelles sont soumis leurs collègues à l'école primaire. La continuité s'étend donc à la prise en compte des connaissances professionnelles des enseignants.

En 2014 cette déclinaison des axes de la continuité pédagogique se présente en sept missions du conseil école-collège[29]. Neuf fiches d'aide à l'organisation de ce conseil sont publiées sur le Portail national des professionnels de l'éducation[30]. Les deux premières concernant sa composition et son fonctionnement. Les suivantes abordent l'éducation prioritaire, la continuité pédagogique (mise en place de projets pédagogiques en sciences, en lecture, en écriture ou en langue vivante), les pratiques professionnelles, l'évaluation des acquis des élèves (évaluation des compétences du socle commun et formation des enseignants sur l'évaluation), les parcours scolaires (exploitation des livrets scolaires, accompagnement personnalisé et relations école-famille), les objets communs transversaux (parcours d'éducation artistique et culturelle, éducation à, travaux en partenariat et réflexion sur des thématiques telles que l'école inclusive, l'acquisition du langage, la production d'écrits dans les disciplines…) et le numérique.

[27] BO 31, Circulaire 2006-138

[28] Bulletin officiel n° 3, Circulaire n° 2011-126, 2011

[29] Bulletin officiel n°21, Circulaire 2014-068, annexe 4

[30] http://eduscol.education.fr/cid79673/ressources-pour-mise-oeuvre-conseil-ecole-college.html

La fiche n°531, intitulée « Conseil école-collège et pratiques professionnelles » débute ainsi :

> « Favoriser les échanges de pratiques interdegrés permet d'enrichir les pratiques professionnelles : chaque enseignant se nourrit de la rencontre de cultures pédagogiques différentes. Les objets de travail communs permettent de faire émerger une expertise pédagogique et didactique partagée, qui est source d'accroissement du potentiel de chacun des professionnels impliqués. Un rapprochement entre la culture du premier degré et celle du second degré permet la construction de diagnostiques concertés, la mutualisation de connaissances professionnelles, la formalisation des progressions des apprentissages d'un niveau à l'autre et le suivi du parcours d'un élève de l'école au collège. »

Les enseignants (le mot n'est employé qu'une fois) sont présentés comme des experts, détenteurs d'une culture propre à leur degré d'enseignement. Ils sont invités à se rencontrer, à enrichir et nourrir mutuellement leurs pratiques. Ces deux derniers verbes pèsent de toute leur force symbolique. Les professionnels de l'enseignement sont invités à cultiver leur art de faire. Le discours institutionnel se tient à distance d'une langue injonctive qui s'adresserait à l'agent de l'Etat. Ce que vise le texte, c'est l'émergence d'une expertise partagée et la construction de diagnostiques communs en direction de l'élève, placé au centre des préoccupations institutionnelles. Le conseil école-collège se matérialise en deux points d'ancrage dans ce texte. D'une part, l'accompagnement des élèves en difficulté avec les PPRE passerelle, d'autre part, le livret de compétence, document unique d'évaluation des acquis des élèves de l'école au collège.

Pour conclure partiellement, on peut affirmer que la continuité institutionnelle présente tous les traits sémantiques de la continuité définie plus haut : prolongement dans l'espace, succession dans le temps et jonction formant un tout. Elle s'appuie sur des dispositifs locaux traduisant une politique générale d'enseignement. La multiplication des dispositifs qui la composent tisse une trame qui recouvre tout le curriculum français et elle concerne toutes ses dimensions : institutionnelles, géographiques et temporelles.

Cette continuité se caractérise cependant aussi par son aspect composite et complexe. Elle concerne le cadrage général des cycles et le suivi individualisé de chaque élève ; elle se présente enfin comme un cadre structurant le travail scolaire et comme un objet de formation professionnelle, initiale et continue.

---

31 Texte repéré à : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/banque_socle/98/0/fiches_reperes_Conseil_ecole_college_Fiche_5_331980.pdf

Ces remarques conduisent à constater un nouveau paradoxe. Si la complexité risque de nuire à la continuité, l'uniformisation, quant à elle, risque de gommer la singularité des univers scolaires.

Le rapprochement qui est visé entre les métiers de l'enseignement en contextes primaire et secondaire est soutenu par des textes de programmes scolaires qui, au fil des années, vont dans le sens d'une continuité entre les deux années d'enseignement. Nous allons donc explorer les programmes scolaires pour savoir si la continuité pédagogique produit cette même impression d'uniformisation lorsqu'elle est observée sous l'angle des contenus d'enseignement scolaires.

II. Un contenu d'enseignement scolaire propice à la continuité : la maitrise de la langue

Les contenus d'enseignement en CM2 et en sixième donnent une large place à l'enseignement d'usages maitrisés de la langue. Les trois dernières générations de textes institutionnels pour l'école[32] et pour le collège[33] inscrivent la maitrise de la langue au cœur de toutes les disciplines.

A. Définition de la discipline scolaire

Nous nous référons à la définition de la discipline scolaire que donne Chervel.

> « La discipline scolaire est […] constituée par un assortiment à proportions variables suivant les cas, de plusieurs constituants, un enseignement d'exposition, des exercices, des pratiques d'incitation et de motivation et un appareil docimologique, lesquels, dans chaque état de la discipline, fonctionnent évidemment en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière, en liaison directe avec les finalités. » (Chervel, 1988, p. 99-100).

La notion de *discipline scolaire* est une notion complexe, construite historiquement pour répondre à un besoin : celui de pallier l'absence d'un terme générique pour désigner de façon unifiée l'ensemble des contenus d'enseignement. Chervel (1988) rappelle que le mot *discipline* a initialement désigné l'ordre qu'il s'agit de faire respecter aux élèves ; le XIXè siècle l'assimile à un exercice intellectuel visant à discipliner les esprits pour les former. C'est au début du XXè siècle seulement que le mot *discipline scolaire* désigne un ensemble réunissant des contenus d'enseignement.

> « Avec (ce terme), les contenus de l'enseignement sont conçus comme des entités *sui generis* propres à la classe, indépendantes dans une certaine mesure de toute réalité culturelle extérieure à l'école, et jouissant d'une organisation, d'une économie intime et d'une efficace qu'elles ne semblent devoir à rien d'autre qu'à elles-mêmes, c'est-à-dire à leur propre histoire » (p. 64).

---

[32] Textes relatifs aux programmes scolaires de l'école primaire de 1985 (Arrêté du 15-05-85), 1995 (Instructions officielles du 22-02-95), 2002 (BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002) et de 2008 (BO n° 3, du 19-06-08), réactualisés en 2012 (BO n° 1 du 05-01-12) et en 2014 (BO 25, circulaire n° 2014-081 du 19-6-2014).

[33] Textes relatifs aux programmes scolaires du collège de 1985 (BO n°44, du 12-12-85), 1995 (BO n°48, du 28-12-95), 2008 (BO n°6 du 28-08-08).

Cette précision de Chervel montre comment la discipline scolaire participe de l'ordre scolaire, de l'organisation du travail scolaire.

L'histoire de l'émergence de la discipline scolaire peut nourrir notre réflexion sur la notion de continuité scolaire. La notion de discipline scolaire, précise Chervel, est une création de l'École tout en étant constitutive de l'École dont elle catégorise les contenus. La discipline scolaire relève donc de l'organisation générale des enseignements. À ce titre, elle contribue à la formation individuelle des élèves mais aussi à la construction de connaissances collectivement partagées dans la société et donc à la formation d'une culture. Chervel démontre encore que la discipline scolaire répond à des finalités fixées par la loi et formulées dans les programmes scolaires. On peut donc conclure qu'elle va dans le sens de la continuité entre enseignement primaire et enseignement secondaire dans la mesure où elle permet de penser les enseignements qui y sont dispensés comme un dispositif général, un ensemble cohérent, un lien de continuité entre école et collège.

Chervel souligne par ailleurs le lien fort entre discipline et élève, au motif que la discipline scolaire transforme les contenus d'enseignement en contenus d'apprentissage. Il rappelle que la discipline scolaire adapte contenus et méthodes en fonction de l'âge des élèves. Cette caractéristique de la discipline scolaire interroge la nature de la continuité que nous venons de mettre en avant. En effet, Chervel note que les disciplines scolaires, se développant dans un continuum curriculaire, ne se matérialisent pas de façon identique à l'école et au collège. Ainsi, une séance dite « de lecture » peut différer selon qu'elle s'adresse à des écoliers ou à des collégiens. Ses constituants vont s'y retrouver « à proportions variables suivant les cas », pour reprendre la définition citée plus haut.

La discipline scolaire « tend à fabriquer de l'enseignable » (Chervel, p. 90). Cette analyse met en évidence la dynamique de l'élaboration de la discipline scolaire. La discipline se voue à des variations multiples. D'autres auteurs, à la suite de Chervel, ont souligné cette caractéristique d'une construction continue : une discipline est « toujours en débat, en renégociation, au sein de l'école et de la société (sachant que les contenus et les formes de ces débats peuvent varier considérablement selon les disciplines) » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013, p. 81).

De construction en variation, en perpétuelle redéfinition, la discipline scolaire pose donc l'épineuse question de sa délimitation et de son unité. Néanmoins la définition qu'en donne Reuter reprend celle qu'il en donnait quelques années plus tôt et conserve les principaux traits que Chervel mettait en avant dès les années 1980.

> « La définition que j'ai proposée dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter, dir., 2007/2010, p. 85), et que je maintiens encore, est la suivante : Une discipline scolaire est une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils… articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école ». (Reuter, 2014, p. 56)

Notre objet de recherche est valorisé par cette définition de la discipline scolaire : la trace écrite semble s'inscrire au cœur de la discipline scolaire dans la mesure où elle restituerait des éléments enseignés et appris ou à apprendre. Il reste à savoir quelle part elle prend dans l'organisation générale des disciplines scolaires, de la discipline du français en particulier, notamment en lien avec l'enseignement et l'apprentissage de la langue.

B. Maitrise de la langue et discipline du français

L'inscription de la maitrise de la langue au cœur de toutes les disciplines dans les textes institutionnels en vigueur depuis 1985 tant pour l'école que pour le collège confirme la complexité de la notion de discipline scolaire. Elle témoigne aussi du caractère construit, voire arbitraire de la catégorisation disciplinaire qui s'applique à des contenus qui dépassent largement les limites des disciplines scolaires. L'existence même des disciplines scolaires semble faire obstacle à une continuité de traitement de certains contenus d'enseignement-apprentissage.

Les délimitations des contenus, méthodes et activités de la discipline du français et les délimitations des contenus d'enseignement répondant à la finalité de la maitrise de la langue ne coïncident pas. D'une part, le français déborde largement le cadre de la maitrise de la langue : la lecture et l'écriture concernent aussi la littérature et son enseignement. D'autre part, les autres disciplines scolaires sont elles aussi concernées par cette maitrise, tant en orthographe qu'en composition écrite ou en lecture de textes.

Chervel illustre cet état de fait au moyen d'un exemple précis.

> « Apprendre à rédiger, à composer, à « écrire ", au sens large. […] Cette compétence a été, pour l'essentiel, acquise dans le cadre scolaire. […] On estime généralement que c'est la classe de français et, dans le secondaire, le professeur de français, qui sont responsables de cette acculturation. C'est faire bon marché du rôle que peuvent jouer, en la matière, tous les autres enseignements dispensés. […] Le goût pour l'exactitude et la précision du vocabulaire, c'est souvent dans les disciplines scientifiques qu'il se contracte. Les habitudes de netteté et la chasse aux ambiguïtés dans la formulation des énoncés incombent plutôt au professeur de mathématiques. […] L'apprentissage de l'écriture est très largement réparti sur l'ensemble des enseignements qui œuvrent, discrètement, certes, mais avec une efficacité probablement considérable, à la formation « rhétorique » de l'élève. » (p. 110).

Chervel voit dans cet état de fait la manifestation d'une « solidarité didactique » qui peut avoir pour effet de désigner sous la même appellation plusieurs disciplines.

> « Sur ce point, l'évolution de la terminologie est parfois éclairante. Dans les programmes officiels de l'instruction primaire du XIX· siècle, les « éléments de la langue française », qui datent de 1833, c'est-à-dire l'orthographe et la grammaire, cèdent la place en 1882 à la « langue française », dont la définition ajoute à la précédente lecture et explication des textes, récitation, rédaction. » (p. 110).

Ces remarques montrent à quel point l'amplitude du champ d'enseignement des usages de la langue peut influer sur le statut de la discipline du français dans le système scolaire. La

discipline du français est en effet instituée dans un double rôle au sein de l'ensemble des disciplines scolaires. Elle présente la forte spécificité d'une discipline scolaire singulière mais dont certains contenus d'enseignement se diffusent dans les autres champs disciplinaires. Elle se constitue en discipline singulière mais aussi en discipline transversale, outillant les autres, tout à la fois souveraine et asservie, en quelque sorte. C'est du moins la lecture qu'il est possible de faire des textes institutionnels.

En 1985, les Instructions pour le français à l'école élémentaire précisent que « la maitrise de la langue française commande le succès à l'école élémentaire »[34]. La même année, pour le collège, on peut lire : « Le professeur de lettres […] n'oublie pas que la langue française permet aux élèves de communiquer avec autrui et d'accéder au savoir dans les autres disciplines. [35]». En matière de maitrise de la langue, l'enseignant, lorsqu'il enseigne le français, exerce donc une responsabilité double à l'école comme au collège : il travaille la langue comme moyen de communication et d'apprentissage mais aussi comme objet didactique, propre à une discipline. Dans ces textes, la discipline du français est au service des autres disciplines et occupe une place centrale.

En 1995, les programmes pour l'école poursuivent dans cette direction en spécifiant que les disciplines scolaires mettent en œuvre des pratiques de la langue qui leur sont propres. Ainsi peut-on lire à propos de la maitrise de la langue :

> « Compétence transversale fondamentale, elle s'élabore progressivement […] en se fondant sur l'ensemble des disciplines. L'expression orale, la lecture, l'écriture, travaillées en étroite relation lors des activités de français, nourrissent les autres disciplines et s'enrichissent de leurs apports et de leurs exigences. »[36].

Les programmes de français concernant le collège confirment : « la maitrise de la langue, si elle est au cœur de l'enseignement du français […] ne peut être pleinement assurée que par la contribution de chaque discipline » (BO n°48, du 28-12-95).

La place centrale du français en matière de maitrise de la langue est donc posée en principe mais les autres disciplines se doivent de contribuer spécifiquement à cette maitrise. L'image de la discipline du français, outil au service des autres disciplines, est ici nuancée. Les programmes pour le collège insistent sur ce point. Ils instituent des objets propices à ces contributions de la discipline « français » aux autres disciplines scolaires : l'étude des discours (ici, discours est pris dans un sens courant et désigne notamment les discours narratif, descriptif

---

[34] Arrêté du 15-05-85, Français, Nature et objectifs

[35] BO n°44, du 12-12-85, p. 24

[36] Instructions officielles du 22-02-95, p. 21

et argumentatif), la maitrise lexicale et syntaxique de la langue. Le texte institutionnel précise son propos.

> « La diversité et la précision du vocabulaire utilisé, la qualité de la syntaxe sont prises en compte dans les différents moments du travail scolaire. Le programme de technologie préconise l'utilisation du traitement de texte. D'autres disciplines, comme l'histoire et les mathématiques ou les sciences de la vie et de la terre font appel naturellement au récit, à la description ou à l'argumentation et concourent ainsi au travail sur le discours : les exemples ne manquent pas des contributions que toutes les disciplines peuvent apporter à l'objectif commun » (BO n°48, du 28-12-95, avant-propos).

En 2002, le texte des programmes pour l'école est explicite à ce propos. Il souligne nettement que, d'une part, le français travaille comme les autres disciplines au service des apprentissages transversaux et que, d'autre part, cette discipline contribue au développement d'apprentissages spécifiques à son champ disciplinaire. Ainsi ces programmes pour l'école distinguent-ils deux grands domaines qui dépassent et recouvrent les frontières entre les disciplines scolaires : la maitrise de la langue et l'éducation civique (BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002, p. 64). Cette organisation des enseignements vise la continuité des apprentissages non seulement entre l'école et le collège mais aussi entre les disciplines. Cependant s'affirme aussi ici une tension entre matière et discipline. Comment les domaines de la maitrise de la langue et de l'éducation civique se situent-ils ? A quelles matières scolaires ces éléments peuvent-ils se rattacher ?

> « Les enseignants disposent de trois années pour permettre à chaque élève, sans exception, d'acquérir des savoir-faire intellectuels, l'appétit de savoir et des attitudes à l'égard d'autrui sans lesquels il ne pourra bénéficier de l'enseignement qui lui sera proposé au collège. […] Dans cette perspective, les programmes sont organisés de manière à articuler deux grands domaines généraux - la maîtrise du langage et de la langue française, l'éducation civique - avec des enseignements maintenant plus ancrés dans leurs disciplines de référence, qui fournissent à chacun les bases d'une culture équilibrée. La maîtrise du langage et de la langue française constituent le premier pôle » (BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002, p. 64).

Ce texte illustre la non-correspondance des domaines d'enseignement et des frontières des disciplines. Cependant, il témoigne aussi d'une double volonté institutionnelle d'éviter le morcellement des enseignements et apprentissages et de souligner les contours des disciplines pour préparer les écoliers au découpage disciplinaire propre à l'organisation du travail scolaire au collège. La maitrise de la langue se spécialise dans les disciplines qu'elle surpasse. Sa

spécialisation disciplinaire peut donc jouer un rôle dans la continuité pédagogique institutionnellement requise.

C. Maitrise de la langue, disciplines scolaires et continuité

En 2008, les programmes publiés simultanément pour l'école et pour le collège confirment la volonté institutionnelle de continuité jusque dans les disciplines. La permanence de la question de la maitrise de la langue au cœur de chaque discipline est rappelée, confirmant la place particulière du français à cet égard.

> « La présentation des programmes par discipline à l'école élémentaire ne constitue pas un obstacle à l'organisation d'activités interdisciplinaires ou transversales. Par exemple, les activités d'expression orale, de lecture ou de rédaction de textes en français ont évidemment toute leur place en sciences, en histoire et géographie, en histoire des arts et elles interviennent en mathématiques. Cependant, si l'élève s'exprime, lit et écrit en français dans toutes les disciplines, il n'en est pas moins nécessaire de réserver un horaire spécifique à l'apprentissage structuré et explicite du vocabulaire, de la grammaire et de l'orthographe » (BO n° 3, du 19-06-08, "Présentation", p.11).

Les programmes de français au collège suivent la même logique ; la discipline du français est reliée non seulement à la maîtrise de la langue française, mais aussi à la culture humaniste, à la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication, aux compétences sociales et civiques et elle est appelée à contribuer à l'autonomie et l'initiative.

> « L'organisation des programmes de français vise à la fois à satisfaire les exigences du socle, à établir des correspondances avec d'autres disciplines et à articuler les différents domaines de l'enseignement du français que sont l'étude de la langue, la lecture, l'expression écrite et orale. Cette articulation ou décloisonnement permet aux élèves de percevoir clairement ce qui relie la diversité des exercices qu'ils réalisent » (BO n°6 du 28-08-08, p. 1).

Les préconisations qui encadrent le travail scolaire sont donc tendues vers la continuité entre les contenus d'enseignements (d'un cycle d'enseignement à l'autre et d'une discipline scolaire à l'autre), tout autant que vers la singularisation des univers scolaires (l'école, où l'enseignant est polyvalent et le collège, où les enseignants s'inscrivent dans un champ disciplinaire spécifique) et des champs disciplinaires. C'est cette double tension qui oriente l'organisation générale des enseignements de l'école au collège et d'une discipline à l'autre pour accompagner les élèves vers une pratique maitrisée de la langue. Un objet pourrait matérialiser cette continuité dans tous les contextes (entre cycles d'enseignement, entre disciplines mais aussi entre sphère scolaire et sphère familiale) : le cahier. Nous nous proposons

donc de considérer le cahier comme un élément de contexte. Le prendre en considération pour comprendre ce que fait l'enseignant lorsqu'il dirige la trace écrite du travail de la classe.

III. Le cahier, outil du travail scolaire

Nous prenons ici le cahier dans un sens générique, comme support du travail scolaire, sans autre distinction. Nous nous attacherons aux spécificités du cahier d'école ou de collège, de français ou d'autres disciplines dans la suite de notre étude.

Le cahier s'impose comme support des savoirs scolaires. En apparence, il est un support, inerte. Nous allons cependant montrer qu'il joue un rôle déterminant dans le travail scolaire qu'il outille et dont il donne à voir des traces. Charge à l'enseignant de le renseigner ou de le faire renseigner, d'en construire les contenus, d'y mettre en forme le savoir abordé en classe et des connaissances construites ou supposées telles par les élèves. Derrière les apparences, le cahier s'affirme comme un outil propre à servir une visée didactique et à construire les apprentissages des élèves. Il s'impose comme un *outil à double tranchant*[37] : il permet de garder trace des enseignements et des apprentissages réalisés. Instrument de pédagogie, il sert « (l')instruction, l'éducation des enfants, de la jeunesse »[38] et instrument de didactique, il sert un « art d'enseigner, d'exposer méthodiquement et systématiquement les principes et les lois d'une science ou les règles et les préceptes d'un art »[39]. Il est le support des savoirs scolaires mais il est aussi l'outil de l'élève et de l'enseignant.

[37] Trace. (s.d.) Dans *Trésor de la langue française informatisé*.
Nous nous permettons cette image en référence à la notice « trace » du *Trésor de la Langue Française*. Une acception spécifiquement technologique de ce nom féminin désigne une « pioche à deux tranchants pointus, en usage dans certains pays pour l'exploitation des carrières de pierre et de marbre » (JOSSIER 1881).
[38] Pédagogie. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé*.
[39] Didactique. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé*.

A. Le cahier, un dispositif

Comme nous l'avons vu, la continuité pédagogique s'inscrit dans des dispositifs institutionnels qui encadrent le travail scolaire, hors de la classe et fait aussi l'objet de prescriptions touchant au quotidien du travail de la classe, notamment dans le domaine de la maîtrise de la langue.

Dans ce contexte, il nous semble intéressant de consulter les cahiers pour comprendre les manières dont ces prescriptions se traduisent dans le quotidien du travail de la classe. Il est intéressant de voir comment se développe la maitrise de la langue et comment se construit la discipline scolaire du français dans le cahier.

Nous allons donc explorer le cahier et ses fonctions dans trois de ses dimensions : la dimension institutionnelle, la dimension pédagogique et la dimension didactique.

1. Un dispositif institutionnel

Le cahier relève avant tout des instruments de l'institution scolaire. Nous allons le montrer en prenant appui sur les connaissances historiques dont nous disposons à propos du cahier, sur les prescriptions le concernant et à partir de ce que les recherches en éducation ont mis en évidence à propos de ses usages.

Tout d'abord, le cahier est inscrit dans l'histoire de l'école. Son statut de support du travail scolaire s'est historiquement construit.

Dancel évoque ainsi l'histoire du cahier : « du statut de simple outil interne à l'école, le cahier passe à celui de vitrine, voire de symbole » (2000, p. 121). Il succède aux tablettes, utilisées depuis l'Antiquité jusqu'aux Temps Modernes, au papyrus, au parchemin. Son usage se diffuse plus largement au XVIIème siècle. Le traditionnel cahier à grand carreaux, utilisé en France au XXIème siècle, est créé en 1892, par le libraire Jean-Alexandre Seyès.

Cahier et école sont donc des compagnons de longue date et ce compagnonnage se voit confirmé par les prescriptions récentes. La nouveauté tient à la diversification des formes matérielles qu'il peut prendre. Cahier, classeur et carnet sont reliés à des champs disciplinaires spécifiques. En français, il est ainsi question du « carnet de lecture[40] » et en arts visuels est évoqué le « carnet » d'esquisses et de croquis[41]. En sciences expérimentales et technologie, le

[40] BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002, p. 73

[41] BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002, p. 89

« carnet d'expériences et d'observations[42] » devient « un carnet d'observations ou un cahier d'expériences[43] ». Dans les textes prescriptifs que nous venons de citer, il est moins fait mention du cahier que du carnet. Il semble que le cahier et le classeur (que ces textes ne distinguent guère du cahier) soient les supports habituels du travail scolaire. Le carnet se singulariserait du fait que l'usage qui en est prescrit consisterait spécifiquement à garder trace des investigations personnelles de l'élève.

Cette distinction entre un cahier commun à la classe et un carnet personnel de l'élève confirme l'existence d'un lien organique entre le cahier et l'institution : tout se passe comme si le cahier faisait partie intégrante du travail scolaire au point que leur lien irait sans dire, s'imposerait comme une évidence. Ainsi le cahier apparait-il comme un outil ordinaire.

Chartier (1999), définissant le cahier et le classeur comme éléments du dispositif scolaire, rappelle « (qu'une) fois institué, un dispositif est comme une machine qui fonctionne toute seule, ou plutôt qu'on fait fonctionner « sans y penser », (1999, page 215). Ces propos font écho au titre de son article : « Cahiers et classeurs, un dispositif sans auteur ». Elle suggère ici que personne n'en revendiquerait la propriété intellectuelle mais que le cahier relèverait du travail ordinaire pour l'ensemble de la communauté scolaire qui le ferait fonctionner collectivement et machinalement.

Ferdinand Buisson définit le cahier comme suit dans son *Nouveau Dictionnaire de la pédagogie et de l'instruction primaire* : « un recueil d'un certain nombre de feuilles de papier assemblées et cousues, dont les élèves se servent pour écrire les devoirs journaliers qui leur sont donnés par le maître. »[44]

Le cahier outille donc le travail scolaire de tous les jours. Il donne à voir le travail que l'élève accomplit sous la direction de l'enseignant. De fait, il donne aussi à voir le travail de l'enseignant, comme le confirme la suite de cette notice : « […] il est deux sortes de cahiers dont la tenue est prescrite par les règlements dans toute école publique. Ce sont le *cahier de devoirs mensuels* et le *cahier de roulement.* »

Ces deux cahiers ont la particularité de contribuer à l'organisation docimologique de l'École et au contrôle du travail scolaire des élèves et des enseignants.

[42] BO, Hors-série, n°1 du 14-02-02, p. 87

[43] BO n° 3, du 19-06-08, p. 24

[44] *Cahier.* Dans *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson*. *Édition de 1911*. Edition en ligne : Institut Français de L'Éducation.

La définition du cahier formulée par Chartier prend appui sur le concept de *dispositif* développé par Foucault, cité plus haut (voir chapitre I. 1. C.). Cette définition rappelle que comme tout dispositif, le cahier est un dispositif de contrôle.

Les textes institutionnels lui confèrent nettement cette fonction de contrôle. Le cahier dit « *de roulement* » témoigne de cette fonction institutionnelle du cahier. La circulaire ministérielle datée du 13 janvier 1895 et que cite Buisson dans son dictionnaire, en présente le fonctionnement.

> « C'est un cahier où chaque jour un élève différent inscrit les devoirs de la journée. Un coup d'œil sur ce cahier permet à la fois de voir si le programme est bien suivi, si les sujets de devoirs et de leçons s'enchaînent bien, et, en même temps, si les différents élèves sont à peu près, sinon de même force, du moins de force à suivre, chacun avec fruit, le cours fait pour tous. C'est en quelque sorte le journal de la classe fait par la classe elle-même, c'est le témoin des efforts du maître et des élèves, le livre où s'inscrivent jour après jour, les résultats réels de l'application du programme, jugée non d'après un élève choisi mais d'après la classe entière. »[45]

Ce cahier constitue un moyen de visualiser le travail de la classe, tant du côté de l'enseignant que de celui de ses élèves. Il est question de voir le travail scolaire, de l'avoir à l'œil, dirait-on familièrement. Chartier recourt d'ailleurs à ce dispositif, non pour contrôler le travail de la classe mais comme instrument d'observation de la classe dans une démarche de recherche compréhensive[46].

Elle vante les mérites du cahier de roulement.

> « Un seul cahier permet ainsi de consulter, ordonnées chronologiquement, toutes les activités qui ont laissé une trace écrite. Un tiers extérieur peut y lire d'un seul regard les rituels journaliers d'écriture, le déroulement hebdomadaire, les progressions sur l'année, les corrections du maître. Il peut aussi y voir les performances graphiques de chaque enfant, avoir des indices sur les écarts entre eux » (Chartier, 1999, p. 11).

Cahier du jour, cahier de roulement, cahier de devoirs mensuels sont autant de moyens de garder un œil sur le travail de la classe.

Ils se prêtent à un double contrôle : du travail de l'élève et de celui de l'enseignant. Ce double contrôle y est permis du fait que le cahier est conjointement un support d'apprentissage et d'enseignement, celui-là se mettant en œuvre sous la direction de celui-ci. Le cahier se

---

[45] Cahier de roulement. Dans *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson*. *Édition de 1911*. Edition en ligne : Institut Français de L'Éducation.

[46] Recherche conduite par l'INRP sur « la polyvalence des maîtres et la formation des professeurs d'école » (1997-2000), responsables scientifiques Anne-Marie CHARTIER, Claudine LARCHER et Catherine TAUVERON.

présente donc à la fois comme un dispositif sans auteur et comme un dispositif au service de l'autorité, tant institutionnelle que pédagogique. Notons que les mots *auteur* et *autorité* présentent des liens étymologiques, tous deux étant dérivés de « auctor, désignant le fait d'être auctor, c'est-à-dire fondateur, instigateur, conseiller, garant […] mais aussi auteur, responsable d'une œuvre[47] » (Rey, 1992, p. 147)

Autorité et auteur rivalisent donc dans la langue. Nous aurons l'occasion d'y revenir. Et il semble bien que si l'auteur est absent du cahier, l'autorité s'y fait la part belle que ce soit l'autorité de l'institution, l'autorité de l'enseignant ou encore l'autorité des familles, qui s'intéressent elles aussi au cahier. Le fonctionnement institutionnel du cahier étant démontré, nous passons à une autre de ses dimensions fonctionnelles : sa dimension pédagogique. Le cahier est en effet d'abord et avant tout considéré comme l'outil de travail de l'élève. Il est pourtant au moins autant un outil de travail de l'enseignant, comme nous allons le montrer par la suite.

[47] Autorité. Rey, A. (Dir.) (1992). Dictionnaire historique de la langue française, (Vol. 1, p. 147). Paris : Dictionnaires Le Robert.

2. Un dispositif pédagogique

L'histoire du cahier témoigne du fait que le cahier est doublement investi. Elève et enseignant y contribuent, chacun y accomplit son devoir : le premier s'y exerce, le second y exerce son autorité et sa responsabilité.

Dancel (2000) montre que le cahier, des tablettes antiques au cahier moderne, se révèle emblématique de la discipline : l'élève s'y applique, il s'y exerce à la copie, il y veille au respect de la taille et de la forme des lettres. Historiquement, le cahier présente le métier d'élève d'abord comme un métier de copiste. Il s'agissait pour lui de copier des phrases édictant des préceptes.

> « À partir du IIème siècle apr. J.C., le caractère moral des phrases s'accentue, établissant pour très longtemps un lien fort entre la maîtrise calligraphique et l'assimilation des préceptes moraux. » (Dancel, 2000, p. 122).

La copie, si elle vise la maitrise calligraphique, est aussi occasion d'apprentissage de la discipline, du sens moral et civique.

A l'époque du parchemin, précise encore Dancel, se distinguent d'un côté les exercices d'essai, non destinés à être conservés et de l'autre « le condensé du savoir qu'il faut retenir, le résultat de tout le travail fait sous la direction de son maître et qu'il faut conserver au moins le temps de son assimilation. » (2000, p. 123).

Ce partage des traces écrites du travail est repris dans la distinction des instructions de 2002 pour l'école entre le carnet personnel de l'élève et le cahier collectif plus contrôlé par l'enseignant. Ce dernier est en effet invité, dans les prescriptions, à organiser le dispositif des cahiers. Pour ce qui concerne l'organisation matérielle, les observations faites par Chartier en 1999 à l'école primaire aboutissent au constat de la permanence de pratiques qui prennent l'allure d'un rituel.

> « Rituel de la mise en page qui fait partie des mémoires d'hier et d'aujourd'hui […] : date du jour « en haut à droite » (ou à gauche), intitulé de l'exercice « cinq carreaux à la marge, souligné en rouge » (ou en bleu), mise au propre de l'exercice (« appliquez-vous à l'écriture »), ou écriture sous dictée, relecture, soulignages divers. Ensuite, on s'en remet au tribunal de l'encre rouge. On sait ce que l'acquisition de ces routines coûte d'énergie persévérante au maître et aux enfants, même si on sent que s'appliquer à la mise en page, séparer les activités entre elles, les désigner par un titre, tout cela ne relève pas seulement d'une attention à la forme » (1999, page 212).

Ferdinand Buisson, dont Dancel cite le dictionnaire de pédagogie, publié entre 1882 et 1887 vante, de même, les mérites de la calligraphie pour fixer, classer et préciser la pensée des élèves. Si l'élève s'applique dans son cahier en se pliant à des normes formelles, la rigueur avec

laquelle l'élève doit accomplir son métier de copiste relèverait donc aussi d'une attention au fond. Cela induit une autre fonction du cahier : délimiter les savoirs et, par voie de conséquence, structurer les connaissances des élèves.

Enfin, Chartier définit les cahiers comme des « dispositifs scripturaires » (page 214). Le cahier s'institue historiquement comme le support de conservation du travail scolaire écrit de la main de l'élève, sous la direction de son enseignant.

Dans son histoire, le cahier est donc aussi l'affaire de choix enseignants : choix arrêtés par l'enseignant, choix influencés par les capacités réelles ou supposées des élèves et choix orientés vers la structuration des enseignements dispensés, à commencer par l'enseignement de la maitrise de la langue.

Le cahier reflète donc le travail de la classe : travail de l'enseignant avec ses élèves, travail des élèves sous l'autorité de leur enseignant, au sein d'un cadre institutionnel également repérable.

Un autre cadre influence le fonctionnement du cahier, un cadre de référence pour enseigner et apprendre : le cadre didactique, dans lequel le cahier s'inscrit explicitement.

3. Un dispositif didactique

Le plus souvent, la simple désignation du cahier met en lumière sa spécificité didactique : le cahier de français, le cahier de mathématiques évoquent chacun une discipline scolaire et donnent à voir des contenus et des méthodes caractéristiques des règles qui régissent ces disciplines.

Chartier, dans l'article intitulé « On écrit dans quoi, madame ? » (2002), montre que les cahiers et classeurs témoignent des choix enseignants. Elle observe que dans certaines classes, on utilise le cahier traditionnel de l'école primaire, sans distinction de discipline, suivant une organisation temporelle qui en fait une sorte de journal de la classe. Mais le cahier peut aussi présenter une catégorisation disciplinaire et épouser des caractéristiques propres aux cahiers du secondaire. Dans certaines classes, constate-t-elle, le classeur est apprécié pour le double avantage du support unique et de la possibilité d'une classification disciplinaire.

L'organisation des cahiers constitue un classement des écrits selon leur fonction dans le travail scolaire. Se distinguent, dans l'histoire des usages scolaires, les cahiers institutionnels (cahier de roulement, cahier de liaison), les cahiers ou carnets de travail personnel (cahier de brouillon, cahier d'histoire des arts, carnet de croquis, carnet d'expérience) et les cahiers disciplinaires (en français, en mathématiques, par exemple). Le cahier est représentatif, y compris dans sa mise en page, de l'organisation scolaire à laquelle il sert d'appui.

L'organisation et la répartition des contenus d'enseignement dans le ou les cahiers relève d'un double niveau de prescription. Ils font l'objet de prescriptions institutionnelles tout en étant placés sous la responsabilité de l'enseignant. Ferdinand Buisson fait état de cette double prescription dans la notice qu'il consacre au cahier :

> « On peut avoir, dans une école, autant de cahiers, ou à peu près, qu'il y a de matières d'enseignement, ou, au contraire, faire écrire tous les devoirs sur un cahier, unique, en suivant, au jour le jour, l'ordre dans lequel ils sont donnés.
>
> Ce dernier procédé est incontestablement celui qui, au point de vue pédagogique, présente le plus d'avantages.[48] »

De fait, l'organisation des cahiers d'une classe reflète la pensée de celui qui la conçoit. L'enseignant a à choisir entre le cahier unique (que l'usage nommera pour longtemps le cahier du jour) et les cahiers affectés aux différentes matières d'enseignement. Se pose ici le problème

[48] *Cahier.* Dans *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson. Édition de 1911*. Edition en ligne : Institut Français de L'Éducation.

du détourage des matières scolaires dans les cahiers. Cette question est laissée à l'appréciation de l'enseignant dans la limite de ce qui est explicitement prescrit.

Les programmes scolaires de 2008 pour le dernier cycle de l'école primaire (BO hors-série n° 3 du 19-06-08) font peu mention des cahiers et classeurs. Pour ce qui concerne la classe de sixième, il faut remonter à 1995, pour trouver l'évocation du cahier et du classeur ; en français, en histoire et géographie et en sciences de la vie et de la terre (BO n°48, du 28-12-95, pages 12, 28, 44) est soulignée la nécessité d'une « bonne tenue » (pages 12 et 28) du cahier ou du classeur. En sciences, les usages sont précisément prescrits : « Le cahier ou le classeur, base du travail personnel hors de la classe, conserve la trace, d'une part de l'essentiel à apprendre, nettement identifié, d'autre part des activités effectuées. Son élaboration constitue un exercice d'expression, et permet de faire le point sur les acquis » (page 44). Cette phrase indique une organisation du cahier qui rappelle l'organisation du cahier antique opposant les exercices d'essai et la synthèse du savoir étudié.

Le terme de synthèse revient à plusieurs reprises, en ce qui concerne l'histoire et la géographie. Ces synthèses sont copiées ou bien rédigées collectivement puis individuellement à l'école (BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002, pages 80 et 87).

Au collège, en sixième, l'enseignant est invité à privilégier la « rédaction autonome ou guidée de phrases simples » (BO n°48, du 28-12-95, pages 28). Déjà dans les instructions officielles de 1985 pour le français (BO n°44, du 12-12-85, p. 33), les cahiers apparaissaient comme relevant des « instruments » du travail personnel de l'élève. Le texte institutionnel insistait sur la nécessité de la qualité esthétique du cahier, dans toutes les disciplines et institue simultanément les spécificités disciplinaires :

> « Il importe que la tenue de chacun de ces instruments se fasse, surtout en classe de sixième, selon des directives communes à la classe. Il est souhaitable que ces directives soient les mêmes dans toutes les disciplines sans qu'il soit porté atteinte à la spécificité de chacune » (p. 33).

Le cahier, le classeur, outils du travail scolaire, instrumentent donc spécifiquement chaque discipline scolaire.

L'existence d'un système reliant l'école, l'enseignant, l'écriture en classe, la discipline scolaire et le cahier se confirme donc, dès lors que l'on considère le cahier comme dispositif à la fois institutionnel, pédagogique et didactique.

B. Le cahier, un outil de travail

Dans le *Dictionnaire de l'Académie française* (9ème édition, version informatisée), le mot « outil » désigne dans son sens premier « tout objet dont on se sert pour effectuer un travail manuel ou mécanique, accomplir une tâche déterminée ou en faciliter l'exécution ». Au sens figuré, outil « se dit de tout moyen d'action, de ce dont on se sert pour parvenir à un résultat, pour tirer parti de quelque chose. *Ce manuel est un bon outil pédagogique. » (Dictionnaire de l'Académie française*, 9ème édition, version informatisée*, s.d.).* L'exemple du manuel considéré comme outil nous encourage à regarder le cahier comme outil du travail scolaire.

Un texte institutionnel (BO n°44, du 12-12-85) classe le cahier parmi les « instruments » du travail scolaire (p.33.). Le *Dictionnaire historique de la langue française,* publié sous la direction de Rey (1992), souligne le rapprochement entre *outil* et *instrument*, sur le plan étymologique et sur le plan sémantique. *Instrument* y est défini comme « objet fabriqué servant à exécuter un travail » (p. 1035).

Les deux définitions extraites de dictionnaires linguistiques présentent l'outil comme ce dont on se sert pour effectuer un travail ou pour parvenir à un résultat, pour tirer parti de quelque chose. La préposition « pour », ainsi répétée, induit un lien entre le travail, son outil et son but. En outre, les termes *outil* et *instrument* impliquant la notion de travail, l'outil du travail de l'enseignant apparait ici comme un dérivé métaphorique de l'outil destiné à une activité de type productif. Dans ces conditions se confirme l'hypothèse d'un lien étroit entre le cahier et le travail solaire et plus spécifiquement entre le cahier et le travail de l'enseignant, celui-ci étant le garant des contenus du cahier.

Des spécialistes de l'outil et de la pensée ouvrière définissent l'outil à la fois comme le fruit, l'aboutissement des ajustements opérés par l'homme et, par voie de conséquence, comme le témoignage de la pensée de l'ouvrier. Ainsi, le jésuite Paul Feller est-il cité par Dominique Naert[49] dans un ouvrage destiné à conserver la pensée du fondateur de la *Maison de l'outil et de la pensée ouvrière*[50].

> « Un outil est fait pour un usage bien particulier ; d'où l'inévitable question « à quoi ça sert ? ». « A qui ça sert ? » est une question bien plus vivifiante.

[49] Ouvrier, historien, directeur des établissements franciliens du Centre Scientifique et Technique du Bâtiment. Dominique Naert est auteur de l'ouvrage *Paul Feller, La Voix de l'apprentissage*, publié en 2008, édité à Troyes, à la Maison du Boulanger.

[50] Ce musée est géré par l'Association des Compagnons du travail qui poursuit ainsi la promotion de la pensée ouvrière et continue d'enrichir la collection d'outils dont Feller avait fourni le premier fond.

> On imagine alors et l'ouvrier et le matériau et la manière dont il l'attaque. », (Feller, cité par Naert, 2008, pp. 46-47).

Une note de bas de page précise que par « attaque des matériaux », il faut entendre « couper, fendre, façonner, sectionner, percer, dresser, ajuster, tenir, tracer, modeler, repousser, transformer, décorer, etc. » (Naert, 2008, p. 47).

Si l'on file la métaphore du cahier-outil, on peut considérer le cahier non seulement comme dépositaire des savoirs scolaires et comme instrument du travail scolaire mais encore comme la synthèse, le condensé du travail enseignant, base à partir de laquelle on pourrait collecter les arts de faire de l'enseignant et les constituer en répertoire.

Cette métaphore, Tardif et Lessard (1999/2004, deuxième édition) l'ont initiée. Ils ont défini l'enseignement comme un « travail codifié » (p. 29) qui s'inscrit dans une organisation formelle et temporelle stable, qui a ses routines et ses traditions, qui consiste à exécuter des prescriptions officielles. Cependant la « rationalité forte » (p. 30) induite par cette première définition est vite nuancée. Les auteurs définissent en effet l'enseignement comme un « travail flou » (p. 30), laissant « une bonne marge de manœuvre aux enseignants pour interpréter et réaliser leur tâche, notamment sur le plan des activités d'apprentissage en classe et de l'utilisation des techniques pédagogiques » (p. 30).

Traditions et techniques pédagogiques sont bien à l'œuvre dans le cahier sans pour autant échapper à la part codifiée du travail.

Tardif et Lessard focalisent leurs analyses sur ce qu'ils appellent l'*objet* du travail d'enseignement, à savoir les interactions avec les élèves et sur ses buts. À propos de ces buts, ils précisent :

> « L'enseignement en milieu scolaire consiste à poursuivre à la fois des objectifs de socialisation et d'instruction dans un contexte d'interaction avec les élèves, tout en s'aidant de certains « outils » de travail : directives du ministère de l'Education, programmes, guides pédagogiques, manuels, etc… » (p. 213).

On remarque dans cette énumération que les outils cités sont des outils qui contribuent à donner un cadre à l'enseignement. Leur juxtaposition syntaxique les fait apparaître comme les déclinaisons successives des prescriptions ministérielles. Le cahier ne figure pas parmi ces outils de l'enseignement.

A la différence des outils répertoriés par Tardif et Lessard, le cahier n'est pas un outil donné d'emblée à la classe comme le sont les programmes scolaires, les guides ou les manuels. Le cahier se construit en classe, en coprésence de l'enseignant et de ses élèves. Sa construction peut varier en fonction des circonstances dans lesquelles le travail scolaire s'accomplit et en

fonction des capacités de compréhension des élèves. Le cahier est un outil qui s'ajuste aux situations, qui se singularise en contexte. Il est fait, il se fait « pour un usage bien particulier », pour reprendre les mots de Naert et de Feller à propos de l'outil.

Autre spécificité du cahier : il se présente comme un objet protéiforme. Il est difficile à appréhender. Support d'écrits, il est potentiellement un instrument de l'enseignement de la maitrise de la langue et à ce titre, il peut outiller toutes les disciplines. De plus, comme nous allons le voir, il se caractérise par son aspect multidimensionnel. D'abord, les textes institutionnels successifs concernant l'école et le collège mettent en lumière son rapport au temps : il se fait tantôt support annuel, tantôt support d'un cycle ou de plusieurs[51]. Les mêmes textes prescriptifs montrent le caractère hétérogène des écrits qui y sont consignés : écrits d'essai, écrits de synthèse du savoir à retenir, écrits d'entrainement et écrits d'évaluation. Ce qui unifie l'image du cahier, c'est son lien premier et indéfectible à l'École. Définir le cahier comme outil le restreint, d'un côté, à des usages très contextualisés, limités au périmètre de la classe mais le place, d'une certaine manière, à l'origine du travail enseignant, comme source et fruit de ce que ce travail advient. Le rôle du cahier ne se réduit donc pas à ses usages en classe. Le cahier semble uni à l'École au point qu'il soit difficile d'imaginer l'École sans le cahier. Ce dernier relève en quelque sorte d'un « toujours-déjà-là » dans l'institution scolaire. Sa présence est première et ses fonctions débordent largement l'espace clos et le temps limité de la classe. Il illustre l'histoire de l'école et du travail enseignant. De la même façon, l'outil précède l'ouvrier et symbolise le travail ouvrier.

[51] BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002.

Selon les programmes scolaires de 2002 pour l'école primaire, le *carnet de lecture* (p. 73) et le *carnet d'esquisses* (p. 89) peuvent outiller l'élève durant l'année scolaire tandis que le *carnet d'expériences et d'observations* est supposé le suivre sur la durée d'un cycle (p. 87).

CONCLUSION DU CHAPITRE 1

Le cahier se présente comme un outil du travail scolaire au quotidien et le dispositif cahier-classeur-carnet s'impose comme instrument d'organisation des enseignements, de contrôle du travail scolaire, de structuration des apprentissages et de catégorisation des contenus d'enseignement.

Si les textes institutionnels vont bien dans le sens d'une continuité pédagogique entre école et collège, les prescriptions de continuité en matière de contenus disciplinaires, en revanche, restent modérées, se limitant manifestement à l'évocation d'activités d'écriture, parfois réduite à la calligraphie et à la copie. S'il y a bien un système reliant le cahier, l'élève, le savoir scolaire et le travail enseignant, le fonctionnement de ce système est multi dimensionnel et oscille manifestement entre uniformité et singularités. Outil du travail scolaire, le cahier se construit dans le travail et construit le travail. Il est probable que les écrits qui y figurent ne vaillent pas que pour eux-mêmes. Le cahier s'inscrit donc dans le triple contexte du travail scolaire de l'enseignant et de l'élève, du travail en continuité scolaire entre école et collège et du travail continué de la langue écrite de l'école au collège et au-delà.

Nous formulons l'hypothèse qu'ils donnent accès à la compréhension du travail scolaire dans ses multiples dimensions (professionnelle, institutionnelle, pédagogique et didactique). L'outil, pour peu qu'on s'y intéresse, permet en effet de comprendre le travail ouvrier et la pensée ouvrière, tant collectivement qu'individuellement, nourrissant ainsi la culture d'un monde professionnel. Il semble que la métaphore de l'outil de travail productif puisse être utilement filée à propos des outils du travail scolaire que sont les cahiers.

CHAPITRE 2 :

TRACE, TRACE LITTÉRAIRE, TRACE ÉCRITE SCOLAIRE

L'objet de la présente recherche se situe à l'interface entre deux contextes du travail scolaire, entre deux métiers de l'enseignement, en surplomb des disciplines scolaires et pour ce qui concerne le français, entre deux dimensions (transversale et disciplinaire) de son enseignement.

Les définitions de la trace sont multiples et diverses tant sa densité sémantique est foisonnante. A partir de ses principaux traits sémantiques, se développent, comme par un processus de ramification des acceptions de la trace spécifiques à des champs du savoir. Ainsi, est-on amené à déterminer la trace par rapport à l'expérience du sujet, par rapport à la mémoire et à l'écriture, si bien que la trace prend une valeur spécifique en littérature, où elle se partage en trace d'écriture et en trace de lecture.

C'est à partir de l'exploration des connaissances sur ces traces que nous allons définir notre objet d'étude : la trace scolaire, sa nature, ses fonctions, son sens.

Dans ce chapitre, nous recourrons à la définition de la trace pour cheminer vers la trace écrite. Nous étudierons les acceptions de la trace en littérature, puis nous tenterons de définir la trace écrite scolaire, dont nous veillerons à dégager les spécificités.

I. Sens de la trace

A. Polysémie de la trace

D'après le *Dictionnaire historique de la langue française* (1992), la trace, issue du latin *trahere*, présente des liens avec le verbe *tirer*, ainsi qu'avec les noms *trait* et *traité*. Au XIIème siècle, elle a le sens d'empreinte, désignant des traces de pas d'homme ou d'animal. Puis elle désigne, au sens figuré, une manière d'agir, puis « un exemple à suivre » (1530), d'où vient l'expression « marcher sur les traces de quelqu'un ». Au XIIIème siècle, elle indique une marque laissée par une action, une égratignure, une impression qui reste du passé, notamment dans la mémoire. Au XVème siècle, la trace est ligne et *tracer* signifie marquer le contour, en broderie et écrire dans le domaine graphique. Le sens le plus récent de *trace* (attesté en 1847) est celui de très petite quantité.

Dans le *Trésor de la langue française*, les acceptions de la trace se partagent entre trace-empreinte (marque) et trace-ligne (chemin, sillage, piste).

1. Trace-empreinte

La trace-empreinte signale « le passage de quelqu'un, d'un animal, d'un véhicule ». Elle est une marque laissée par une action, un geste. L'origine de la trace est alors désignée par le complément du nom *trace* : « traces de strangulation », « trace d'effraction ». Elle désigne, enfin, une très petite quantité, un soupçon, qui constitue, « notamment dans les affaires criminelles (une) preuve matérielle », « un indice », « un témoignage ».

2. Trace-ligne

La trace-ligne, synonyme du « tracé », désigne la « ligne sinueuse » d'un « chemin à travers la forêt vierge », du « parcours suivi par un cours d'eau, une route, sur un plan, une carte ». Il existe une infinie variété de formes matérielles de la trace. Cependant, le plus souvent, elle prend une forme linéaire : sillage d'une embarcation, empreintes de pas, « marques creusées dans la neige ». Enfin, la trace est liée au cheminement, à l'itinéraire, au processus dont elle donne à voir des bribes et qu'elle permet de reconstituer. Ainsi peut-on « suivre quelqu'un à la trace », ce qui se distingue du fait de « suivre les traces de quelqu'un », dans un sens figuré qui reconfigure l'empreinte en parcours symbolique, en exemple à suivre. Cette acception montre l'élargissement de l'empan de la trace. Ce qui subsiste d'une action, d'un

parcours, se mue en piste à suivre, comme une promesse, vers un avenir prometteur. De rétrospective, la trace se fait prospective. L'idée d'une dynamique de projection se trouve encore dans des acceptions d'ordre technologique : la trace, rappelons-le, désigne en effet une « pioche à deux tranchants pointus » servant à tracer les contours de blocs de pierre ou de marbre avant extraction.

La trace dessine donc une piste qui peut mener à son origine mais qui peut aussi conduire celui qui la suit vers une résolution, une réalisation technique ou un but plus symbolique. La trace se présente comme une énigme. De nature technique, plastique, mémorielle ou cognitive, elle invite à son déchiffrement, à la découverte matérielle ou immatérielle de sa source.

B. Problématiques de la trace

Selon son champ scientifique de référence, le chercheur abordera la problématique de la trace sous un angle différent et fera émarger des sens distincts.

1. Approches herméneutiques de la trace

Serres, lors d'une communication intitulée « Problématique(s) de la trace » (2002), en référence à l'expression de Derrida (1967, p. 98), part du champ sémantique de la *trace* pour montrer la complexité des questions que pose cette notion.

Il montre que toute définition de la trace prend des acceptions différentes selon le champ d'investigation qui l'étudie.

> « A travers cette diversité des acceptions, nous voyons émerger au moins quatre grandes significations de la trace, quatre points d'entrée pouvant donner lieu à autant de problématiques spécifiques, qui nous permettront peut-être, en faisant appel à différents penseurs, de mieux dessiner les contours de cette notion difficile à saisir : la trace comme empreinte, comme marque psychique, avec notamment la problématique de la mémoire et de l'imagination exposée par Paul Ricoeur ; la trace comme indice, comme « petite quantité », détail avec le « paradigme indiciaire » proposé par Carlo Ginzburg ; la trace comme mémoire, avec la question du document comme trace du passé, la connaissance par traces en histoire chez Ricoeur, Paul Veyne ou Marc Bloch ; la trace comme ligne, écriture et la problématique de la trace écrite, notamment chez Derrida, mais aussi la question actuelle du suivi des traces, de la « traçabilité » des acteurs dans la sociologie de la traduction ; et au-delà de la trace comme ligne se profile la question du traitement et des outils de traitement des traces dans les problématiques de la scientométrie[52]. » (Serres, 2002, p. 2).

Deux grandes problématiques se dégagent de l'étude de Serres : la problématique de la mémoire et la problématique de l'écriture, toutes deux ayant un lien avec la production et la circulation du savoir.

Derrida s'est beaucoup intéressé au concept de trace, qu'il relie à l'écriture, au trait et à l'archive.

---

[52] Le cinquième aspect, « l'exemple à suivre » du « marcher sur les traces de quelqu'un » et la problématique morale afférente ne seront pas abordés ici », (Serres, 2002, p. 2).

Parmi les traces, Derrida s'intéresse à l'écriture plutôt qu'à l'écrit. Il s'intéresse à l'écriture comme productrice de sens, de concept, de sujet et de trace. L'écriture produit des traces tout en se faisant trace puisqu'elle produit une présence tout en interdisant la présence effective de ce qu'elle donne à percevoir. Chez Derrida, la trace ne se réduit donc pas à une inscription. Elle se constitue avec la mémoire, comme une résistance à l'oubli et à la disparition et paradoxalement elle est présence et absence. Elle est absence autant, voire plus que présence, car elle manifeste en creux la destruction de ce qui a été, de ce qui a eu lieu de ce qui a constitué une expérience[53].

[53] Derrida se nourrit des théories freudiennes évoquant les traces psychiques, insconscientes. Pour notre part, nous nous limiterons notre réflexion aux traces écrites.

2. Trace et origine

Derrida aborde la problématique de la trace (1967) en lien avec la question de l'origine. Dans sa pensée, la trace est la racine de la parole et de l'écriture. La trace relie parole et écriture.

Derrida distingue la trace et l'archi-trace, que l'on peut entendre comme trace de la trace, comme origine de la trace. Parallèlement, il distingue l'écriture et le concept d'archi-écriture. L'écriture désigne l'écriture alphabétique, la trace graphique des réalisations phonétiques du langage oral ; elle est liée à la voix, au sujet, au logos. L'archi-écriture, elle, est antérieure au langage. Elle est archi-trace. Elle est liée à l'origine du sens et porte en elle la trace de l'autre, de l'avant, de l'ailleurs. De fait, l'archi-écriture ne désigne pas la parole vive mais sa trace, son origine marquée par l'altérité. Elle la représente non pas dans sa dimension anecdotique mais originelle, constituant un contexte premier voire primitif. La trace-archi-trace, chez Derrida, est constitutive du langage. Elle est antérieure à la parole et lui survit, témoignant de l'absence du sujet parlant mais de la présence de l'autre (autre moment et autre lieu, autre expérience). Le récepteur de la trace, est celui qui déchiffrera la trace et lui donnera sens. Trace et archi-trace s'enracinent et se révèlent dans l'altérité. Elles sont révélatrices de circulation et de déplacements du sens.

La trace se fait lien, ligne, ligne d'écriture, artéfact, technique inventée par l'homme et inventant l'homme, selon Derrida. Pour Derrida en effet, la trace « à priori écrite », est « archi-phénomène de la mémoire », « archi-écriture », première possibilité de la parole puis de la « graphie » », (Derrida, 1967, p. 99). Mémoire et histoire, elle se fait origine et sillage, absence et présence, passé et permanence, ce que Derrida nomme *différance* (par dérivation du verbe différer). Derrida considère donc la trace dans une double dynamique entre ce qui est advenu dans l'instant de la parole et ce qui adviendra dans la permanence de la trace révélée, c'est-à-dire constituée et déchiffrée. La *différance* verbalise le délai qui sépare la production de la parole et la lecture de la trace qu'elle a générée. Elle traduit les déplacements du sujet entre l'origine et la survivance de la trace.

3. Trace et mémoire

Derrida aborde aussi la problématique de la trace (1967) dans une perspective dynamique ce qui l'amène à la relier à la question de la mémoire et de la résistance à l'oubli.

Empreinte, la trace n'a pas d'existence en soi. Elle n'est qu'une partie, un fragment, un segment de ce qui a été ; elle appartient au présent et donne une représentation même partielle d'un phénomène qui appartient, lui, au passé.

Ecriture, elle signale ce qui a eu lieu et qui n'est plus et elle promet une possibilité de reconstituer ce qui est révolu à partir des bribes qu'il en reste. La trace implique donc oubli et lutte contre l'oubli, destruction et reconstitution. Elle peut donner lieu à conservation, à archivage mais elle peut aussi se perdre.

Mémoire et oubli, la trace, qu'elle soit écrite ou non écrite, se fait témoignage, indice. La parole se dépose sur le papier, devient document, archive. Serres évoque le document, au sens historique du terme, en se référant à Bloch, Ginzburg (1989) et Ricœur (2000). Il rappelle que le document est une construction de l'historien, en vue d'élucider une question. Le document historique, la trace écrite archivée se font recueil, transcription, stockage de témoignages. Ils relèvent d'une construction intellectuelle. Dans cette acception, ils s'opposent à la trace première, non construite, non organisée, qui relève du donné. Se distinguent ici traces spontanées et traces construites.

Derrida avance le concept de *différance* pour défendre une conception de l'écriture comme présence et absence. Ainsi l'écrivain s'absente-t-il pour écrire, et ainsi mieux faire entendre sa voix, sa parole présente. Ainsi donc, l'écriture dissémine, propage la parole au-delà de l'instant et au-delà de la présence du sujet.

La trace écrite relève d'un processus d'extension de la mémoire collective et Serres la rapproche de la question de la « traçabilité ».

Il se réfère à Latour (2001) pour qui la trace procède de la schématisation :

> « Double mouvement inverse de réduction et d'amplification : de la réalité observée (la forêt amazonienne) vers le nouvel énoncé (le rapport de mission), se produit un phénomène de réduction du local, de la particularité, de la matérialité, de la multiplicité, de la complexité du réel, en l'occurrence ici d'une partie de la forêt amazonienne. Ainsi la carte constitue-t-elle une réduction (ô combien spectaculaire) du territoire. Mais si l'on remonte le chemin en sens inverse, du

> rapport de mission vers la forêt, le mouvement est celui d'une amplification : amplification par le texte, le calcul et l'ensemble des inscriptions, de cette réalité locale et spécifique vers la standardisation, la lisibilité, la compatibilité, l'universalité, la circulation des savoirs… », (Serres, 2002, p 13).

Se distinguent ici la trace prélevée et la trace construite. Appartenant au construit, la trace écrite apparait ici comme réduction du réel observé par sa reconfiguration en énoncé ; elle se constitue, par sa mise en mots, phrases, texte, en amplification, généralisation du singulier, standardisation et en vecteur du savoir dont elle permet la mise en circulation.

La trace, mémorielle, psychique et matérielle, qui prend une forme écrite et s'origine dans d'autres traces écrites qui peuvent à leur tour se muer en traces mémorielle, psychique ou matérielle se retrouve également dans le champ de l'écriture littéraire. Nous allons à présent nous intéresser au traitement de la notion de trace dans le champ de la littérature.

II. La notion de trace en littérature

La trace en littérature a en effet à voir avec l'origine de l'écriture, qui s'enracine parfois dans la mémoire de l'auteur, en tant qu'auteur mais aussi en tant que lecteur.

Rouxel aborde la notion de trace en littérature, dans un texte intitulé « Traces, traces littéraires, statut de la trace littéraire ». Ses analyses prennent appui sur une approche lexicale de la trace.

A. Trace, production et réception en littérature

> « Si l'on se réfère à la définition du mot telle que la présentent les dictionnaires, la notion de trace déploie un champ sémantique composé des sèmes suivantes : celui de la petitesse : une trace peut être infime, insignifiante, à peine perceptible ; celui de la résistance à l'effacement, de l'empreinte qui atteste que quelque chose a existé ; indice ou preuve, la trace est à ce titre signifiante ; celui de l'incomplétude : fragment, parcelle qui désigne la réalité dont elle provient, signe d'un phénomène plus ample, la trace est de nature synecdotique. » (Rouxel, 2005, p. 13).

En littérature, poursuit Rouxel, la trace s'affirme en « présence-absence ».

> « Elle confère au texte l'épaisseur du temps : temps de la conception (genèse du texte), temps de la réception (traces de lecture) et même, temps plus large de la littérature par les résonnances intertextuelles. La trace est donc une forme de mémoire : mémoire du texte, incluant production et réception, mémoire du scripteur et du scripteur créateur, lecteur de lui-même, mémoire du ou des lecteurs […] » (Rouxel, 2005, p. 14).

Rouxel montre ici comment, en littérature, la trace se fait trace écrite, trace d'écriture mais également trace de lecture. Produit de l'écriture, elle est antérieure au texte, produit de la réception du texte, elle en constitue une extension, un prolongement, une projection, dans une perspective dialogique. En effet, Rouxel distingue des traces génétiques, internes au texte : « proposition par rapport à un texte à venir », correspondant à ce que Hay appelle *« Naissance du texte »* (Hay, 1989) mais aussi « réponse à ce qui est déjà écrit » (Rouxel, p. 14), témoignant, notamment par des ratures, de la posture qu'adopte le scripteur à l'égard son propre texte.

Rouxel évoque par ailleurs des traces de réception, « (traces) de l'activité lectrice » « réaction au texte » (p. 14), prenant la forme péritextuelle » (p. 15) d'annotations portées en marge, par exemple. Ces traces, précise Rouxel, si elles sont parfois écrites, peuvent aussi prendre la forme de schémas, de dessins.

De même Dufays (2005) évoque « deux espèces de traces » :

> « Comme toute production humaine, la littérature ne nait pas de rien et n'est pas sans effet : elle suit nécessairement les traces de productions qui l'ont précédée et elle laisse des traces chez ceux qui l'ont fréquentée. Appliquée à la littérature, la métaphore des traces peut donc désigner aussi bien les sources et les états successifs des œuvres – en particulier les jeux d'intertextualité et les brouillons qui les précèdent – que les impacts qu'elles exercent sur les lecteurs. » (p. 111).

La littérature recourt donc à la trace pour penser l'écriture dans une perspective dynamique. La trace permettant de penser la littérature comme espace de mémoire, processus créatif, écriture, espace de dialogue entre scripteur et lecteurs.

B. Trace et genèse

Rouxel rappelle, avec De Biasi (2011) et avant lui, Bellemin-Noël (1972), que la trace invite à considérer l'amont du texte publié. Ainsi mobilise-t-elle la notion d'*avant-texte,* trace construite par le critique littéraire. Il s'agit de la collection, par le critique généticien, de ce qui a précédé le texte. Le chercheur peut ensuite réunir son dossier de genèse (Grésillon, 1994) qui par rapport à l'avant-texte prévoit une réorganisation des données recueillies, réorganisation propre à faire émerger le sens de l'œuvre. Le critique généticien ne procède donc pas autrement que l'historien, construisant, à partir de traces prélevées, des traces dont la fonction consiste à documenter la lecture du texte, à reconfigurer ses traces en traces explicites de son origine, voire en signes.

À partir de l'analyse des traces génétiques identifiées dans les manuscrits d'écrivains, la critique génétique a défini deux types d'écriture (Hay, 1986). L'écriture à programme, repérée notamment chez Zola, s'élabore, avant rédaction, dans des dossiers préparatoires réunissant différents écrits de travail (plans, canevas, croquis, notes préparatoires, brouillons successifs…). L'écriture à processus reflète le travail de l'auteur qui se jette dans l'écrit sans idée préconçue. Cette écriture de type processuel se caractérise par le déploiement du texte, perceptible visuellement dans les paperolles de Proust où le texte se fait, se défait, s'étoffe, se reprend dans un mouvement d'autogénération. La réalité étant toujours complexe, cette représentation dichotomique de l'écriture littéraire ne saurait s'ériger en loi. Elle a fait l'objet de mises en garde contre la tentation de vouloir classer chaque auteur dans telle ou telle catégorie (Grésillon 1994, Doquet, 2011).

L'Institut des Textes Et Manuscrits (ITEM)[54] « se consacre à l'étude des manuscrits d'écrivains pour élucider les processus de la genèse », (ITEM, s.d.). Les enjeux de recherche de l'ITEM sont ainsi présentés sur le site de l'Unité mixte de recherche (CNRS/ENS) :

> « Il s'agit de réunir les traces matérielles des processus de création littéraire (carnets d'écrivain, brouillons, épreuves corrigées…), de les mettre en relation les unes avec les autres et avec les œuvres auxquelles ces processus ont abouti et notamment de les ordonner en une suite chronologique qui reflète les étapes de l'élaboration textuelle. »

[54] ITEM, « Enjeux de recherche», *Item* [En ligne], Mis en ligne le: 26 janvier 2015 Disponible sur: http://www.item.ens.fr/index.php?id=106 .

L'étude de la mise en texte passe par l'exploitation de diverses traces d'écriture. Ainsi la description du texte en devenir confère à la rature, à la biffure, le statut d'objet riche d'enseignements sur le processus d'élaboration du texte. Les généticiens établissent un lien entre la rature et la dynamique d'écriture ; ils distinguent deux types de traces : des traces non linguistiques (couleur, trait) et des traces linguistiques dites de suppression (Grésillon, 1989, 1994). Les opérations de suppression, d'ajout, de déplacement et de substitution sont catégorisées par les généticiens qui les organisent pour déduire une typologie des corrections apportées dans un texte. Ce travail constitue un outil théorique et méthodologique d'analyse linguistique des mouvements énonciatifs entre les différents états du texte. Dans le manuscrit, l'auteur dialogue avec lui-même. Il construit son texte, il l'amende ; il se fait tour à tour scripteur, lecteur puis à nouveau scripteur de son écrit, l'ajustant, le rectifiant, le transformant, le récrivant.

Dans cette perspective, les généticiens apparentent la rature non seulement à la polémique interne et aux conflits discursifs (Fabre, 1987, 1990) mais aussi comme la trace d'une activité métalinguistique. Rey-Debove (1982) associe la rature d'un mot au fait autonymique : « Un mot ajouté, déplacé, retranché doit être considéré comme relevant de la connotation autonymique : c'est le « monde ainsi parlé » qui est en cause ; ni le monde seul, ni la langue seule » (1982, p. 111).

L'opération génétique à laquelle procède l'auteur par retour sur le texte déjà écrit témoigne d'une distance critique prise par rapport à l'énonciation première. Authier-Revuz la qualifie de dédoublement énonciatif (2000). Allant dans le sens d'une précision lexicale (Lebrave, 1987, Doquet, 2011, p. 29), l'auteur reprend le mot, le supprime ou le remplace et ce faisant, il se situe par rapport au signifiant repris, par rapport à la langue et au texte, mais aussi par rapport à son propre énoncé antérieur.

La critique génétique s'intéresse donc à la trace comme à une « mémoire vive » (Pottier, 2005, p. 8) de l'écriture en développement. Charge au généticien de construire, de reconstituer l'émergence du texte. L'étude des traces de l'écriture peut donner accès à des phénomènes d'écriture témoignant du travail de génération du texte.

Nous pouvons conclure que la métaphore de la trace se révèle fructueuse pour penser l'écriture littéraire. Elle la présente comme une écriture qui s'inscrit dans le temps, mettant en œuvre souvenirs de lecture et souvenirs d'écriture. Elle en illustre la naissance et le processus créatif par étapes successives, à partir de son point d'origine, de sa source. Enfin, cette

métaphore assimile ce processus créatif à un dialogue, entre l'écrivain et le lecteur mais aussi entre l'auteur scripteur et l'auteur lecteur de son propre texte.

Reste à savoir si la définition littéraire de la trace peut contribuer à une définition de la trace scolaire. Sous quelle(s) forme(s) cette trace se manifeste-t-elle ? Cette métaphore produit-elle les mêmes effets sur l'appréhension de la trace scolaire ? Si tel est le cas, quels souvenirs la trace scolaire réactive-t-elle ? Dans quelle mesure est-elle trace génétique, trace de lecture et trace d'écriture ? Quel processus donne-t-elle à lire ? Est-elle trace d'un dialogue entre élèves et enseignant ? Est-elle dialogique ? Y décèle-t-on un mode d'énonciation dédoublée ?

III. La trace scolaire

Nous allons nous intéresser à la trace scolaire en adoptant tour à tour trois points de vue : celui des praticiens, celui des prescripteurs et celui des observateurs scientifiques. À partir de ces éléments, nous pourrons définir les principales finalités de la trace scolaire.

A. La trace écrite scolaire considérée par les enseignants

A l'École, la *trace* est d'abord pensée comme *trace écrite*. À en croire les publications sur l'Internet de leurs très nombreuses discussions sur la trace écrite, les enseignants relient automatiquement cette trace au travail scolaire qui se matérialise dans les cahiers et classeurs.

Les mots clés « *trace écrite* » saisis dans un moteur de recherche obtiennent plus de 400 000 résultats évoquant majoritairement, jusqu'à la quinzième page d'occurrences, la trace écrite scolaire, de l'école maternelle au lycée. Ces évocations se partagent entre des sites d'enseignants, des sites d'écoles, des sites de circonscriptions scolaires pour l'enseignement primaire et des sites académiques pour l'enseignement secondaire et enfin des sites de centres de ressources et de documentation pédagogique départementaux ou régionaux (réseau Canopé).

Elles peuvent se placer dans une perspective de polyvalence. Ainsi, à la rentrée 2011, un syndicat d'enseignants a adressé en ligne aux professeurs des écoles novices des conseils pour concevoir une trace écrite[55], sous le titre « Séquence d'apprentissage : la trace écrite lors de la phase de structuration. ». Autre exemple : le site *Néoprofs* est un « réseau social enseignant (qui) s'adresse aux enseignants et personnels de l'Education nationale », comme le précise le bandeau de sa page d'accueil. Entre 2009 et 2015, ce site fait état d'une trentaine de discussions sur la trace écrite[56], dans le primaire et le secondaire et concernant divers champs disciplinaires (mathématiques, histoire-géographie, anglais, français…). Dans la même période, plus de deux cents échanges, mêlant également cycles et disciplines, sont répertoriés au sujet des usages du cahier et du classeur visant à optimiser l'archivage des traces du travail conduit en classe[57].

[55] Page Internet du syndicat SNUIPP, spécialement adressée aux professeurs des écoles « débutant dans le métier ». Document repéré à : http://neo.snuipp.fr/la-sequence-d-apprentissage-la,102

[56] Page Internet du site Neoprofs, réseau social enseignant qui « s'adresse aux professeurs et personnels de l'Education nationale ». Document obtenu à partir du mot clé « trace », repéré à : http://www.neoprofs.org/search?search_keywords=trace

[57] Page Internet du site Neoprofs, réseau social enseignant. Document obtenu à partir des mots clés « cahier » et « classeur », repéré à : http://www.neoprofs.org/search?search_keywords=cahier+classeur

La trace écrite scolaire apparaît donc comme un attendu, une évidence, un invariant du travail scolaire.

Ces échanges entre praticiens témoignent d'une forte préoccupation des enseignants à propos de ce qui reste dans le cahier après la séance de classe. Le questionnement des professionnels s'organise autour de trois thématiques : le contenu de la trace écrite (avec la question de la répartition des éléments tels que leçon, définitions, exercices), la modalité de rédaction de la trace écrite (texte rédigé par l'enseignant et copié par les élèves, texte rédigé par les élèves ou co-rédigé entre enseignant et élèves qui en copient le produit final) et enfin le stockage des traces écrites (dans un cahier ou un classeur, avec séparation ou non de la partie langue et de la partie lecture ou bien archivage chronologique avec séparation ou non des différentes séquences travaillées).

A la lecture de ces échanges entre enseignants, la trace écrite se définit comme un passage obligé de la séance de classe, comme une nécessité du travail scolaire, comme une préoccupation des enseignants. Il s'agit d'une pré-occupation, d'une occupation première : elle précède le travail en classe ; elle anticipe sur ce travail de classe. La trace écrite est une occasion de questionnement global sur l'organisation générale des enseignements et l'encadrement des apprentissages. Les problèmes qu'elle pose aux enseignants se résolvent parfois par l'évocation des attentes de l'institution. On lit occasionnellement, dans ces échanges informels entre collègues, des témoignages d'enseignants qui prennent appui sur leur dernière inspection[58] pour partager des expériences et prodiguer des conseils à leurs collègues ou leur en demander.

Pourtant la trace écrite scolaire n'est guère mise en avant dans les prescriptions institutionnelles.

[58] Page Internet du site Neoprofs, réseau social enseignant. Document repéré à :http://www.neoprofs.org/t11959-redaction-trace-ecrite-en-commun?highlight=trace

B. Approche institutionnelle de la trace scolaire

Manifestement, le prescripteur s'intéresse peu à la trace écrite. Dans les programmes scolaires, l'expression *trace écrite* est absente des textes concernant l'école. Elle apparait, dans les programmes de collège, en français, pour la classe de sixième, en 2008 : « Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe » (BO n°6 du 28-08-08, page 6). Cette phrase manifeste davantage une focalisation sur l'élaboration de la trace que sur la trace elle-même. Elle définit la trace, en creux, comme une trace intentionnelle, vecteur de construction de savoirs. « L'élaboration d'une trace écrite » relève d'une écriture à visée cognitive. Il s'agit à la fois d'apprendre à écrire et d'écrire pour apprendre. Dans cette phrase synthétique, l'accent est donc mis sur le formidable potentiel d'une forme particulière de production d'écrit. La trace écrite à produire n'est pas un écrit d'imagination ni un écrit d'argumentation. C'est une écriture de travail, une écriture de travail scolaire qui consiste à préparer, synthétiser, réinvestir le travail effectué en classe.

Là encore, la définition de la trace écrite ne se dessine qu'en creux.

Comme « *préparation* », « action de préparer quelque chose; résultat de cette action » avec une acception spécifique au langage scolaire : « travail préalable à une traduction, une explication de texte, un exercice, qui sera fait en classe[59] », la trace écrite pourrait se définir institutionnellement comme un écrit enseignant d'anticipation.

Désignée comme « *synthèse* », la trace écrite implique une opération langagière alliant reprise, reformulation et réduction ; elle est supposée résumer le travail effectué en classe. Selon la définition de la *synthèse* fournie par le *Trésor de la langue française*, l'élaboration de la trace écrite peut relever d'une « opération consistant à rassembler des éléments de connaissance sur un sujet, une discipline et à donner une vue générale, une idée d'ensemble de ce sujet[60]. » La trace écrite apparait alors comme écrit de généralisation.

« Réinvestissement » du travail effectué en classe, la trace écrite présente également le trait sémantique de la reprise, dans une dynamique de projection dans l'avenir.

Dans ces trois acceptions, la trace écrite relève à la fois de la responsabilité de l'enseignant et du travail de l'élève.

[59] Préparation. *Trésor de la langue française*, repéré à http://atilf.atilf.fr
[60] Synthèse, *Trésor de la langue française*, repéré à http://atilf.atilf.fr.

Ces trois volets ne définissent pas explicitement la trace à l'École mais elles suggèrent un entremêlement des enjeux d'enseignement-apprentissage et une double dynamique temporelle de retour vers le travail effectué et d'élan vers le travail à engager. L'absence, dans les programmes scolaires, de prescription explicite et d'indication de mise en œuvre concernant la trace écrite contraste nettement avec d'autres prescriptions (secondaires ou remontantes) dont nous avons souligné la diversité et la multitude.

Ce contraste nous permet de compléter notre définition de la trace écrite scolaire comme un objet intimement lié aux pratiques scolaires et au contexte spécifique de la classe.

Lorsqu'elle est citée, dans le domaine institutionnel et dans les propos des praticiens, l'expression *trace scolaire* entre dans une relation métonymique avec le travail scolaire : elle entretient un rapport de contiguïté avec le travail de l'élève tout autant qu'avec le travail de l'enseignant. Elle est à l'interface entre ces deux pôles du travail scolaire.

Il est difficile de distinguer la part enseignante et la part apprenante de cette trace. Il se peut que se joue là une spécificité de la trace scolaire par rapport aux autres traces que nous avons définies. La trace scolaire semble toujours dédoublée dans sa dimension énonciative dans la mesure où d'emblée elle concerne et est concernée par les deux versants du travail scolaire : celui de l'élève et celui de l'enseignant. Selon le versant par lequel on aborde la trace, il se peut que cette dernière se définisse à partir de critères différents mais complémentaires.

Il nous reste à prendre en considération un troisième angle de vue sur la trace écrite : celui des observateurs du travail scolaire et des chercheurs qui s'intéressent à l'écriture scolaire.

C. Présentations de la trace scolaire dans les écrits professionnels et dans les écrits scientifiques

Nous allons prendre appui sur les publications scientifiques concernant la trace écrite. D'une part, elles ne sont pas nombreuses et d'autre part, elles relèvent de champs scientifiques divers. Tirons profit de cette diversité pour définir la trace scolaire.

Une revue de littérature permettra d'abord de faire le point sur la matérialité de cette trace. Nous dégagerons les problèmes qu'elle soulève et nous mobiliserons divers champs d'investigation pour la décrire et en affiner la définition.

1. Matérialité de la trace scolaire

La trace scolaire est véhiculée dans les cahiers-classeurs-carnets, dispositifs scolaires historiques. Elle peut s'inscrire au tableau (Nonnon, 2004 ; Pottier, 2005) avant de se copier dans les classeurs au lycée (Pottier, 2005), dans les cahiers et classeurs au collège (Philippot et Niclot, 2011), dans les cahiers (Hubert, 2012) ou dans les carnets (Laroque, 2013), à l'école.

Dessins et croquis peuvent y figurer (Heems, 2004 ; Hubert, 2012) mais les recherches la concernant en font peu état. Elle se définit donc sur le plan formel comme une trace écrite.

Elle se compose selon différents modes ; sous la plume ou les touches de clavier de l'enseignant, elle s'insère dans le cahier de texte de la classe que tient l'enseignant dans l'enseignement secondaire (Suffys, 2004) et sous la plume ou le crayon de l'élève, elle se constitue, en réponse à des consignes de leur enseignant, de productions écrites ponctuelles d'élèves, (Daunay, 2004a), plus ou moins investies personnellement (Bleuse, 2004).

Écrit abouti, la trace scolaire se définit donc comme trace-empreinte. Mise en texte d'un processus d'enseignement-apprentissage, elle se présente comme trace-ligne. Cette distinction définitionnelle ouvre sur la question des fonctions de la trace écrite scolaire.

Trace-empreinte, elle signale qu'un travail a eu lieu. Elle est produite ponctuellement et circonscrite dans le contexte d'une séance de classe. Elle est la trace de la séance dont elle témoigne.

Trace-ligne, elle est liée au cheminement, à l'itinéraire, au processus d'enseignement-apprentissage dont elle donne à voir des bribes et qu'elle peut permettre de reconstituer. Ce qui subsiste d'une séance ou d'une séquence, peut se muer en piste à suivre, dans un parcours d'enseignement-apprentissage.

Les traces d'apprentissage, qu'il est possible de recueillir dans les supports cités plus haut, largement étudiées dans le numéro 41 de la revue *Recherches*, en 2004, se définissent, selon Daunay (2004a, p. 142-143) dans deux sens : « les traces écrites produites par les élèves pour rendre compte du travail effectué et du savoir ou savoir-faire acquis (et) les traces des apprentissages effectués que peuvent faire apparaitre ces écrits. »

La trace scolaire se définit donc, à l'École, comme une trace écrite du travail scolaire, effectué en classe, notamment par l'élève. En outre elle est trace d'un résultat, perçu comme statique et trace d'un processus perçu comme dynamique.

2. Problématiques de la trace scolaire

Cette définition souligne deux problèmes.

D'abord, les traces du travail de l'enseignant semblent moins accessibles que les traces du travail de l'élève. Consignées dans un document préparatoire, les traces écrites de l'activité enseignante n'appartiennent qu'à l'enseignant et n'ont pas lieu d'être rendues publiques. Inscrites dans le cahier de texte de la classe (Suffys, 2004), elles ne sont visibles que par l'enseignant et son administration proche ou son inspecteur. Notées au tableau (Nonnon, 2004), elles ne perdurent guère au-delà du temps de la séance, sauf dans le cas où le tableau utilisé serait numérique et où l'enseignant déciderait d'en conserver une copie réutilisable ultérieurement.

Les traces du travail de l'enseignant sont donc diffuses : on peut supposer qu'elles sont imbriquées dans le travail visible des élèves qu'elles contribuent à organiser. En outre, ces traces d'enseignement sont fluctuantes dans la mesure où elles sont peu prescrites et où elles consistent en une mise en forme du travail de l'élève.

Ensuite, la trace du travail scolaire présente, comme toute trace, des dimensions temporelles qui la structurent mais la rendent difficile à appréhender. Elle se définit en effet dans une tension entre son origine et ses visées : elle concerne la préparation du travail scolaire, l'appropriation du savoir par l'élève sous la direction enseignante et sa pérennité au-delà du temps de travail qu'elle représente. Cette définition ne précise pas si cette trace prend sens en elle-même, dans sa forme aboutie, ou bien dans son inscription dans un processus plus vaste d'enseignement-apprentissage dépassant les frontières temporelles et spatiales de la classe.

Il semble que cette définition ne puisse se stabiliser qu'à condition de prendre en compte ses fonctions. Nous allons donc tenter de préciser cette définition en identifiant le rôle respectif des contributeurs de la trace écrire scolaire tout en adoptant des angles d'approche plus distants des pratiques et moins inscrites dans les contingences du quotidien de la classe. Il semble que la définition de la trace scolaire ne puisse pas émerger de la simple description de sa matérialisation. La littérature scientifique et professionnelle sur la trace écrite scolaire montre en revanche que cette définition dépend de la manière d'aborder et de traiter la trace.

3. Approche herméneutique de la trace scolaire

Hubert (2012) étudie les modalités de conception des traces écrites conduites en classe en adoptant une approche herméneutique, référée notamment à Derrida (1967). Il confronte ses étudiants, qui se destinent à une carrière dans l'enseignement, à leurs propres cahiers d'écoliers. Il évoque ces « vestiges scolaires » comme des occasions de « conduire les professeurs à réfléchir sur leur manière d'envisager les traces écrites dans leur classe et avec leurs élèves » (Hubert, 2012, p. 180).

Au cours de « l'examen des vestiges scolaires », chaque jeune enseignant en formation observe d'abord son cahier comme un objet, une trace, une « relique » du passé. Dans ces conditions, la trace écrite, écriture personnelle émergeant de son jeune temps, réactive la mémoire de l'élève devenu adulte. Elle fait ressurgir, d'abord, des moments d'école, le souvenir personnel d'évènements marquants.

Dans un deuxième temps, advient la réflexion sur les manières d'exploiter ce moment de classe particulier.

> « Souvent, les professeurs n'ont pas beaucoup réfléchi à cette trace de l'activité scolaire, ils en laissent parce qu'elles montrent qu'ils ne sont pas restés inactifs mais ils questionnent rarement leur bien fondé ; le travail sur leurs propres cahiers a le mérite de susciter des interrogations et de faire émerger des savoirs professionnels enseignants liés à la trace. » (Hubert, 2012, p. 180).

Cette approche de la trace écrite scolaire allant du souvenir de l'écolier vers les pratiques enseignantes constitue un formidable élargissement de l'empan mémoriel de la trace.

D'après les témoignages recueillis par Hubert, cette trace, écrit ou dessin illustrant le cahier de poésie, au-delà des apprentissages intentionnellement visés par l'enseignant, conserve des traces de l'expérience de l'élève. Cette recherche montre que, de façon incidente, le cahier constitue aussi une trace de la relation entre l'élève et son enseignant dont elle réactive le souvenir. La trace est concernée par deux dimensions mémorielles : celle de l'expérience scolaire d'élève et celle de la vie du sujet en construction. La trace scolaire combine la mémoire affective du sujet et la mémoire cognitive de l'apprenant. Ces deux dimensions mémorielles mettent en lumière les dimensions réflexives de la trace. Elles montrent comment la trace scolaire peut contribuer à la construction du sujet tant cognitive que personnelle.

Cette confrontation des enseignants en formation initiale à leurs cahiers personnels montre la double échelle temporelle de la trace scolaire. Elle vise la mise en mémoire immédiate

des apprentissages et une mémorisation à long terme. Hubert souligne même que la trace écrite est vouée à une dématérialisation consécutive à l'appropriation du savoir visé.

> « La trace est […] intégrée dans la construction personnelle du savoir et sa matérialité ne se justifie plus. Nous voyons que pour qu'elle soit préservée, sauf pour ceux qui gardent tout, la trace doit soit conserver une utilité, soit incarner un moment dont elle est en quelque sorte la représentation symbolique. » (Hubert, 2012, p. 183).

En outre, ce que les cahiers d'écoliers disent de la trace scolaire c'est qu'elle est trace de l'activité scolaire dans ses deux dimensions : apprentissage et enseignement.

La confrontation du jeune enseignant débutant à ses propres cahiers pose la question des attendus de la trace pour qu'elle soit conservée à long terme. Cette étude révèle que l'aspect matériel a son importance : le cahier serait plus pratique à conserver que le classeur. Il apparait encore que ce serait la trace soignée, aboutie et clairement structurée, qui aurait le plus de chance d'être relue et conservée à long terme.

Une telle confrontation montre encore que la trace écrite scolaire est trace d'une relation, trace d'un savoir et trace d'un intérêt pour l'activité scolaire qu'elle restitue. Cette confrontation offre une occasion de réinterroger des fonctionnements qui semblent à priori couler de source et elle aboutit à la prise en compte de la trace écrite comme une étape à ne pas négliger, d'après les jeunes enseignants interrogés. La mise en lumière de la dimension personnelle de la trace souligne l'intérêt de la diversité de ses mises en œuvre. Hubert montre en effet la part importante de la dimension personnelle dans l'appropriation et la mémorisation du savoir. La question de l'implication du sujet dans la conception de la trace écrite scolaire et celle du retour sur cette trace touchent au sens même de cette trace et donc à sa possible pérennité, tant matérielle que mémorielle.

Cette recherche manifeste un glissement du point de vue de l'élève vers celui de l'enseignant. Elle montre que la trace écrite scolaire questionne les pratiques enseignantes et la formation professionnelle. Ainsi Hubert montre-t-il que la confrontation aux cahiers peut susciter un questionnement sur le bienfondé de la composition d'une trace du travail effectué en classe.

Cette approche de la trace scolaire nous permet donc de compléter sa définition : on distingue trace intentionnelle et trace incidente, plus personnelle et immatérielle. La trace mémorielle que véhicule la trace scolaire n'est guère visible. Elle est d'autant moins lisible qu'elle est composite : elle se constitue du savoir scolaire étudié, mémorisé et dématérialisé

dans l'expérience scolaire de l'élève ; elle se constitue aussi du souvenir personnel, affectif de l'expérience que seul le sujet perçoit. Elle se constitue enfin des traces de pratiques enseignantes, à peine perceptibles pour l'observateur extérieur et pour l'élève lui-même.

Un tel constat pose encore la question de la lisibilité de la trace. La trace scolaire se caractérise en effet par l'imbrication entre des intentions d'enseignants et des dispositions d'élèves au sein d'une institution dont les intentions sont édictées dans les programmes scolaires. Elle se caractérise aussi par l'émergence de traces incidentes difficilement détectables et mesurables.

La trace scolaire étant reliée à la thématique de la mémoire scolaire, il est possible d'établir que la pérennité de la trace scolaire nécessite, pour être assurée, l'implication personnelle des élèves et des enseignants. Ainsi posée, cette question revient à la question des pratiques, non pas prises dans la contingence des réalités quotidiennes du groupe classe mais sous l'angle des visées qui orientent et cadrent ces pratiques. Hubert pose donc la question des finalités de la trace écrite non seulement du côté de l'enseignement et de l'apprentissage mais encore du côté de la formation professionnelle des enseignants.

Ce questionnement de l'intentionnalité de la trace peut se construire en adoptant des approches de la trace écrite scolaire mobilisant les techniques de la génétique textuelle. C'est en effet une discipline qui étudie l'écriture comme processus et qui a déjà fait l'objet de transposition de ses analyses aux écrits scolaires.

4. Approche génétique de la trace scolaire

Dans un ouvrage collectif publié sous la direction de Pottier (2005), les traces scolaires sont abordées à travers le prisme de l'enseignement de la littérature et de la génétique textuelle. Les traces écrites scolaires y apparaissent comme « la verbalisation écrite d'impressions lectorales » (Lebrun, p. 165). Dans les chapitres de cet ouvrage traitant de ces traces écrites de lecture, l'implication personnelle de l'élève est un préalable nécessaire, ne serait-ce que par la mobilisation de ses propres lectures.

Cet ouvrage aborde la trace selon trois angles d'approche littéraire dans trois parties intitulées respectivement « Trace et littérature », « Traces et lecture », « Trace et écriture ».

Dans la dernière partie, Pottier (2005) propose une définition de la trace écrite scolaire se faisant l'écho de pratiques observables dans les classes :

> « Il s'agit d'un résumé écrit des propos tenus, d'un court texte dicté par le professeur ou d'un ensemble plus volumineux, consigné tout au long de l'heure. » (p. 233).

Dans une perspective génétique, Pottier précise sa définition de la trace écrite scolaire dans son rapport au temps. Il lie la trace écrite scolaire d'une lecture analytique menée au lycée à la structuration de la séance de lecture.

> « Son rôle est de garder en mémoire des moments choisis de la séance : informations générales, organisation du texte, axes de travail, éléments de conclusion » (Pottier, 2005, p. 235).

Confirmant l'aspect « conservatoire » (Pottier, 2005, p. 235) de la trace écrite dans le cadre des pratiques scolaires, Pottier en rappelle aussi l'aspect prospectif. La trace écrite fonctionne comme un rituel, elle constitue une des étapes de la séance de lecture et vise la mémorisation de moments de cette séance ainsi qu'un retour de l'élève sur l'objet d'étude pour un travail ultérieur. Il rapproche la trace écrite d'une « promesse » (p. 235), montrant qu'elle se conçoit comme une « ressource utilisable » (Pottier, 2005, p. 236) pour d'autres travaux comme, par exemple, une production écrite, une évaluation de ses acquis.

Pottier (2005) propose de revisiter la trace écrite en mobilisant la génétique textuelle comme outil d'analyse. Il justifie cette proposition en dressant les points communs entre les notes prises par l'élève de lycée dans son cahier et les notes préparatoires consignées dans les carnets respectifs de trois auteurs de la même époque : Daudet, Edmond de Goncourt et Zola. Le parallèle entre le cahier scolaire et le carnet d'écrivain se justifie d'abord tout simplement

par la similitude matérielle. Ensuite, la dimension linguistique se caractérise dans les deux cas par la forte présence de phrases nominales et le recours à la liste. En outre, dans les deux cas, le contenu se constitue de transcriptions de paroles et de notes de lectures et la trace constitue l'amorce d'un prochain travail. Pottier souligne enfin que les notes du lycéen comme celles de l'écrivain s'inscrivent dans un processus d'écriture, qu'elles valent par leur aboutissement et que, dans ce processus, elles subissent une déperdition.

Ce parallèle rappelle donc que la trace scolaire et la trace littéraire, comme toute trace se situe entre mémoire et oubli ; elle « sert à retracer » (Pottier, 2005, p. 239), elle présente l'expérience qu'elle restitue « comme une histoire toujours à écrire » (Hubert, 2012, p. 185)[61]. La trace qu'elle soit littéraire ou scolaire demande à advenir, sous l'effort de son lecteur interprète, qui en poursuit l'inscription dans le temps et la mémoire collective et sans qui elle sombrerait dans l'oubli.

Et Pottier de conclure à la définition de la trace écrite comme un moment d'apprentissage de l'écriture, définition qui démontre la pertinence de la mobilisation des travaux en génétique textuelle pour saisir les opérations complexes que la rédaction d'une trace écrite met en jeu (sélection d'information en lien avec le sujet traité, inscription de la trace par mise en texte et reformulations, et étape de validation) et pour appréhender cette écriture spécifique non comme un aboutissement mais comme l'étape constitutive d'un processus de formation.

Nous avons franchi là une nouvelle étape dans la définition de la trace écrite scolaire, notamment lorsqu'elle restitue une séance de lecture analytique. Cette trace est tout autant prospective que rétrospective. Issue du travail d'une séance, elle soutient et alimente le travail des séances ultérieures mais nourrit aussi, nous l'avons vu avec Hubert, la construction personnelle du sujet lecteur-scripteur. Nous pouvons ajouter que la trace écrite scolaire relève de la réduction puisqu'elle synthétise ce qui s'est joué en classe, et de l'amplification puisqu'elle prolonge ce qui s'y est produit.

Enfin, pensée et abordée comme « écriture débutante » (Doquet, 2011), la trace scolaire, même si elle ne relève pas d'une écriture d'invention, gagne à être approchée dans une perspective dynamique en tant que témoignage d'un processus à l'œuvre, dans lequel la rature

[61] Expression empruntée à Meirieu, dans Meirieu. (1991). *Le Choix d'éduquer, Ethique et pédagogie*. Paris : ESF. Page 188.

est trace de processus d'apprentissage et non d'inachèvement ou de manque. Quoique débutante, cette écriture présente des mécanismes identifiés en littérature. Doquet a ainsi identifié dans les pratiques rédactionnelles d'écoliers de cycle 3 des écritures à programmation scénarique et des écritures de type processuel. Les précautions qui s'imposent dans une perception dichotomique de ces deux types d'écriture en littérature s'appliquent également à l'étude de l'écriture scolaire. Elle s'impose d'autant plus que s'il est engagé dans une activité d'écriture de même nature que celle de l'écrivain, l'élève n'est cependant pas impliqué dans le même type de projet, étant enjoint à écrire par obligation scolaire.

Lumbroso (2008) fait état de l'intérêt pour la critique génétique manifesté par les chercheurs en didactique et les auteurs de manuels scolaires (notamment pour le lycée). Il rappelle que, dans ce contexte, la génétique est d'abord mise au service de la lecture et de l'interprétation des œuvres littéraires. Une telle conception de la génétique comme renouvellement de la lecture des textes est inscrite dans le projet-même de la critique génétique. Lumbroso pointe cependant un paradoxe à ce propos : si la critique génétique contribue à un renouvellement de la didactique de la lecture, son apport est moins déterminant en didactique de l'écriture, dans la mesure où elle est essentiellement mobilisée en matière de réécriture et de révision du brouillon. D'une part, les résultats des recherches scientifiques concernant les opérations fondamentales de l'écriture (ajout, suppression, déplacement, remplacement) ont ainsi largement nourri les pratiques d'enseignement-apprentissage, à l'école et au collège. Elles ont guidé le travail scolaire sur le brouillon d'élève. En pratique, ces opérations d'écriture contribuent à focaliser l'attention des scripteurs sur la rature, indépendamment du processus global et dynamique de génération de l'écrit. D'autre part, les apports de la critique génétique en matière de types d'écriture (écriture à programme et écriture à processus) appliqués en classe de façon dichotomique induisent un figement des pratiques rédactionnelles séparant absolument les manières de faire et de penser l'écrit qui s'élabore. Une telle séparation des types d'écriture fait obstacle, en effet, à une pratique qui ménagerait des allers et retours entre planification préparatoire et processus de déploiement du texte. Enfin, si la critique génétique est mobilisée pour des retours sur le texte au brouillon, elle contribue peu, constate Lumbroso, au développement d'une pratique rédactionnelle consciente d'elle-même.

Partant de ce triple constat, Lumbroso propose des pistes de travail dans le domaine de la didactique de l'écriture d'invention. En ce qui concerne les pratiques rédactionnelles à l'école, Lumbroso a fait état d'expérimentations visant à comprendre comment le recours au croquis peut contribuer à construire chez l'enfant-rédacteur une culture du brouillon et des postures stratégiques d'écriture (Lumbroso, 2007). La didactique du rédactionnel prend ici

appui sur l'observation de manuscrits d'auteurs dessinateurs. Cette conservation induit le recours au dessin pour planifier l'écrit en élaboration. Pour ce qui concerne les pratiques rédactionnelles au lycée, Lumbroso propose de mobiliser le concept d'auto-consigne, identifié chez certains écrivains et qui consiste en un commentaire réflexif par lequel l'auteur critique son propre écrit et en prévoit l'orientation ou la réorientation. Ces propositions ont été expérimentées dans une classe de seconde. Les élèves, engagés dans un projet d'écriture longue ont eu à écrire sur un « cahier d'écriture mixte » (Lumbroso, 2008, p. 126) ménageant un espace de brouillon classique en page de gauche et un espace d'écriture nouveau, consacré au projet et rassemblant des écrits intermédiaires, des écrits de travail (plan, croquis, auto-consignes). Travaillant ainsi sur deux espaces d'écriture, les jeunes lycéens pouvaient se livrer à l'exercice de la double locution génétique, fréquemment pratiquée chez les écrivains : celle du scripteur-rédacteur et celle du scripteur-lecteur de son propre écrit. De telles pratiques sont de nature à développer chez ces scripteurs en formation des compétences métatextuelles. Lumbroso conclut ainsi :

> « Le principe du *cahier d'écriture mixte* comme instrument, et le recours à l'auto-consigne, comme opération, visent à développer autant l'expression (pré-rédactionnelle et rédactionnelle) que la créativité (stéréotypes, distanciation, exploration des possibles) et la réflexivité (schèmes d'action et stratégie) » (p. 129).

C'est dans cet esprit que le feuilleton pédagogique, élaboré dans le cadre des recherches appliquées du groupe OZER (Observatoire Zolien des Écritures Réflexives) s'est ouvert en septembre 2014. Ce projet d'écriture numérique, publié sur le blog de la revue *L'École des lettres*, vient en complément des mises en œuvre cette nouvelle didactique de l'écriture que Lumbroso appelle de ses vœux : la didactique du rédactionnel, de l'école jusqu'au lycée.

Un point est à souligner ici en lien avec notre objet de recherche : la trace scolaire d'une lecture allie lecture et écriture ; elle se fait écriture de réception. Elle devient un objet didactique propre à occuper une place majeure dans l'enseignement-apprentissage du français. Ainsi considérée, dans une perspective s'inspirant des travaux de génétique des textes, la trace écrite d'une séance de lecture peut ouvrir une piste à suivre vers des choix didactiques arrêtés en référence à des sources diverses : le texte d'étude, les traces oralement formulées de sa réception, les traces d'implication personnelle de l'élève, les visées didactiques et pédagogiques de l'enseignant. Nous faisons l'hypothèse que l'élaboration de la trace écrite d'une séance de lecture pourrait gagner à devenir un objet de didactique rédactionnelle. Cependant, nous ne devons pas oublier la spécificité de la trace écrite : à la différence des écritures investiguées à

la lumière des connaissances issues de la critique génétique, la trace écrite de lecture ne relève pas de l'écriture d'invention.

Néanmoins, la trace écrite de lecture est trace d'écriture. Elle peut donc se constituer en occasion de travailler l'écriture. Notre objet de recherche confirme ici sa richesse et sa complexité. Nous allons l'aborder sous un autre angle : celui de ses finalités. Cet angle d'approche facilitera peut-être une vision unifiée de la trace écrite qui nous occupe.

IV. Finalités de la trace écrite scolaire

Notre objet de recherche, la composition de la trace écrite du travail de la classe en lecture, révèle sa dimension problématique.

La trace écrite scolaire est avant tout une trace laissée intentionnellement pour cadrer un apprentissage et contribuer à construire et à stabiliser des connaissances. Cette construction passe par la reconfiguration de ce qui se dit et se fait en classe dans une forme écrite plus ou moins synthétique et visant une possible amplification du savoir en jeu.

A. La trace écrite, du côté de l'élève.

Si la trace se veut trace d'apprentissage, il est difficile de vérifier les traces des apprentissages des élèves, comme le montre Daunay (2004a) à l'occasion d'une expérimentation menée à partir d'une séquence sur le discours indirect libre dans des classes de troisième et de seconde. La trace écrite que l'élève est amené à produire comme trace de son apprentissage peut relever d'une maitrise métalinguistique ou épilinguistique de l'objet de savoir. Dans les deux cas de figure, elle a tendance à rester obscure. Daunay démontre que cette trace qui jusqu'à présent nous semblait la plus lisible des traces scolaires, se révèle opaque.

« Les traces écrites sont souvent bien trompeuses. » (Daunay, p. 156). Elles sont trompeuses dans la mesure où elles manquent d'exhaustivité quant aux connaissances construites par l'élève, notamment dans une situation de sollicitation écrite, formelle, scolaire. Ainsi, la trace écrite attendue comme trace d'apprentissage peut s'avérer n'être que la preuve de « l'adéquation à une norme scripturale bien spécifique, celle de l'interrogation écrite » (p. 165).

Il est en effet difficile de démêler, dans un écrit produit individuellement et devant dresser un bilan de savoir[62], le niveau de maitrise de l'élève en terme de compréhension de l'objet de savoir et en terme de capacité à exposer cette compréhension et à produire une réponse formulée habilement, explicitant ses connaissances sans être dans la récitation du discours tenu par l'enseignant.

> « Ce serait plutôt dans la comparaison entre le discours magistral (ou construit collectivement par la classe) et le texte final que se verraient le mieux les traces de l'apprentissage effectif. Et, à la limite, ce sont les *écarts* entre les deux,

[62] La consigne d'écriture était : « Dites ce que vous avez appris sur le discours indirect lire. » (Daunay, 2004a, p. 161).

> donc finalement les *erreurs* de l'élève, qui seraient le plus parlant… » (Daunay, 2004a, p. 167)

Analyser la trace écrite produite en classe, en référence aux consignes de l'enseignant (même si dans ce cas précis les consignes ne sont pas données dans le cadre ordinaire de l'enseignement mais dans celui d'une expérimentation) pour mesurer l'apprentissage réalisé par l'élève ne devient possible qu'en référence à la trace du discours enseignant. Non pas que la trace enseignante prime sur la trace apprenante mais qu'elle mette cette dernière en perspective et qu'elle la rende lisible, interprétable.

Cette pratique scripturale scolaire recourant à la trace écrite peut enfin, au-delà des traces d'apprentissages faire émerger un discours scolaire, répondant aux attentes formelles de l'École. C'est encore ce que montre Daunay :

> « Cette analyse des bilans de savoir des élèves aboutit finalement à une conclusion prévisible : ce ne sont pas des *traces d'apprentissage* que l'on peut vraiment atteindre, mais des *discours*. […] Le pari qu'ils représentent en soi les traces d'un apprentissage est risqué, mais il est difficile, sauf situation particulièrement privilégiée, d'avoir accès à d'autres sources d'information sur les savoirs des élèves. » (Daunay, 2004a, p. 167).

Ce qui se dévoile là de la trace écrite scolaire, c'est sa fausse transparence. Organisée, planifiée, mise en œuvre avec des intentions didactiques clairement déterminées autour d'un objet de savoir nettement délimité, pour donner à construire et à rendre visibles des connaissances construites ou en cours de construction, la trace peut « faire écran » (Pottier, 2005). Outil ordinaire du travail scolaire quotidien, la trace écrite peut se muer en carcan, sécurisant et sclérosant.

B. La trace écrite, du côté de l'enseignant

1. Dimensions didactiques de la trace

Nonnon (2004), lorsqu'elle observe et étudie la trace scolaire qui s'inscrit au tableau, souligne deux aspects de cette trace écrite scolaire enseignante. D'abord, elle montre que la trace écrite épouse les enjeux didactiques d'une discipline.

> « La pratique familière de la notation au tableau […] ne relève pas seulement d'une ergonomie générale du métier, mais touche de près à la dimension disciplinaire : ce qu'on choisit de garder comme traces d'un cours contribue à la définition des objets de la discipline, de ses valeurs et de ses hiérarchies » (Nonnon, 2004, p. 18).

Son approche manifeste des points communs entre la prise de notes dans le cahier étudiée par Pottier et la notation au tableau. Dans les deux cas, une écriture accompagne et épouse les étapes de la séance de classe, répète et reformule ce qui se dit en classe, témoignant ainsi également de la valeur accordée à la parole de l'élève. Cette écriture est proche de la dictée, sans que soit exactement transcrit ce qui est dit. La nécessaire rapidité de la prise de notes exerce une forte contrainte sur le scripteur qui doit adopter principalement des phrases nominales et Nonnon signale cette spécificité linguistique de la notation au tableau comme le fait Pottier observant tant les cahiers de lycéens que ceux de l'écrivain.

Enfin, Nonnon discerne dans la trace écrite au tableau les intentions didactiques de l'enseignant :

> « […] la notation est du ressort de l'enseignant et du côté de la planification. Elle prolonge le discours magistral et sa préparation, en dégageant l'architecture du cours, en donnant à voir les exemples ou les consignes sur lesquels il a prévu de faire travailler les élèves : au collège ce sont ces énoncés clefs, correspondant à chaque étape de la démarche et soigneusement pesés, que les élèves recopient sur leur cahier. » (p. 22).

Nonnon distingue les notations qu'elle qualifie de fugaces, servant de « brouillon public » (p. 23), structurant les apprentissages, et les notations qui restent pérennes et seront copiées dans les cahiers, institutionnalisant le savoir et validant les propositions des élèves. Cette distinction explique le caractère presque imperceptible de la trace de l'enseignement dans les traces inscrites dans les cahiers. Ces traces enseignantes se mettent au service des traces d'apprentissage, et dans cette optique, elles s'effacent, elles ne franchissent ni les limites l'espace de la classe ni les bornes du temps de la séance. Nonnon insiste sur la dimension

cognitive de l'écriture pour le scripteur impliqué et met en avant une autre part invisible de la trace écrite : la trace mémorielle incidente qui fait de la trace écrite un « outil intellectuel » (p. 29).

2. Dimensions professionnelles de la trace

De même que l'écriture au tableau, la trace écrite se définit comme un écrit professionnel, du fait du contexte de sa composition (Hassan, 2011). Comme l'écriture au tableau, elle se conçoit hors classe mais s'élabore dans un espace professionnel et un temps professionnel d'écriture : celui de la salle de classe. Comme l'écriture au tableau, elle est très contextualisée et elle est liée à une situation de travail. Hassan la qualifie d'écriture située (2010). Elle relève des écrits professionnels parfois appelés *supports de cours* (Morisse, 2011 ; Clerc, 2011).

En revanche, elle se distingue de l'écriture au tableau dans la mesure où le support papier lui assure une permanence et donc une existence au-delà du temps et de l'espace de la classe. L'écriture au tableau noir est fugace tandis que les cahiers en conservent et en rendent publique la trace. Enfin, ce qui s'inscrit dans le cahier est fortement lié à ce qui s'inscrit au tableau : produit dans le cadre temporel de la séance, élaboré dans une même situation énonciative et organisé selon le même plan, notamment lorsque l'élève est invité à copier dans son cahier les notations portées au tableau. La trace écrite du cahier se finalise en lien avec la trace écrite au tableau. Autrement dit, la trace écrite dans les cahiers constitue l'aboutissement du processus d'enseignement-apprentissage qui s'est développé en classe.

Pour finir sur les finalités de la trace écrite scolaire, quel que soit l'angle d'approche choisi par l'observateur, cette trace s'affirme dans sa dimension dynamique : processuelle et prospective. Elle s'apparente à une promesse : d'écrire pour enseigner, d'écrire pour apprendre et d'apprendre à écrire et, en séance de lecture analytique notamment, d'écrire pour mieux lire, enfin, d'écrire pour se construire.

La trace écrite scolaire permet de retracer le chemin parcouru et trace la ligne à suivre. Ainsi définie, cette trace scolaire peut servir un projet didactique : matérialiser des savoirs visés, nommer des objets de savoir, structurer des connaissances, reformuler le discours scolaire.

Pour conclure sur cet aspect multidimensionnel de la trace écrite scolaire et mettre en relief sa dimension scripturale, on peut paraphraser Tauveron (2002) évoquant le texte littéraire et parler de résistance et de prolifération de la trace scolaire.

CONCLUSION DU CHAPITRE 2

Aborder la notion de traces dans ses dimensions lexicale, philosophique, historienne et littéraire nous a permis d'affiner la définition de la trace en milieu scolaire et de glisser de cette définition vers les fonctions de la trace écrite scolaire. En effet, la trace scolaire ne prend guère sens en elle-même mais plutôt dans le traitement qui en est fait. Les définitions que nous avons réunies prennent en effet sens dans la lecture interprétative de la trace. C'est sur le mode de la confrontation que celle-ci se donne à lire. La trace fait sens au prix d'un travail de reconstitution, pouvant nécessiter, pour combler les blancs de cet écrit, la contribution des acteurs qui y ont pris part.

La trace écrite scolaire réunit donc les traits sémantiques de l'empreinte et de la mémoire en tant qu'écrit-trace. Elle concentre aussi les traits sémantiques de l'écriture, dans le contexte de l'activité d'enseignement-apprentissage, en tant qu'écriture de la trace. Pour la clarté de notre propos, nous distinguerons dorénavant ces deux aspects de notre objet en les nommant respectivement *écrit-trace* et *activité trace écrite,* laquelle se définit comme activité d'écriture à visée d'enseignement-apprentissage. Dans les deux cas notre objet se caractérise par son inscription dans le contexte scolaire et son dédoublement en trace d'enseignement et trace d'apprentissage. De cet ancrage découle sa nature réflexive.

Cette trace se matérialise en traces collectives et en traces individuelles. Les traces collectives, liées à une intention enseignante, répondent à des injonctions institutionnelles et sont de nature cognitive et didactique. Plus incidentes, les traces individuelles marquent davantage le sujet et sont de nature affective.

L'écriture de la trace écrite présente des caractéristiques communes avec d'autres écritures et notamment avec l'écriture littéraire mais elle se singularise dans le contexte de l'activité d'enseignement-apprentissage.

Désormais, chaque fois que cela sera utile, nous veillerons à signaler explicitement sous quel angle nous abordons notre objet, en optant selon les cas pour l'une ou l'autre des deux désignations qui peuvent la caractériser. Nous l'appellerons *écrit-trace* d'enseignement-apprentissage ou bien *activité trace écrite* de l'enseignant et de l'élève (ou des élèves). L'expression *trace écrite* aura un sens générique. Elle englobera l'écrit-trace et l'activité trace écrite, désignant ainsi conjointement l'activité scolaire et l'écrit que cette activité a produit.

CHAPITRE 3 :

TRACE ÉCRITE SCOLAIRE ET ÉCRITURE SCOLAIRE, PERSPECTIVES DIDACTIQUES

Dans les chapitres précédents, nous avons vu que la trace écrite scolaire (écrit et activité, donc) se matérialise diversement mais est présente dans l'ensemble du système scolaire, de l'école maternelle au lycée. Elle donne à voir le travail scolaire en dehors des classes et contribue aux dispositifs scolaires de continuité et de contrôle, en surplomb des disciplines scolaires.

Cette *activité trace écrite* consiste en une mise en texte du savoir. A ce titre, elle peut se définir aussi comme occasion d'apprendre à écrire.

Quelle est cette écriture que l'activité trace écrite permettrait d'enseigner et d'apprendre? La question reste entière à ce stade de nos réflexions. Nous avons vu que la trace écrite scolaire ne concerne pas uniquement la discipline du français. Il en est aussi question en sciences (Jaubert et Rebière, 2011 ; Zaïd, 2012), en histoire et géographie (Niclot et Philippot, 2011).

La trace écrite scolaire confère à la discipline du français un statut particulier : centrée sur ses objets propres (littérature et étude de la langue), elle est aussi chargée d'objets d'enseignement-apprentissage transversaux réunis sous le titre de *maitrise de la langue*. Le travail de l'écriture entre dans ces deux dimensions disciplinaires : l'écriture d'invention est spécifique à la didactique du français tandis que l'écriture de travail, relevant des usages dits *fonctionnels* de l'écriture (comme le compte-rendu, la prise de notes), s'inscrit dans la transversalité.

Cette répartition transdisciplinaire de l'écriture rappelle une caractéristique de *l'activité trace écrite* : elle peut se constituer en objet privilégié de la continuité pédagogique. Se situant au-delà du disciplinaire, elle peut s'instituer en passerelle entre l'école et le collège, à l'interface entre les métiers de l'enseignement, entre polyvalence et spécialité disciplinaire.

I. Spécificités de la trace écrite de lecture en français

Pour comprendre les spécificités de la trace écrite en français, nous allons l'observer dans diverses approches didactiques.

A. Dimensions didactiques de la trace écrite d'une séance de lecture

Pour bien situer notre objet, il nous faut préciser ce que nous entendons par dimensions didactiques. Quelques définitions vont nous faciliter cette précision.

Martinand (1992) distingue trois didactiques. La *didactique praticienne* est celle des enseignants qui transmettent leurs pratiques professionnelles à de jeunes enseignants stagiaires ou les décrivent dans des publications professionnelles. La *didactique normative* est celle des corps d'inspection de l'Education nationale, garants du respect des normes fixées dans les programmes scolaires. Cette didactique est mise en œuvre à l'occasion des évaluations individuelles des enseignants. Elle prend corps, également, dans les rapports institutionnels publiés sur l'enseignement. La *didactique* dite *critique et prospective* est la didactique des chercheurs. Elle est une discipline scientifique référée à des savoirs spécifiques qui correspondent à des disciplines scolaires. La recherche en didactique interroge les savoirs enseignés, les processus d'enseignement-apprentissage propres à chaque discipline dans différents contextes et elle s'intéresse à la formation initiale et continue des enseignants. Les connaissances qu'elle produit peuvent contribuer à la détermination des savoirs à enseigner, à des expérimentations dans les classes ou à des choix de contenus en formation des enseignants.

Halté (1992) souligne trois dominantes en didactique : la dominante épistémologique, centrée sur les savoirs propres à un champ d'enseignement, la dominante psychologique, qui concerne davantage les élèves et leurs processus d'apprentissage et d'appropriation des savoirs en jeu et la dominante praxéologique, qui touche aux pratiques enseignantes, aux modalités d'enseignement, à l'art d'enseigner.

Halté précise ainsi les objectifs de la didactique, en français : « produire des argumentations « savantes », étayées et cohérentes, susceptibles d'orienter efficacement les pratiques d'enseignement » (1992, p. 17).

Le but que nous assignons à ce chapitre consiste à cerner les dimensions didactiques de la trace écrite scolaire qui nous occupe.

Nous avons vu que dans les discours des enseignants, des représentants de l'institution scolaire et des chercheurs, la trace écrite scolaire est associée à l'écriture. Les acteurs et observateurs de l'École évoquent cette écriture en dressant la liste de ses supports : cahier, classeur, carnet, tableau. Ils font état des modalités diverses de son élaboration : rédigée ou copiée, elle se construit en référence aux textes institutionnels régissant le travail des élèves et celui des enseignants. C'est donc une écriture scolaire à visée d'enseignement-apprentissage. Ces discours relient cette écriture à l'activité scolaire : considérée comme trace d'apprentissage et d'enseignement, elle est reliée aux notions de structuration, de préparation, de synthèse et de réinvestissement mais aussi de *vestiges du passé*. La trace écrite s'associe donc unanimement à l'écriture du travail scolaire et de la mémoire.

Cependant, cette trace scolaire ne concerne pas seulement l'écriture et son enseignement-apprentissage. Il s'avère, à la lecture des programmes scolaires de l'école et du collège, que ce qui s'inscrit dans les cahiers et qui se définit comme trace écrite constitue un objet d'enseignement relevant spécifiquement du français. Pourtant, nous l'avons vu, elle relève d'une activité scolaire contribuant à la maitrise de la langue et, à ce titre, elle concerne l'ensemble des disciplines scolaires.

La trace écrite d'une séance de lecture, relève évidemment exclusivement de la discipline du français, dans le contexte des classes de CM2 et 6è. Dans la suite du curriculum, un tel objet peut s'associer au champ plus vaste de la didactique des langues : langues vivantes étrangères, langues secondes. Aux confins de l'école et du collège, compte-tenu de l'âge des élèves, cet objet ne relève que de la didactique du français langue première.

Notre objet d'observation, les pratiques enseignantes de conduite de la trace écrite d'une séance de lecture, touche à deux sous-disciplines de la discipline « français » : la lecture et l'écriture. Encore faudrait-il distinguer ici lecture et littérature. Des recherches faisant état de la trace écrite en français (Daunay, 2004a ; Pottier, 2005) montrent que la trace écrite relève également de l'enseignement-apprentissage de la compréhension orale et écrite. Elle touche donc à toutes les sous-rubriques de la discipline du français.

Cette articulation des domaines de la discipline est une problématique qui marque l'histoire de la discipline « français ». Les activités ou exercices caractéristiques de la discipline en témoignent. Halté rappelle que « la composition française, puis, plus tard, comme une forme

appauvrie pour le collège : la rédaction et, pour le lycée, la dissertation, l'analyse grammaticale et logique, la dictée…, font système avec l'explication de textes. » (1992, p. 25).

L'étude de la composition de la trace écrite d'une séance de lecture pourrait, dans un tel contexte, se montrer révélatrice des problématiques d'une discipline scolaire. C'est ce que nous souhaitons montrer ici.

Les liens qu'entretiennent lecture et écriture justifient notre choix de l'élaboration de la trace écrite d'une séance de lecture comme objet de recherche dans le champ de la didactique du français.

Les évolutions de l'agencement des composantes de la discipline « français » sont marquées par des oscillations entre un ensemble composite de sous-disciplines que Reuter et Daunay (2005) qualifient d'agrégat et un ensemble disciplinaire unifié. Ces variations conceptuelles constituent une perspective intéressante pour prendre en compte les dimensions didactiques d'un tel objet.

Nous allons, dans un premier temps, étudier la trace écrite scolaire, telle que l'abordent ses prescripteurs, au-delà du périmètre de l'enseignement du français. Ensuite, nous documenterons notre approche de l'écriture de la trace scolaire à la lumière des travaux scientifiques sur l'écriture publiés ces trois dernières décennies. L'étude de la trace écrite dans une perspective didactique affinera notre regard sur l'écriture de cette trace dans le contexte spécifique de la didactique du français. Nous ferons un détour hors de la didactique du français, en abordant l'unique texte institutionnel qui concerne spécifiquement la trace écrite scolaire. Il s'agit d'un rapport d'inspection générale portant sur la trace écrite des élèves en mathématiques. Les éléments recueillis dans cet écrit apporteront un éclairage pour lire les prescriptions concernant la trace écrite en français, à laquelle nous reviendrons pour finir.

B. Les prescriptions institutionnelles sur l'écriture scolaire et la trace écrite

Les prescriptions en matière de trace écrite sont rares et peu précises en français. Nous allons faire état du paradoxe de cette faible présence de la trace dans les programmes scolaires en français, contrastant avec sa forte prise en compte dans un rapport d'inspection concernant les mathématiques.

1. Trace écrite et prescriptions en français

Dans les programmes scolaires du français, l'expression *trace écrite* se caractérise par sa rareté et par la relative imprécision de sa définition. La trace écrite y est reliée à l'initiation à l'écriture et à trois opérations d'ordre psycholinguistique (« préparation », « synthèse », « réinvestissement »).

« Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe » (BO n°6 du 28-08-08, page 6).

Préparation, s*ynthèse* et *réinvestissement* donnent une vision large de la temporalité de la trace écrite. *Préparation* et *réinvestissement* instituent la problématique de la trace écrite dans son rapport au processus d'enseignement-apprentissage : ils élargissent le champ de la trace écrite, au-delà de l'espace-temps d'une séance, en amont et en aval. Ces deux opérations s'organisent de part et d'autres d'une opération présentée comme centrale : *synthétiser*. Nous reviendrons sur ce postulat qui veut que la trace écrite soit synthétique et qu'elle relie entre eux l'avant et l'après-séance, comme un fil d'Ariane. Par ailleurs, en ce qui concerne la trace écrite d'une séance de lecture, un autre fil nous intéresse : celui qui relie lecture et écriture.

Nous allons donc nous intéresser à ce préconisent les textes institutionnels en matière de lecture et d'activités reliant lecture et écriture. Des prescriptions anciennes préconisent un lien entre pratiques de lecture et pratiques d'écriture. Il s'agit des programmes et instructions publiés en 1985 pour la classe de sixième. Ce texte institutionnel relie pourtant la lecture littéraire et la pratique rédactionnelle, ayant pour but de rendre compte du travail de la classe en littérature.

Dans une partie intitulée « méthodes et démarches pédagogiques » complétant le texte-programme, la lecture est divisée en deux parties distinctes : « Lecture suivie et dirigée » et

« Lecture expliquée » (BO n°44, du 12-12-85, p. 38). Ce passage propose un synopsis, sorte de modèle de séance : une première lecture, effectuée par l'enseignant, peut succéder à la préparation de l'exercice par les élèves. Le texte précise ensuite que la séance se termine par l'élaboration « en commun » d'une conclusion, synthèse des éléments majeurs du cours (BO n°44, du 12-12-85, p. 39). Cette synthèse écrite conclusive est soumise à deux règles : lier fond et forme et prendre en compte les procédés d'écriture, « moyens stylistiques, rhétoriques et poétiques d'où naissent certains effets qu'il s'agit d'apprendre à nommer. Si l'exercice n'est pas préparé, la démarche générale reste la même » (p. 39).

Sans utiliser l'expression *trace écrite*, ce document présente la lecture littéraire comme pouvant faire l'objet d'une trace écrite. Cependant, ici, l'objet d'enseignement n'est pas la rédaction de cette trace mais la lecture expliquée. C'est sur cette activité de lecture que se concentre l'attention. Ces préconisations de 1985 envisagent la séance de lecture dans un lien étroit avec la rédaction de sa trace. Elles présentent le même processus d'élaboration de la séance et de sa trace intrinsèquement liées que les textes de 2008 : préparation (« questions préparatoire »), synthèse (« conclusions », « remarques majeures ») et réinvestissement par appropriation d'un lexique d'analyse (« apprendre à nommer »). Le même principe perdure : une séance de lecture se solde par la consignation écrite des caractéristiques du texte étudié et des effets produits par ces particularités.

2. Des liens prescrits entre lecture et écriture

Si la trace écrite d'une séance de lecture n'est pas prescrite, le lien entre lecture et écriture est explicitement évoqué dans des textes prescriptifs. Ainsi lit-on, en 2002, dans les programmes de français pour le cycle 3 que la lecture des textes littéraires poursuit essentiellement le but d'une familiarisation avec les pratiques littéraires (découverte des textes, débat, écriture).

> « C'est sur la base de ces lectures que peuvent se développer dans l'école des débats […]. C'est sur la base des mêmes lectures que les enfants découvrent le plaisir de dire les textes qui les ont marqués ou de prolonger dans des tentatives d'écriture le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter » (BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002, p. 65).

Un tel discours entremêle diverses composantes de la discipline : la littérature (instituée comme telle dans ces textes institutionnels de 2002), la lecture et la production écrite mais aussi l'oral. Là encore est envisagée la production d'un écrit faisant état des effets produits par la lecture. En revanche, ces effets sont moins considérés dans leur dimension technique que dans leur caractère émotionnel qu'il s'agit de nommer et de faire perdurer (« le plaisir de lire les textes » et le plaisir qu'ils ont eu à les fréquenter »).

En 2008, les programmes scolaires du cycle des approfondissements soulignent encore le lien entre lecture, littérature et production écrite : « un programme de littérature vient soutenir l'autonomie en lecture et en écriture des élèves » (BO n° 3, du 19-06-08, p.21). À la même page, la partie intitulée « lecture-écriture » précise que la lecture (littéraire ou non) et l'écriture sont systématiquement liées.

« L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à développer les capacités de compréhension, et à soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome » (BO n° 3, du 19-06-08, p.21). Suit une liste indicative des travaux d'écriture envisageables dans ce cadre. Il n'y est pas fait mention de la trace écrite qui est pourtant évoquée pour le programme de sixième, publié la même année.

Le lien entre lecture et écriture se confirme à l'école comme au collège. À l'école c'est davantage une lecture plaisir qui est mise en avant tandis qu'elle est présentée selon une approche plus technique et analytique au collège. Autre signe distinctif entre les pratiques de lecture à l'école et au collège : l'évocation d'une lecture « autonome » atteste de la préoccupation encore forte en fin d'école de l'enseignement-apprentissage premier de la lecture (déchiffrage et compréhension).

Le lien entre lecture et écriture se confirme encore lorsqu'on consulte la liste des travaux d'écriture préconisés en classe de sixième, en 2008 : on découvre que « toute séance d'analyse de textes littéraires compte avant la séance, pendant, à la fin ou après des travaux d'écriture. » (BO n°6 du 28-08-08, p. 3).

En fait, le Bulletin officiel évoque ici le déroulement de la séance et la manière dont les enseignants doivent procéder. Ces prescriptions de pratiques enseignantes commandent une pratique alternée et combinée, dans le temps d'une séance, de la lecture et de l'écriture. En effet, les activités d'écriture recommandées vont dans le sens d'une articulation entre le texte lu et l'écrit à produire :

> « Le résumé ou la reformulation d'un texte lu ou d'un propos entendu, l'invention de débuts ou de suites de textes, les insertions, les imitations, les transformations par exemple, sont autant de contrepoints stimulants qui permettent une perception plus fine et plus personnelle des textes. » (BO n°6 du 28-08-08, p. 3).

Les écrits à produire sont multiples et divers. Ils relèvent de l'écriture d'invention, à produire en lien avec les textes lus.

Enseignants et élèves sont incités à relier production de textes et lecture de textes, mais cette variété ne comprend pas « l'élaboration d'une trace écrite […] du travail effectué en classe » (BO n°6 du 28-08-08, page 6). La prescription de production d'une trace écrite s'adresse davantage à l'enseignant qui « initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite». Cette précision explique l'absence de trace écrite dans la liste des « activités d'écriture » demandées à l'élève. La trace écrite est bien présente en français mais elle est nettement séparée des activités d'écriture des élèves. Elle n'apparait pas comme une activité d'écriture d'invention. La priorité fixée pour les productions rédactionnelles des élèves concerne l'écriture de textes narratifs, en lien avec la lecture. L'élaboration d'une trace écrite est donc une écriture à part. Quant à son lien par rapport aux sous-domaines du français elle n'est pas explicitement identifiée, si ce n'est qu'elle relève du champ de « l'expression écrite » ; nouveau paradoxe.

La trace écrite est-elle réservée à la restitution de lectures ou bien a-t-elle un rôle à jouer dans le cadre de l'enseignement de la maitrise de la langue ? Les textes institutionnels ne le précisent pas. Ils ne précisent pas non plus comment s'écrit cette trace. Pourtant l'écriture y est présentée comme objet d'enseignement-apprentissage :

> « L'écriture s'apprend : elle nécessite dès la Sixième un enseignement rigoureux et un entraînement régulier » (BO n°6 du 28-08-08, page 6).

Si l'élaboration de la trace ne s'apprend pas, c'est parce qu'elle n'entre pas dans le cadre de l'objectif prioritaire fixé pour l'année de sixième en production écrite.

> « L'objectif prioritaire à atteindre à la fin de la classe de Sixième est la rédaction d'un texte narratif correct et cohérent d'une page environ (une vingtaine de lignes) » (BO n°6 du 28-08-08, page 6).

La trace écrite de lecture est reléguée à la marge : elle n'appartient ni à l'enseignement-apprentissage de l'écriture ni à celle de l'écriture. Tout se passe, dans les textes institutionnels, comme si elle n'appartenait pas aux objets spécifiques à la discipline *français*. Pourtant, sa production est attendue et son potentiel est réel, en matière d'enseignement-apprentissage de l'écriture. C'est ce que nous allons montrer.

3. Trace écrite et apprentissage de l'écriture

L'exercice de son *élaboration* pourrait instituer la trace écrite comme l'occasion d'un travail de composition textuelle. L'aspect duratif du terme d'*élaboration* est significatif dans un texte où il est question par ailleurs de « rédiger un texte abouti » (BO n°6 du 28-08-08, page 3). Les programmes de français pour le collège distinguent explicitement écriture et écrit abouti.

Tout se passe ici comme si la trace écrite était un écrit coupé de la pratique du brouillon. Tout se passe comme si elle échappait par conséquent à toute possibilité de description comme écriture. Le travail du brouillon, en vue de son amélioration, est considéré comme central. Il est rappelé pour chacune des années du collège jusqu'en troisième en français. L'institution ne relie pas les pratiques du brouillon aux pratiques d'élaboration de la trace.

> « L'élève utilise régulièrement le brouillon, puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer.
>
> L'apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière et progressive. Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe » (BO n°6 du 28-08-08, page 6).

Le travail du brouillon ne concerne donc que l'écriture d'invention. Sa fonction réflexive ne passe que par l'apprentissage de l'écriture d'invention ; l'élaboration d'une trace écrite semble relever d'une autre pratique d'écriture. La juxtaposition des deux écritures (invention et trace écrite) et de leur mise en pratique en classe est interprétable, dans ce texte, comme un signe distinctif. L'absence de lien logique entre l'évocation de ces deux écritures produit un effet de séparation qui pourrait se lire comme une forme d'opposition.

Trace écrite et brouillon apparaissent pourtant tous deux dans la partie du programme intitulée « L'expression écrite ». Cet ancrage est paradoxal. D'un côté, ces deux pratiques d'écriture sont ainsi instituées comme des objets d'enseignement propres à la discipline du français. D'un autre côté, ils sont présentés comme des pratiques d'expression alors que par ailleurs l'institution les désigne comme des techniques d'écriture, des techniques de production d'écrit à visée non pas expressive mais cognitive. Pour notre part, nous ne recourons pas à la formule « expression écrite » pour désigner les activités d'écriture scolaire, estimant que cette formule gomme les spécificités des productions d'écrits.

4. Quelle catégorisation de l'écriture de la trace écrite ?

La catégorisation institutionnelle des écrits à produire pose la question de la définition de la trace écrite du travail de la classe. Les prescriptions n'y répondent pas. En matière de trace écrite, les textes institutionnels concernant le français sont imprécis, voire contradictoires. C'est même la catégorisation générale des écrits à produire qui est difficile à cerner dans le discours de l'École.

Delormas (2010), dans une analyse du discours institutionnel de l'École, s'est focalisée sur le cas de l'écriture de soi. Elle montre à ce propos que, d'une façon générale, les programmes scolaires abordent l'écriture de soi dans une série d'oppositions (réalité/fiction, écriture à usage personnel/écriture pour autrui, écrit pour soi/écrits pour apprendre/écrits pour communiquer, écrits de référence pour la mémoire du groupe). Ces multiples distinctions disent la difficulté de l'École à aborder l'écrit et l'écriture dans leur complexité et à en exploiter le potentiel cognitif.

La négligence de ce potentiel semble propre au champ de la discipline « français ». Ainsi, Delormas rappelle le partage que font les programmes pour la classe de 3è de collège parus en 1998 (B.O., n° 10, 15/10/98, Hors-série) entre une « écriture à usage personnel », qui comprend « prise de notes, mise en ordre des idées et des informations, écriture et réécriture du brouillon, utilisation du traitement de texte » et une « écriture pour autrui », qui regroupe « le récit d'une expérience personnelle, un témoignage ». Delormas commente cette catégorisation issue du discours institutionnel en soulignant son caractère paradoxal :

> « L'écriture à usage personnel renvoie aux textes de travail, c'est-à-dire à la dimension cognitive, le « récit de l'expérience personnelle » et le « témoignage » ne sont plus envisagés en écriture comme expression de l'intime, comme il est d'usage dans la lecture des autobiographies d'auteurs » (Delormas, 2010, p. 114).

Delormas poursuit sa démonstration en montrant l'hétérogénéité du discours de l'École en matière d'écriture de soi : en français l'écriture de soi ne s'apparente pas aux écrits réflexifs, qui, en revanche, sont davantage investis dans les disciplines scolaires dites scientifiques, pour leurs dimensions cognitive et communicationnelle.

> « Le carnet de lecture en littérature doit « donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre » ; en science et en mathématiques, par exemple, les textes officiels recommandent de produire des « écrits pour chercher » : les écrits de recherche en mathématiques, le carnet d'expérience en sciences appartiennent à la

> catégorie des « écrits pour soi » et des « écrits pour apprendre » que les documents d'accompagnement de sciences distinguent des « écrits pour communiquer » et des « écrits de référence » qui sont la mémoire du groupe » (Delormas, 2010, p. 114).

Cette approche comparative du traitement de l'écriture de soi d'une discipline à l'autre montre la difficulté à lui arrêter une place qui lui soit propre. Cette place est d'autant plus difficile à déterminer que l'École a tendance à reléguer « l'expression sensible de soi » à l'extérieur de l'école malgré sa représentation dans les corpus de textes à lire. L'enseignement de l'écriture semble pris dans ses propres contradictions. Delormas interprète ce paradoxe en démontrant que le discours institutionnel relève de l'interdiscours (Maingueneau, 2002). Dans l'élaboration des textes des programmes interagissent en effet recherches scientifiques, traditions, idéologies, prise en compte des grandes finalités de l'École ainsi que de la diversité cognitive et culturelle de ses acteurs.

Dans un tel contexte définir la trace écrite et ses fonctions dans le champ de la discipline du français se révèle complexe. Il nous semble à priori que la trace écrite relève d'une écriture non fictionnelle mais se compose-t-elle pour usage personnel ou pour autrui ? La trace écrite de lecture se définit-elle comme un écrit pour soi, un écrit pour apprendre, un écrit pour communiquer ou encore un écrit de référence pour la mémoire du groupe ? Il nous faudra tenter de répondre à ces questions auxquelles les programmes de français ne répondent pas.

Nous allons explorer les prescriptions concernant la trace écrite en mathématiques. Dans ce champ disciplinaire un texte institutionnel porte exclusivement sur la trace écrite. C'est donc un texte unique en son genre. Il nous faut l'explorer pour parfaire nos connaissances sur les approches institutionnelles de la trace écrite scolaire, de sa production et de ses fonctions.

C. La trace écrite en mathématiques.

Le texte institutionnel se consacre spécialement à la trace écrite scolaire au collège et au lycée est un rapport d'inspection générale de l'Education nationale. Il date de 2001. Aucun autre document institutionnel ne présente son pendant pour l'école primaire, ni pour les autres disciplines scolaires. Ce texte s'intitule : *« Les traces écrites des élèves en mathématiques »*.

Dans le contexte disciplinaire des mathématiques, l'écriture au sens de production d'écrits ne constitue pas une finalité disciplinaire majeure. On peut s'étonner qu'un corps d'inspection décide de rédiger un rapport sur cet objet. Toujours est-il que ce rapport dresse « un état des lieux sur l'usage de l'écrit dans l'enseignement des mathématiques dans le secondaire. Cette étude se propose aussi de donner des recommandations aux principaux protagonistes : enseignants, formateurs, inspecteurs » (Roux et Olivier, 2001, p.4).

En outre, ce texte présente l'intérêt de nous donner une clé de compréhension des pratiques enseignantes. Comme l'affirme Chervel (1988), « une stipulation officielle […] vise plus souvent, même si elle est exprimée en termes positifs à corriger un état de choses, à modifier ou à supprimer certaines pratiques qu'à sanctionner officiellement une réalité » (p. 78). Un tel texte est donc supposé donner sens aux pratiques enseignantes en les plaçant dans la perspective du prescripteur. C'est à la fois un état des lieux et une projection vers un avenir institutionnellement recommandé.

Ce rapport présente en creux les problématiques de la trace écrite scolaire, du point de vue d'une instance prescriptive : il aborde la trace écrite en lien avec le travail de l'élève et celui de l'enseignant et il s'intéresse aux modalités d'organisation et de composition de cette trace ainsi qu'à ses fonctions. On peut donc émettre l'hypothèse que la trace écrite y exerce des fonctions spécifiques aux mathématiques. Elles risquent de ne pas se transposer dans le contexte de l'enseignement-apprentissage du français. C'est ce que nous allons vérifier.

1. Trace du travail de l'élève et traces du travail de l'enseignant

Les auteurs de ce rapport affirment que l'enseignant est celui qui décide de l'organisation générale des traces écrites, alors que le titre évoque les « traces écrites des élèves ».

Deux catégories de traces écrites y sont décrites : le cours et les exercices. Le premier est distingué par la « présence de figures, de titres et de théorèmes écrits en couleurs (principalement au collège) » (p. 6). Le deuxième se caractérise par la présence de « ratures, « typex », écrits personnels au crayon… » (p. 6).

Dès lors, la question de la double appartenance des cahiers semble se résoudre : d'un côté, le cours relève du travail de l'enseignant, avec « titres », « théorèmes » et « figures » (p. 6) et d'un autre côté, les exercices reflètent la part des élèves, avec des traces de tâtonnement, « d'entraînement (par rapport à l'apprentissage de techniques ou/et de méthodes) » (p. 5).

Selon ce point de vue institutionnel, tout cahier d'élève montre comment l'enseignant organise les apprentissages des élèves. Les pratiques observées donnent lieu au constat d'une prédominance du discours enseignant davantage lisible dans les cahiers que le travail des élèves supposés tâtonner, essayer, reprendre et raturer.

Si les auteurs de ce rapport soulignent l'intérêt du travail d'encadrement des traces écrites dans lequel les enseignants s'engagent, ils déplorent l'effacement de presque toute trace d'apprentissage, ayant noté que les ratures sont rares dans les cahiers observés. Ils constatent ainsi que « le brouillon n'existe pas, sauf en de rares cas où seulement une feuille de brouillon est sortie » (p. 5) et ils regrettent la faible présence du « chantier mathématique » (l'expression est mise entre guillemets par les auteurs), « où l'on a droit aux essais-erreurs » (p. 5).

Ce constat est formulé dans une visée prescriptive. Nous tenons ici à souligner que la prescription consiste ici à demander que l'enseignant veille à faire apparaître ces tâtonnements, à les mettre en lumière. Le rapport formule d'ailleurs des préconisations parmi lesquelles il est demandé qu'apparaissent dans les cahiers trois types de traces : le cours, les exercices et les « activités ».

Nous sommes frappés ici par l'éloignement et la proximité des prescriptions en français et en mathématiques. En effet, l'éloignement tient à la forte présence de la trace en mathématique et à leur présence ténue en français. La proximité tient au pointage du brouillon comme lieu de construction d'apprentissages.

2. Mise en texte, mise en scène

La mise en texte du travail est précisément prescrite dans le rapport concernant les mathématiques. Les rapporteurs demandent que s'affiche le rôle de chaque catégorie d'acteurs de la classe dans le cahier de cours ainsi que dans le cahier d'exercices. Ainsi sont instituées une zone d'écriture pour l'enseignant et une autre réservée à l'élève. Seul le cahier de brouillon reste un territoire d'écriture réservé à l'élève. Un tel dispositif est censé résoudre « le problème de l'existence d'écrits intermédiaires entre le langage courant oral et l'écrit scientifique achevé » (p. 11).

Cette préconisation présente des points communs avec la mise en scène. C'est un dialogue entre enseignant et élève que le cahier donne à lire et comme un texte théâtral, une sorte de scénario de la séance. Notons au passage que l'écrit autonome de recherche de l'élève, s'il ne s'inscrit pas au dos de l'antique parchemin, se consigne à part, dans un cahier de brouillon. L'écrit de tâtonnement de l'élève reste donc nettement séparé du cours, du discours enseignant, du discours disciplinaire, qui, lui, se présente comme incontestable.

La prescription d'usage d'un cahier de brouillon résulte manifestement du regret de l'absence de ratures. En effet, les observateurs regrettent l'usage de feuilles volantes pour les écrits provisoires des élèves et ils préconisent un archivage de ces écrits-traces d'apprentissage, traces de travail d'appropriation, par les élèves, des objets de savoir.

Notons ici la fonction conservatoire attribuée à la trace écrite : elle garde trace des propos tenus oralement en classe, à l'état d'écrit provisoire puis à l'état de texte scientifique abouti. Cette fonction conservatoire n'est pas sans rappeler l'archive, y compris dans sa dynamique de composition, par étapes successives.

Son absence des prescriptions pour le français étonne d'autant plus que l'écriture d'imitation des écritures littéraires y est préconisée. Il est en effet surprenant de ne pas s'inspirer des pratiques de consignations de notes préparatoires à l'écriture des auteurs littéraires à des fins d'enseignement d'écritures littéraires et scolaires, dans le contexte de l'enseignement de l'écriture, en français, en lien avec la lecture.

Dans son développement, le rapport sur les traces écrites en mathématiques évoque la trace écrite dans la perspective de ses liens avec l'enseignement et l'apprentissage disciplinaires.

> « Un état des lieux sur le plan du fond : le lien entre les traces écrites et l'activité mathématique de l'élève » (p. 7). Les rapporteurs précisent que ces traces

écrites « ont des fonctions de cours (au sens d'institutionnalisation des savoirs), de synthèse et d'entraînement (par rapport à l'apprentissage de techniques ou/et de méthodes), et parfois de rappel de cours des années antérieures » (p. 5).

Ce sont des opérations psycholinguistiques qui sont ici évoquées à propos de cette écriture prescrite. Ce rapport montre donc que la discipline des mathématiques fait le pari d'un effet de l'activité scripturale sur la structuration des contenus d'enseignement et la construction des apprentissages. L'ancrage disciplinaire y est également fortement signalé par le champ lexical mobilisé : il est question de *théorèmes*, de *figures*, de *technique*, de *chantier mathématique*, d'*activité mathématique* et d'*écrit scientifique achevé*. Enfin les activités sont désignées en trois catégories : le *cours*, l'*exercice* et l'*activité*, lexique de désignation des activités qui caractérisent la discipline des mathématiques.

Le parallèle avec l'enseignement du français est intéressant. La trace écrite, dans les prescriptions concernant le français, font état de la dimension synthétique de la trace et de son lien avec des activités effectuée en amont de la trace. Cependant, les programmes scolaires du français distinguent nettement le chantier et la trace écrite, excluant de cette dernière toute trace d'entrainement et d'exercice ; Il semble que les prescripteurs envisagent la trace écrite comme le cours, la leçon (« conclusions » et « remarques majeures » (BO n°44, du 12-12-85) et non comme la restitution plus exhaustive d'un processus long d'enseignement et d'apprentissage.

3. Intérêts de la trace écrite

Un tel intérêt des prescripteurs pour la trace écrite en mathématiques met en lumière le potentiel de cette écriture scolaire. Les auteurs de ce rapport prennent appui sur la trace écrite, pour prescrire des pratiques. Démonstration est faite que la trace écrite n'est pas qu'une question d'écriture. Elle n'est pas un objet réservé à la discipline du français. La problématique de la trace écrite est une problématique scolaire, une problématique d'écriture scolaire, une problématique didactique. Comprendre le mode de génération de la trace pourrait fournir des renseignements sur les choix de l'enseignant. C'est ce que la lecture de ce rapport laisse entendre. Un tel raisonnement devrait pouvoir se transposer aisément dans le contexte de la discipline du français.

L'étude comparative des prescriptions montre que la trace écrite peut fonctionner, en français et en mathématiques, comme un vecteur de construction des savoirs propres à chaque discipline. Elle n'a pas d'existence autonome : elle s'élabore à partir d'objets qui lui préexistent dans chaque discipline scolaire.

« L'élaboration d'une trace écrite » relève d'une écriture investie d'une fonction cognitive et disciplinaire. Rédiger cet écrit-trace, c'est rédiger le texte du savoir avant (*préparation*), pendant ou après l'étude d'un objet de savoir (*synthèse* et *réinvestissement*).

Cette prescription pour l'élaboration de l'écrit-trace en français se focalise sur la technicité de l'écriture, au sens de production d'un texte. Elle évoque un écrit pour enseigner et pour apprendre. Dans cette courte phrase prescriptive relevée dans les programmes pour le français en classe de sixième, l'accent est donc mis sur le potentiel spécifique d'une forme particulière de production écrite. La trace écrite servirait l'enseignement et l'apprentissage scolaire tandis que le travail d'écriture d'invention préparé au brouillon et révisé jusqu'à finalisation ne servirait qu'à cet apprentissage spécifique d'une écriture d'imitation littéraire ; ses effets réflexifs sont passés sous silence.

Ce qui est en jeu dans la réalisation de cette « trace écrite », mais qui n'est pas nommé comme tel, c'est une écriture de travail, une écriture de travail scolaire, une écriture de travail au service des enseignements-apprentissages, au sein d'une discipline scolaire et à son service. Ce texte institutionnel semble opposer un écrit de travail dont le potentiel en termes d'enseignement et d'apprentissage rédactionnels n'appellent pas d'exploitation spécifique et un écrit d'invention dont le potentiel réflexif reste également inexploité, marginalisé. Nous reviendrons sur cette question des approches institutionnelles des pratiques d'écriture scolaire.

Avant d'interroger le traitement scolaire de la trace, nous allons poursuivre notre tentative de définition de la trace écrite, considérée comme écriture. Nous allons tenter de repérer l'efficience des connaissances scientifiques dont nous disposons sur l'écriture et les processus d'écriture pour définir les spécificités de l'écriture de la trace écrite scolaire.

II. Trace écrite scolaire et processus d'écriture. Les apports de la recherche.

La recherche a produit des nombreuses connaissances sur l'écriture. Nous allons prendre appui sur ces connaissances scientifiques pour mieux comprendre les opérations langagières et cognitives en jeu dans « l'élaboration d'une trace écrite », spécifiquement dans le contexte de l'enseignement et de l'apprentissage du français.

Si la trace écrite est peu traitée dans une perspective didactique, la question de l'écriture et de ses processus est, quant à elle, fort documentée. Elle devrait nous aider à mieux comprendre les pratiques de composition de l'écrit-trace en français.

Les premiers travaux sur l'écriture, des travaux anglo-saxons, s'inscrivent d'abord dans une perspective qui n'est ni didactique ni pédagogique. Ils proviennent de champs scientifiques variés, auxquels la didactique du français emprunte largement (Daunay, Reuter et Schneuwly, 2011) : psycholinguistique, linguistique, littérature, anthropologie. Ils ont exercé une influence déterminante sur la recherche en didactique de l'écriture.

A. Les apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique

Le modèle premier de la conception de l'écriture est celui que les psychologues Hayes et Flower ont publié en 1980. Ces recherches ont mis en évidence la complexité du processus rédactionnel chez le scripteur adulte : processus d'écriture, difficultés rencontrées et conditions facilitant le franchissement des obstacles à la production écrite. Le modèle alors construit établit trois composantes du travail d'écriture : l'environnement de la tâche, la mémoire à long terme et le processus d'écriture qui sollicite la mémoire à court terme, la mémoire de travail. Ce processus se subdivise en trois opérations du scripteur : planification, textualisation et révision.

L'environnement de la tâche circonscrit l'écriture dans un ensemble que constituent la tâche d'écriture à effectuer et le texte produit. La tâche d'écriture est traduite par une consigne, elle prend en considération le destinataire de l'écrit à produire ainsi que les motivations à produire l'écrit. Le texte déjà produit fait partie de cet ensemble au sens où ce qui est inscrit peut conditionner ce qui suivra.

Dans ce modèle, la mémoire à long terme intervient comme un arrière-plan de la tâche, faisant intervenir les connaissances du scripteur quant au sujet à traiter, aux destinataires et aux plans d'écriture qu'il connait déjà et qui sont conçus dans des situations comparables.

Le modèle de Hayes et Flower décrit enfin le processus d'écriture, subdivisé en trois composantes. La planification revient à l'élaboration d'un plan, d'une ébauche. Elle consiste en une récupération de la tâche prescrite et des connaissances disponibles et concerne l'organisation du texte en référence aux buts de la production.

La mise en texte, ou textualisation, évoque une transformation, une sorte de traduction de la pensée en texte. Cette étape consiste en une opération de choix de formulations. Elle suppose des choix lexicaux, des choix d'organisation syntaxique tout autant que des choix d'ordre rhétorique. Orientée vers le texte à produire, cette phase s'articule avec la tâche assignée qu'elle contribue à mettre en œuvre.

La révision est présentée comme une phase du processus d'écriture. Elle est donnée pour correction. Elle suppose une lecture, une relecture, c'est-à-dire une lecture critique visant une mise au point du texte.

Il semble intéressant de recourir à ce modèle pour tenter de déterminer si la trace écrite donne lieu à une activité d'écriture qui lui serait comparable. Analyser cette écriture permettrait d'établir des points de comparaison entre cette écriture spécifique et les écritures relevant de processus scientifiquement définis. Dans le processus d'élaboration de la trace écrite, on peut imaginer que la phase de préparation d'une séance relève largement de sa planification. Trouver en revanche des traces de sa mise en texte et de sa révision semble moins aisé. Cela étant il parait difficile d'imaginer qu'un écrit si fortement conditionné puisse échapper au cadre d'une telle modélisation.

Dans son sillage, le modèle de Bereiter et Scardamalia (1987) s'est consacré à l'écriture des enfants. S'est adjointe au modèle de l'écriture adulte la prise en compte de stades de développement chez les enfants scripteurs.

Dans leur revue de question concernant la production écrite, Fayol et Schneuwly (1987) montrent comment la recherche sur la production orale de texte (Piolat, 1983, étude de dictée d'une lettre) a contribué à mettre en lumière l'étendue du processus d'écriture. Les analyses ont permis de distinguer un niveau de macro-planification (sélection et organisation des idées en lien avec la connaissance du destinataire et de la visée de communication écrite) et un niveau de micro-planification (organisation formelle, planification linéaire du texte, choix d'organisation syntaxique). Ce constat passe par l'identification de différentes pauses. Les pauses dites intra-propositionnelles se réalisent à l'intérieur des propositions et concernent des

constituants immédiats. Les pauses inter-propositionnelles interviennent en fin de proposition. Elles sont interprétées comme pauses de planification de la proposition qui suit et peuvent donc intervenir à l'intérieur d'une phrase, entre deux propositions aussi bien qu'entre deux phrases. Enfin, les pauses dites de juxtaposition se situent « à la frontière de deux structures complexes non reliées en surface par un connecteur propositionnel » (Piolat, 1983, p. 383). Piolat classe parmi les pauses de juxtaposition la pause initiale, entre l'écoute de la consigne et le début de la production. Ces pauses de juxtaposition concernent un empan plus large que les autres et se montrent plus longues que les autres types de pauses. Elles relèvent de la structuration du texte. Piolat conclut à un lien proportionnel entre la longueur de la pause et l'empan de planification concerné. Elle conclut également à l'influence exercée sur le rythme de production par la plus ou moins grande familiarité entre le scripteur et son destinataire. Lorsque le destinataire n'est pas familier, ses pauses se font plus longues, attestant d'un coût plus important du travail de planification (Piolat, 1983, p. 393-394). Le processus rédactionnel d'une façon générale se révèle coûteux. La gestion de l'audience (notamment dans le cas des enregistrements de dictée de lettre auxquels a procédé Piolat) ou du destinataire de l'écrit à produire, ajoutée à celle des contenus de l'écrit requis et combinée au contrôle local (micro-planification) et global (macro-planification) de la production mettent en évidence la surcharge cognitive du scripteur. Fayol recourt à une métaphore acrobatique : « l'écrivain jongle avec les contraintes » (1984, p. 66). Par écrivain, il désigne ici le rédacteur-scripteur, qu'il soit adulte ou enfant.

Que l'enseignant ait l'impression de jongler lorsqu'il dirige la rédaction de la trace écrite, cela laisse peu de doute. Il vise un écrit qui fasse état de ce qu'il doit enseigner, de ce que ses élèves doivent comprendre, apprendre et retenir et de ce qui a eu lieu en classe, en terme d'activités d'enseignement-apprentissage. En revanche, que cette écriture donne lieu à des pauses nombreuses et importantes, cela est difficile à imaginer dans le cas de la trace écrite. On peut en effet émettre l'hypothèse que la trace écrite ne peut pas constituer le cœur d'une séance : elle doit se composer au service de l'objet d'enseignement de la séance et non à son détriment. Là encore se pose la question de la singularité de cette écriture par rapport à d'autres, du fait de ses conditions de production.

Fayol et Schneuwly (1987) synthétisent les différentes connaissances scientifiques sur l'écriture en émettant l'hypothèse de trois étapes dans la planification : d'abord, une production par juxtapositions et gestion locale des éléments de la production, ensuite une gestion plus globale procédant sur des empans plus larges correspondant à un ensemble (une idée, une unité, un épisode) et enfin, notamment, chez les adultes, une prise en compte des contenus et des destinataires de la production. Ces propos confirment donc la prégnance du modèle de Hayes

et Flower mais nuancent pourtant leur théorie : ces trois étapes peuvent se modifier selon que le texte à produire est de type narratif ou argumentatif.

L'étude des textes se développe en mobilisant les outils d'analyse de la linguistique : abordant la textualisation, Fayol et Schneuwly (1987) la désignent comme un travail sur la cohésion dans le texte. Cette cohésion repose sur l'anaphore (reprises nominales et pronominales dans le texte), la connexion et les ruptures entre propositions (emploi de connecteurs spatiaux, temporels et logiques et ponctuation). Ces auteurs définissent la textualisation comme une linéarisation d'éléments à priori épars. Ils en soulignent ainsi la complexité opératoire et confirment l'intérêt des analyses linguistiques pour l'étude du processus rédactionnel.

Fayol et Schneuwly (1987) signalent enfin que la thématique de la révision est à cette époque la moins étudiée, du fait de débats âpres sur la question de la localisation de ces opérations dans le processus général. Ils signalent les apports de Monahan (1984) démontrant que la révision procèderait par épisodes au cours desquels le sujet scripteur irait de ce qui est déjà inscrit, vers l'anticipation de la suite à produire. Cette remarque va à l'encontre d'une conception purement linéaire de la production écrite. Ils rappellent également les travaux de Bartlett (1982) qui distinguent trois phases dans la révision : détection de l'erreur, identification de sa nature et correction. Ils soulignent enfin que ces résultats conduisent à considérer la nécessité pour le scripteur de disposer de critères normés (concernant le texte à produire, sa visée et son destinataire) et la nécessité de prise de distance par rapport à son texte, au point de se faire lecteur critique de sa propre production. C'est donc l'extrême complexité du processus de génération du texte qui est mise en avant.

Là encore, on est tenté d'interroger la complexité des opérations de rédaction de l'écrit-trace du travail de la classe. Il semble que la situation d'enseignement-apprentissage oblige l'enseignant à une stratégie rédactionnelle épargnant du temps et de l'énergie pour les besoins de l'objet d'enseignement en jeu dans une séance.

Construire la définition de cette écriture scolaire à partir des connaissances disponibles sur les processus d'écriture parait une démarche fructueuse. Pourtant, l'écriture de la trace scolaire ne vaut pas pour elle-même : elle sert un projet didactique et à ce titre, nous l'avons vu, elle se dédouble sur le plan énonciatif, au point de s'inscrire sur des supports distincts (le cahier pour le discours enseignant et le brouillon pour le discours de l'élève).

Dans ces conditions, la question du retour sur la trace, de sa relecture en vue d'une révision pose question. Nous avons déjà abordé la question de la rature à l'évocation des traces

écrites du travail de l'élève : dans les écrits de brouillon, dans la prise de notes, par exemple, la rature peut être considérée comme trace d'activité réflexive. La rature est-elle présente dans les traces écrites du travail de l'enseignant ? Si tel est le cas, de quoi sont-elles la trace ? Ces questions restent entières. Elles semblent relever d'une part invisible du travail enseignant.

B. La place des opérations de révision dans le processus rédactionnel de la trace scolaire

L'activité de révision a conduit les chercheurs à considérer avec attention la rature.

La révision est-elle perceptible dans l'élaboration de l'écrit-trace ? Les ratures observées dans les cahiers d'élèves sont-elles des traces d'élaboration du texte ou bien des traces d'erreurs du copiste ? La rature existe-t-elle en matière de trace écrite ? Est-elle révélatrice de phases spécifiques d'élaboration du texte ? Constitue-t-elle une indication sur les opérations de rédaction de la trace scolaire ?

Chez les psycholinguistes, les ratures, liées à des modifications lexicales ou orthographiques sont vues comme autant de traces d'opérations mentales, riches d'enseignements scientifiques sur les processus cognitifs liés à l'activité rédactionnelle. Elles peuvent attester d'opérations de révision au niveau local (au niveau du mot ou de la phrase) et au niveau global (révision à l'échelle du texte et revenant donc sur des opérations de planification). Les révisions locales ou de surface sont davantage présentes chez le scripteur novice tandis que les révisions structurelles signalent un haut niveau d'expertise rédactionnelle. Ainsi, planification et révision se rejoignent sur le plan de leur organisation en deux niveaux opératoires : le niveau local opérant à la surface du texte et le niveau global intervenant sur sa structure générale. En outre, Brassart (1991) démontre que la révision ne doit pas se confondre avec la rectification visible. Il précise que la révision peut se faire par relecture sur des empans plus ou moins longs et se distinguer d'opérations de modification du texte. Il souligne l'existence d'opérations de retraitement sans que ces dernières ne se traduisent par des ratures. Dès lors, il apparaît que la révision peut constituer une réorientation de la planification, une révision invisible. Sous la plume de Brassart, la rature n'est plus nécessairement signe d'erreur mais peut signaler un choix (p. 101).

Dans les années 2000, se multiplient les appels à dialogue entre les différentes disciplines scientifiques tournées vers l'écriture. Garcia-Debanc et Fayol (2002, 2002-2003) témoignent de cette ambition. Des discussions s'ouvrent avec, notamment, la génétique textuelle et l'anthropologie. La recherche prend alors en compte des données jusque-là peu évoquées : la dimension temporelle de l'écriture et la question de l'analyse de la production écrite en temps réel.

La dimension temporelle de l'écriture en psychologie cognitive a pris une tournure nouvelle avec la naissance de l'outil d'enregistrement « Eye and Pen ». Il s'agit d'un dispositif d'enregistrement conjoint des mouvements de l'œil et de la main qui tient le stylo. Cette

méthode d'observation, dont la technologie s'est affinée au fil des années, permet de saisir les mouvements de lecture, de relecture et de révision chez le scripteur (Chesnet, Alamargot, 2005). Grâce à ce dispositif, des connaissances ont été produites sur les zones de retraitement de la production écrite, sur les liens entre pause et opérations sur le texte, sur les liens entre révision et traces d'écriture (Chesnet, Alamargot, 2005).

Chesnet et Alamargot (2005) reprennent les connaissances produites par Piolat (1983) et par Foulin (1995, 1998) en matière d'analyse et de proposition de modèles d'interprétation des pauses grapho-motrices. L'outil numérique « Eye and Pen » permet une observation directe de l'écriture et de ses variations rythmiques sans présenter certains des défauts qui nuançaient la portée des résultats obtenus avec les technologies précédemment utilisées. Des travaux antérieurs ont consisté à capter les mouvements de l'écriture par enregistrement vidéo (Chanquoy, Foulin, Fayol, 1990) ou par enregistrement numérique du geste graphique sur support numérique (Chesnet Guilabert, Espéret, 1994). « Eye and Pen » offre donc la possibilité de repérer les opérations de révision dans le temps réel de la production et d'identifier leur ancrage dans le texte. La distinction entre lectures liées à une prise d'informations et les lectures de révision est rendue possible. Le dispositif permet aussi de repérer non seulement les lectures ou relectures donnant lieu à une marque graphique mais aussi celles qui ne provoquent aucune trace dans l'écrit. Ces recherches confirment nettement l'existence de boucles dans le parcours du scripteur au travail.

Cette image de la boucle dans le processus d'écriture est difficile à saisir dans le processus d'élaboration d'une trace écrite du travail d'une classe. Pourtant, elle semble décisive pour mettre à jour la réalité du travail rédactionnel. La question reste en suspens. Nous veillerons à y revenir à l'occasion de réflexions d'ordre méthodologique.

Les connaissances scientifiques sur l'écriture et son processus de production se sont précisées en développant et en précisant le modèle de Hayes et Flower. Le processus rédactionnel a cessé d'être considéré comme un modèle accumulatif présentant la succession ordonnée d'étapes de composition écrite. Il est vu comme un ensemble modulaire. Sans aller jusqu'à observer l'activité oculaire et grapho-motrice des enseignants dirigeant la trace écrite, nous recourrons aux apports de la psychologie pour étudier l'écriture dirigée de cet écrit-trace de façon à comprendre cette activité rédactionnelle spécifique des enseignants, en classe de français. Il nous semble intéressant d'identifier dans cette activité rédactionnelle la tâche prescrite, l'environnement de la tâche, ainsi que les composantes rédactionnelles de planification, de mise en texte et de révision, en identifiant l'ancrage et les fonctions des pauses ou tout au moins des variations rythmiques de la production, si toutefois elles sont identifiables.

C. Du texte à l'écriture

Les analyses reliant texte et dynamique d'écriture sont le fruit d'un long cheminement scientifique. Dans une note de synthèse, Barré de Miniac (1995) souligne que les années 80 marquent un tournant dans les objets de recherche : de la lecture vers l'écriture. Elle explique ce phénomène par une prise de conscience de la complémentarité de la lecture et de l'écriture qui dès lors sont considérées comme appartenant à la problématique plus vaste de l'entrée dans l'écrit, de l'appropriation de l'écrit, enfin, de la construction d'une culture de l'écrit.

Un double mouvement des investigations se dessine alors. D'une part, elles vont de l'étude des textes littéraires vers les textes ordinaires. D'autre part, les analyses privilégient le processus de production de l'écrit sur l'analyse du produit fini de l'écriture.

La recherche en didactique de l'écriture prend en considération la dimension cognitive de l'écrit et de l'écriture, en référence à la tradition anthropologique (Goody, 1979 ; Chabanne, Bucheton, 2002 ; Faure, 2011). Les connaissances produites ont établi que l'écrit transforme les processus cognitifs : l'écrit offre une permanence au discours produit, tandis que l'oral le condamne à la fugacité. L'écrit permet des retours sur le discours produit, à distance (dans l'espace et dans le temps) de son contexte de production. Ces connaissances ont permis de focaliser l'attention sur l'écrit et l'écriture comme supports de développement des capacités de compréhension, de sélection et de mise en relation des informations contenues dans un texte écrit. Dès lors la pratique de l'écriture apparait comme vecteur d'apprentissages et comme moyen de s'engager dans des pratiques sociales et culturelles.

S'impose alors le principe selon lequel on apprend en écrivant. De ce principe, nous pouvons établir qu'on lit mieux en écrivant. Si ce principe se vérifie alors la trace écrite d'une lecture est légitimée.

La dimension réflexive de l'écriture a été exploitée dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants. Ainsi, Jorro (2002b) défend les mérites du journal de formation, dans lequel elle invite les stagiaires à élaborer une réflexion personnelle sur leur activité professionnelle.

> « (Dans) le genre hybride du journal de formation, entre réflexivité et biographie, le scripteur trouvera des éléments d'appui qui l'aideront à tenir une écriture dans la durée et à s'inscrire dans les visées de professionnalisation sous-tendues par l'élaboration du journal de formation » (Jorro, 2002b, p. 43).

Mobiliser des savoirs théoriques en cours d'acquisition (ici, dans le cadre du cours de didactique du français) et les formaliser dans une forme d'écriture (le journal de formation professionnelle) qui ne lui est pas à priori destinée génère réflexivité et socialisation professionnelle, questionnement et « repositionnement » professionnel.

Dans son étude des écritures de soi citées dans le discours institutionnel de l'École, Delormas (2010) souligne les effets formateurs du rapprochement effectué entre « réflexion biographique et socialisation » (p. 115) Ces effets, précise-t-elle, ont été mesurés dans le cadre de recherches sur le mémoire professionnel qui était rédigé dans le cadre de la formation professionnelle des enseignants jusqu'en 2005 et où il s'agissait, pour eux, de manifester leur appréhension personnelle de l'exercice du métier d'enseignant. Ce travail demandait à ses rédacteurs de conjuguer écriture de soi et défense argumentée d'un positionnement personnel-professionnel.

Si ce qui s'archive dans les cahiers ne relève pas du genre « journal de formation », ni du genre « carnet de littérature » (Delormas, 2010 ; Laroque, 2013), deux genres qui, en partie relèvent de l'écriture de soi mais aussi de l'écriture pour apprendre. L'écrit consigné dans les cahiers a pourtant pour fonction de présenter les savoirs abordés en classe, de les mettre en forme de façon à les structurer tout en structurant la pensée et les connaissances des élèves et il a pour effet de renvoyer à l'élève une image de lui-même.

Ainsi, dans les textes institutionnels, l'idée que la trace écrite joue un rôle central dans les activités d'enseignement et d'apprentissage semble couler de source. Cependant, la trace écrite y est réduite à la responsabilité enseignante comme initiation à une écriture de consignation synthétique scolaire sans égard pour son potentiel réflexif ; elle y est distinguée, voire coupée, de l'écriture d'invention qui, elle, est reliée aux pratiques littéraires qu'il est estimé formateur de faire imiter aux élèves ; elle n'y est désignée ni comme « écriture à usage personnel », ni comme « écriture pour autrui ». Se distinguent institutionnellement, dans le contexte des prescriptions de pratiques d'écriture des élèves, d'un côté, une écriture littéraire scolarisée relevant de l'imitation et de l'invention qui se prépare, se travaille et s'organise au brouillon et d'un autre côté une écriture scolaire, vouée à l'enseignement et à l'apprentissage scolaire qui ne se travaille pas comme écriture à part entière.

La trace écrite, elle, reste en marge de ce partage de l'univers de l'écrit puisqu'elle ne figure pas dans cette catégorisation. Elle relève davantage du domaine de l'enseignement que de celui de l'apprentissage et elle relève davantage des écrits scolaires que des écrits scolarisés, ce qui la nie comme écriture de soi.

D. L'écriture dans le contexte de la discipline « français »

La distinction entre une écriture scolaire d'inspiration littéraire et une écriture scolaire nourrie du travail scolaire et destinée au travail scolaire crée une dichotomie au sein de la discipline du français, tant à l'école qu'au collège. Cette séparation des modalités et des finalités de l'écriture à l'École est encore accentuée par une division de la discipline en sous-disciplines. Cette fragmentation disciplinaire marque également l'assimilation des textes d'étude dans les pratiques disciplinaires de l'écrit et elle exerce une influence sur le traitement en classe des activités d'écriture, qu'elles soient ou non liées aux activités de lecture.

Chervel évoque la « scolarisation des œuvres littéraires » (2006, p. 479). Schneuwly (2007) distingue deux genres scripturaux à l'école : les genres scolaires dont relèvent la dissertation, par exemple et les genres sociaux travaillés à l'école et adaptés aux conditions du travail scolaire (la lettre, par exemple).

Doquet, questionnant l'opposition classique entre écriture littéraire et écriture ordinaire et prenant appui sur les travaux de ses prédécesseurs, distingue les genres scolaires et les genres scolarisés (Doquet, 2011, p. 79). Ces notions concernent l'écriture des élèves à l'école et elles soulèvent la question des spécificités de l'écriture en contexte scolaire. Transposées à l'étude de la trace écrite d'une séance de lecture, les notions de genres scolaires et de genres scolarisés peuvent se révéler fructueuses pour explorer les possibilités qu'offre la trace écrite. La question globale de l'écriture scolaire dans le contexte disciplinaire du français semble de nature à outiller l'analyse de la direction de l'écriture des élèves par l'enseignant, en français. Elle semble également de nature à nourrir l'analyse de l'écriture des enseignants dans le cadre de leur enseignement.

Les recherches scientifiques sur l'écriture se focalisent sur l'enseignement de l'écriture en direction des élèves ou des étudiants, tandis que les pratiques d'écriture des enseignants restent éloignées des préoccupations majeures. La rédaction des fiches de préparation et l'écriture au tableau ont fait l'objet de publications (Chartier, 1999, 2000, 2002, 2004 ; Hassan, 2010 ; Daunay, 2005, 2011 ; Zaïd, 2012) mais la question de l'écriture en classe et de la trace écrite n'y est que très rarement abordée. Cette mise à la marge de la trace écrite contraste étonnamment avec la réalité quotidienne de l'enseignant qui écrit au tableau et de l'élève qui écrit dans son cahier.

L'enseignant enseigne l'écriture et pratique l'écriture dans l'exercice de sa profession (Daunay, 2011) : il prépare parfois son travail par écrit, il conçoit des documents à destination de ses élèves, il s'adresse par écrit aux familles et à sa hiérarchie. Pour autant, il n'est pas un professionnel de l'écriture. Il est donc intéressant de questionner la part professionnelle dans ses écrits et la part rédactionnelle dans son activité professionnelle.

Goigoux (2001), dans une étude sur l'activité du « maitre de lecture », affirme la nécessité d'intégrer à la didactique l'analyse du travail enseignant. Il propose de prendre en compte les contenus de savoirs et la nature de la médiation que l'enseignant organise entre les élèves et ces savoirs. Selon Goigoux, s'intéresser à l'activité scolaire du point de vue intrinsèque de l'enseignant, prendre en compte ses contraintes, ses ruses, ses ajustements, ses valeurs permet de cerner ses intentions. Il vante les mérites d'une recherche mesurant les écarts entre les tâches prescrites à l'enseignant et les tâches effectivement réalisées pour identifier les ajustements de l'enseignant comme autant de redéfinitions des prescriptions et donc de manifestations d'une activité construite dans l'expérience, pour organiser l'activité d'enseignement. Une comparaison de cette activité réorganisée avec d'autres pratiques professionnelles permettrait de mieux comprendre l'activité professionnelle des enseignants.

Chartier (1999, 2000, 2002, 2004) et Nonnon (2000, 2004) ont également émis cette idée selon laquelle l'étude de l'activité enseignante était prometteuse dans des recherches compréhensives de l'activité scolaire, notamment en ce qui concerne l'écriture dans les cahiers et l'écriture au tableau.

Notre constat d'un écart, en matière de trace écrite, entre prescriptions et pratiques, nous invite à rejoindre Elisabeth Nonnon justifiant le recours à l'analyse du travail dans son approche du tableau noir comme support des pratiques langagières de l'enseignant en classe.

> « Loin de se réduire à l'application de procédures édictées dans les textes, le travail réel est analysé comme activité d'interprétation face à des problèmes en partie imprévisibles et de choix stratégiques, même minuscules, qui échappent au discours prescriptif : pourtant, il est peu reconnu, peu formalisé » (Nonnon, 2000, p. 84).

Plane et Schneuwly (2000), coordonnant le numéro 22 de la revue *Repères*, consacré aux *outils* de l'enseignement du français faisaient la même remarque :

> « Un regard sur la liste des titres de revues comme *Repères* ou *Pratiques* confirmera que l'entrée thématique privilégiée en didactique du français est celle des contenus d'enseignement ou des compétences langagières visées. » (p. 4).

Plane et Schneuwly justifiaient le recours au terme d'*outil* en citant Tardif et Lessard (1999). Nous avons également cités ces auteurs avec la même visée, dans le premier chapitre de notre écrit. Ils définissent les outils de l'enseignement du français comme « tout artéfact introduit dans la classe de français, servant l'enseignement/apprentissage des notions et capacités. » (p. 5). Ils dressent une liste indicative de ces outils, réunissant : tableau noir, affiches, technologies diverses, outils de planification de l'enseignement. La trace écrite n'y est pas explicitement présente mais il n'est pas question de l'en exclure du fait de la précision suivante :

> « Les outils de l'enseignement du français peuvent être communs à d'autres disciplines […] mais ce qui compte, c'est le fait qu'ils soient mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particuliers, et qu'ils participent d'un dispositif dans lequel ils jouent un rôle précis » (Plane et Schneuwly, 2000, p. 5).

Voilà bien une définition qui peut s'appliquer à notre objet : cet écrit spécifique, de caractère artéfactuel, à fonction didactique, qui participe de dispositifs scolaires, comme nous l'avons démontré dans le premier chapitre consacré au cahier et aux dispositifs de continuité.

Depuis, de nombreuses recherches vont dans ce sens (Jorro, 2002a ; Bucheton et Dezutter, 2008 ; Aeby-Daghé, 2008, 2010). En somme, si la littérature de recherche est avare de publications sur l'activité enseignante en lien avec la composition de l'écrit-trace du travail scolaire, l'état actuel des connaissances produites créent un terreau favorable à de telles investigations.

Les listes de discussion d'enseignants que nous avons citées plus haut distinguent deux types de traces écrites en français : traces en langue et traces en lecture. Un tel partage reflète une conception courante de la discipline partagée entre deux de ses sous-domaines : la langue et la littérature. Une telle conception fait l'objet de débats et de travaux de recherche qui visent à modéliser une *configuration didactique* de la discipline du français (Halté, 1992, 21-31 ; Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010 ; Laurent, 2011, pp. 61-82). C'est ce que nous allons voir dans les pages suivantes.

Pour comprendre l'activité de l'enseignant qui conduit la trace écrite d'une séance de lecture, en français, à la frontière entre l'école et le collège, il nous faut compléter la définition de cet objet particulier. C'est ce que nous allons faire en nous référant à la didactique scientifique, critique et prospective.

III. Trace écrite et discipline « français »

A. Délimitation d'une discipline

Nous avons vu avec Chervel la complexité de la notion de discipline scolaire et la difficulté à laquelle on se heurte quand on veut la délimiter. Nous avons vu à cette occasion la relative porosité de la frontière entre les disciplines scolaires ; l'enseignement-apprentissage de maitrise de la langue en est une illustration.

Les activités langagières propres à la didactique du français ne correspondent pas à des contenus uniquement identifiés au français mais débordent largement ce champ.

> « La question du langage pour apprendre est de celles qui interpellent la discipline français dans ce qui fait son identité historique. D'une part, personne ne remet en cause la nécessité d'une discipline consacrée à apprendre à lire, écrire, parler, réfléchir sur le fonctionnement des textes et du langage ; d'autre part, depuis de nombreuses années, il semble relativement admis que les savoirs et les compétences qui fondent cette discipline contribuent à la construction des connaissances propres à l'ensemble des disciplines scolaires. Dès lors se pose la question de l'articulation entre cette discipline et les autres : le lire, l'écrire, le parler, la réflexion sur le langage seraient-ils indépendants des contextes d'utilisation, et s'actualiseraient-ils d'eux-mêmes, « naturellement », dans l'ensemble des situations où le langage est à l'œuvre ? La discipline « français » serait alors fermée sur elle-même. D'un autre côté, ne risque-t-elle pas de se dissoudre dans les contextes d'utilisation, en histoire, en mathématiques, en toutes disciplines dont la littérature, pour se réduire à l'apprentissage de quelques mécanismes morpho-syntaxiques ? L'identité culturelle historique de la discipline serait-elle menacée par sa propre extension ? » (Jaubert et Rebière, 2011, p. 112).

Cette longue citation de Jaubert et Rebière confirme cette particularité de la discipline du français parmi les autres disciplines scolaires. Elle nous conforte aussi dans l'idée que l'élaboration d'un écrit-trace de lecture, si elle relève spécifiquement de la discipline du français, requiert des activités langagières qui sont également mobilisées dans d'autres champs disciplinaires mais à des fins et selon des modalités différentes. Jaubière et Rebière en font la démonstration dans plusieurs recherches concernant les pratiques langagières scolaires étudiées dans des contextes disciplinaires différents, notamment en sciences et parfois dans une perspective comparative (Jaubert, 2001 ; Bernié, Jaubert et Rebière, 2005, 2010, 2011).

De fait, se pose la question de la transférabilité des activités de lecture et d'écriture d'un contexte disciplinaire à un autre. Cette question se pose de la même façon pour l'élaboration

d’une trace écrite de lecture, qui articule lecture et écriture et est aussi bien pratiquée en français qu’en mathématiques pour ne citer que ces deux disciplines scolaires.

Cependant, l’étude de la trace écrite d’une séance de lecture se heurte à une autre particularité de la discipline appelée « français ». C’est la question de sa composition interne.

B. Vers une unification de la discipline du français

La discipline du français peine à se constituer en entité unifiée. Cette difficulté, si elle n'est pas nouvelle demeure une question vive.

> « Une des particularités de la discipline scolaire « français » tient au double statut du langage comme pratique culturelle et comme objet d'étude, ainsi qu'à la mise en relation entre les activités de pratiques de la langue (lecture/écriture) et d'étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) » (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 36).

Dans son entreprise de définition de la discipline scolaire, Chervel pose la question : « l'orthographe, la composition et la lecture des textes sont-elles une seule et même discipline ? » (p. 71).

Daunay et Reuter évoquent « un agrégat de sous-disciplines » (2008, p. 65). Quant à Doquet, elle rappelle en 2011 que la didactique de l'écriture « souffre, comme la didactique du français dans son ensemble, d'une difficulté à se donner à voir comme un champ scientifique autonome et unifié » (Doquet, 2011, p. 80).

Notons encore que les auteurs du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* soulignent la question :

> « A partir de quel moment peut-on parler d'une discipline et n'est-il pas nécessaire comme le font certains, de distinguer matière scolaire et discipline ? Ainsi le français comme matière serait composé de disciplines – par exemple, la lecture ou l'écriture – qui seraient d'ailleurs enseignées complémentairement même sur un mode mineur, dans les autres matières. » (Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013, p. 83).

La difficulté à construire une discipline unifiée n'est pas sans effet sur le détourage de la discipline « français ». La nécessité d'une telle définition trouve un écho dans le développement du concept de configuration didactique.

La notion de configuration didactique « renvoie aux instructions données sur la discipline à enseigner et aux modalités indiquées pour sa mise en œuvre (manuel scolaire, épreuves d'examen) et, plus particulièrement, à l'agencement relatif des activités de pratique des discours (lecture, écriture) et d'étude de la langue (grammaire, orthographe…).» (Simard, Dufays, Dolz, Garcia-Debanc, 2010, p. 36).

Halté (1992) décrit une configuration « ancienne », dont les contenus s'organisent autour de deux référents majeurs : la littérature et la langue. Il montre comment cette

configuration met en avant les beaux textes, abordés en lien avec les grands auteurs et en référence avec leur époque. Dans une telle configuration, remarque Halté, la langue étudiée est la belle langue, abordée sous l'angle de l'étude grammaticale. Les activités caractéristiques de telles approches sont l'explication de texte et la rédaction, auxquelles l'élève doit se plier pour pratiquer une langue normée, lettrée, présentée comme exemplaire.

Faisant la démonstration qu'une telle configuration est inadaptée dans le contexte de la démocratisation de l'enseignement, Halté appelle de ses vœux un déplacement des contenus d'enseignement « de l'œuvre au texte et de la langue au discours » (1992, p. 28). Nous allons nous arrêter sur cette distinction que fait Halté entre œuvre, texte, langue et discours. Il souligne l'intérêt d'une centration didactique sur le texte et le discours, en mettant en avant son adéquation au renouvellement des approches scientifiques du texte.

Halté explicite l'opposition entre œuvre et texte en montrant que les savoirs, produits en sémiotique structurale sur le fonctionnement du texte littéraire, permettent de penser le texte « comme une totalité close, descriptible, susceptible d'approche interne » (Halté, 1992, p. 28). Il montre que parallèlement, la linguistique a développé des approches du texte comme une entité ouverte se prêtant à des approches externes, prenant en compte ses dimensions intertextuelles (Bakhtine, 1977), le travail de l'écrivain et l'écart entre production et réception du texte.

Texte est ici un terme générique désignant un ensemble diversifié d'écrits parmi lesquels figure l'œuvre littéraire. Halté invite donc à un élargissement des contenus d'enseignement : le texte non littéraire y trouve sa place. Par la même occasion, il précise la notion de *texte* en la confrontant d'une part à la langue et d'autre part au discours. Là encore il met en avant les connaissances construites par la linguistique structurale qui invalident l'opposition entre *langue* et *discours*. Il n'est plus possible scientifiquement d'envisager une *langue* normée, lettrée qui relèverait d'un niveau soutenu et qui s'opposerait à un *discours*, considéré comme équivalent de *parole*, relevant de l'oral et appartenant à un registre familier. Halté emprunte la notion de *discours*, apparentée à la notion d'*énonciation* chez Benvéniste (1966), pour défendre une distinction de l'oral et de l'écrit comme deux ordres de réalisation linguistique ajustés à la situation de communication. Au-delà de cette distinction entre ordre du scriptural et ordre de l'oral (Peytard, 1970), *discours* se définit ici comme un usage de la langue inscrit dans un contexte communicationnel particulier. Halté précise : « les objets d'enseignement se déplacent

de l'étude métalinguistique du code linguistique et de son fonctionnement à froid, à l'approche du discours en situation » (p. 30-31).

Pour une nouvelle configuration didactique Halté emploie trois mots clés : langue, discours, texte. La langue se définit comme un système que partagent tous les membres d'une communauté linguistique. Le discours, oral ou écrit, désigne l'usage de ce système, ancré dans un contexte particulier. Quant au texte, oral ou écrit, littéraire ou non littéraire, il est le fruit de choix linguistiques opérés relativement au contexte de sa réalisation.

Centrée sur les discours une telle matrice disciplinaire intègre le texte littéraire à l'ensemble des textes étudiés à l'École. Daunay (2005) montre que ce modèle, englobant la littérature dans la notion générale de discours, la fait apparaître comme un discours au même titre que les autres. Le modèle proposé par Halté se définit donc comme un modèle intégratif constitué sur une représentation de la discipline en deux domaines de référence : les sciences du langage et les sciences des textes.

Laurent (2011) propose un développement de cette reconfiguration. Il prolonge le modèle intégratif proposé par Halté qui soulignait l'intérêt didactique de la construction de la notion de genre, référée à Schaeffer (1989).

Schaefer montre l'impasse d'une théorie générique.

> « Elle ne peut pas décomposer la littérature en classes de textes mutuellement exclusives, dont chacune possèderait son essence, donc sa nature interne propre d'après laquelle elle se développerait selon un programme interne et selon des relations systématiques avec une totalité appelée « littérature » ou « poésie », totalité qui elle-même serait une sorte de super-organisme dont les différents genres seraient les organes » (p. 63).

Schaefer distingue dès lors une généricité auctoriale et une généricité lectoriale, qui, se superposant au moment de la genèse du texte, s'éloigneraient au fil du temps.

> « La généricité auctoriale reste liée au contexte d'origine, puisque c'est une constante, alors que la généricité lectoriale est une variable qui s'enrichit (ou s'appauvrit) de tout contexte inédit. Ou, pour le dire autrement : si on prend comme point de référence le contexte de création de l'œuvre, le régime auctorial reste homochrone, alors que le régime lectorial devient hétérochrone » (Schaefer, 1989, p. 153).

En revanche, il démontre l'existence et la pertinence d'une logique de la généricité, liée à la production et à la réception littéraire. L'œuvre, si elle constitue un texte, se définit d'abord comme suit :

> « L'accomplissement d'un acte de communication interhumain, un message émis par une personne donnée, dans des circonstances et avec un but spécifiques, reçu par une autre personne dans des circonstances et avec un but non moins spécifiques. Dès qu'on se concentre sur la globalité de l'acte discursif, plutôt que sur sa simple réalisation textuelle, littéraire ou non, orale ou écrite, l'hétérogénéité des phénomènes auxquels se réfèrent les différents noms de genres cesse d'être scandaleuse : l'acte discursif étant pluri-aspectuel, il est tout à fait normal qu'il admette plusieurs descriptions différentes et néanmoins adéquates.» (p. 79).

Schaefer conclut sur le caractère variable du genre et insiste sur le fait que cette variabilité ne signale pas tant un échec théorique mais définit l'essence-même du texte littéraire. Il écrit en effet :

> « Le texte entretient avec le genre deux types de relations : relation d'exemplification ou relation de transformation » (p. 156)

Le concept de genre définit l'œuvre, le texte littéraire. Il combine production et réception et définit ainsi le texte comme réalisation d'un phénomène discursif plus général.

Halté adopte ce concept de genre pour penser la configuration didactique du français :

> « La notion, floue mais fonctionnelle, très érudite mais peu scientifique, mérite d'être abordée en classe dans le double objectif du développement des compétences de lecture et d'écriture » (Halté, 1992, p. 116).

La configuration, développée par Laurent, s'articule également autour des notions de texte, de genre et de discours. Il se réfère au concept de « genre de discours », défini par Bakhtine (1984) et dont il souligne deux caractéristiques : « la fonction structurante du genre d'une part, sa conjonction avec les formes grammaticales et lexicales, d'autre part » (p. 66).

Ainsi Laurent montre-t-il que ce concept permet non seulement une analyse externe de l'écrit, considéré comme discours, mais encore l'analyse interne de l'écrit, considéré comme texte.

Selon Bakhtine, toute unité linguistique relève d'un usage discursif de la langue. Tout énoncé peut donc non seulement faire l'objet d'une description linguistique et mais aussi s'analyser comme unité de discours. Selon lui, l'énoncé reflète un mode d'utilisation de la langue, ce mode se rapportant à des conditions et des finalités propres à un domaine de l'activité

humaine. L'énoncé bakhtinien se caractérise par son contenu, par son style (mise en œuvre linguistique, choix des mots et des propositions) et par sa construction (composition textuelle). Ces trois composantes de l'énoncé se déterminent en référence au domaine de l'activité humaine en jeu. Le fruit de cette détermination des composantes de l'énoncé se fait par rapport à un contexte de communication. Se constitue ainsi un genre discursif : un ensemble de règles d'usage de la langue correspondant à des types d'échanges verbaux comparables entre eux.

> « L'utilisation de la langue s'effectue sous forme d'énoncés concrets, uniques (oraux ou écrits) qui émanent des représentants de tel ou tel domaine de l'activité humaine. L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologiques et grammaticaux -, mais aussi par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le *tout* que constitue l'énoncé et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. Tout énoncé pris isolément est, bien entendu, individuel, mais chaque sphère d'utilisation de la langue élabore ses *types relativement stables* d'énoncés, et c'est ce que nous appelons *les genres de discours. » (Bakhtine, 1979, p. 265).*

Selon la théorie Bakhtinienne, tout au long d'un échange verbal, l'auditeur saisit les enjeux d'un énoncé dans le cours de son développement, avant qu'il ne s'achève. Dès lors, les genres de discours deviennent des formes normatives, toujours déjà là, à partir desquelles le locuteur formule ses énoncés. Ces formes normatives offrent les clés de compréhension de l'énoncé à son auditeur qui peut alors y répondre par acceptation, exécution ou refus.

> « Lorsque nous choisissons un mot au cours du processus d'élaboration d'un énoncé, nous ne le prenons pas toujours, tant s'en faut, dans le système de la langue, dans la neutralité lexicographique. Nous le prenons habituellement dans d'autres énoncés, et, avant tout, dans des énoncés qui sont apparentés au nôtre par le genre, c'est-à-dire par le thème, la composition et le style : nous sélectionnons les mots selon les spécificités d'un genre. » (Bakhtine, 1979, p. 294).

Les « genres de discours » dans la théorie bakhtinienne allient choix de structuration, choix de composition et « dessein discursif ». Selon Bakhtine, des structures pré-existent à tout échange verbal, à l'oral ou à l'écrit et elles en conditionnent existence et fonctionnement. Le locuteur prend appui sur des genres socialement identifiés et les adapte à des contextes d'énonciation si bien qu'il procède à des variations, à des créations discursives.

A la dimension discursive de l'échange verbal, s'ajoute et se combine sa dimension textuelle, touchant à son organisation interne.

Laurent propose une configuration didactique qui mette en réseau les sous-domaines de la discipline en tissant des liens entre texte, genre et discours. Il propose, à des fins didactiques, de définir le genre comme un sous-domaine de la discipline du français, situé entre le discours centré sur des dimensions énonciatives et le texte, centré sur des dimensions compositionnelles. Ainsi le genre engloberait-il texte et discours et permettrait-il de les combiner dans le cadre d'activités d'enseignement-apprentissage.

Il défend la thèse d'une orientation didactique nouvelle.

> « L'orientation didactique défendue ici est à la fois le respect des frontières de chaque sous-domaine et le transfert des compétences acquises dans un mouvement de reproduction-innovation. L'idée est, en quelque sorte, que ce qui s'apprend dans un champ est potentiellement un matériau pour un autre. » (2011, p. 76).

Cette proposition revient à former l'élève au transfert de savoirs et savoir-faire d'un sous-domaine de la discipline à un autre. Il donne l'exemple d'une activité qui consisterait à mobiliser le savoir-argumenter dans la transposition rédigée d'un écrit argumentatif en écrit de fiction.

Une telle configuration didactique organisée autour de la notion de discours nous invite à reconsidérer l'élaboration d'une trace écrite dans le contexte spécifique de la didactique du français.

C. Pour une définition didactique de la trace écrite

Dans une configuration dite ancienne, référée essentiellement à la littérature, un tel objet ne peut ni émerger ni se développer. La trace écrite d'une séance de lecture présente des ramifications dans divers sous-domaines du français : la lecture, la littérature, l'écriture, l'étude de la langue. S'il fallait la situer parmi les exercices scolaires caractéristiques de la discipline du français, elle se placerait à mi-chemin entre l'explication de texte et la rédaction ; elle pourrait relever d'un « genre de discours métatextuel » (Daunay, 2004b, p. 59) catégorie comprenant le commentaire, le résumé ou l'analyse et auquels Daunay ajoute la lettre, l'essai, le dialogue, l'article, le compte rendu critique ou la quatrième de couverture.

L'élaboration de la trace écrite d'une séance de lecture s'inscrit théoriquement dans le champ de la didactique de la lecture dans la mesure où la lecture, comme l'indique le nom donné à la séance, constitue l'objet premier de la séance. La lecture, l'enseignement et l'apprentissage de la lecture constituent les enjeux majeurs d'une telle séance. Cependant, en fonction de la nature du texte lu et en fonction des modalités retenues pour la lecture et l'étude du texte, la séance pourra être identifiée comme relevant de la didactique de la lecture, de la didactique de la compréhension de la langue écrite ou bien de la didactique de la littérature.

L'élaboration d'une trace écrite induit également l'activité d'écriture (au sens de production d'écrits) ; elle peut intéresser la didactique de l'écriture. Alliant lecture et écriture, réception et production, l'élaboration de la trace écrite d'une séance de lecture peut aussi bien se penser en référence à la didactique de l'orthographe, à la didactique de la grammaire, à la didactique du lexique ou encore à la didactique de l'oral.

Du fait de ses dimensions didactiques diverses, la trace écrite se montre protéiforme, fragmentée. La trace écrite de la séance de lecture s'affirme une fois de plus comme « une problématique à la frontière[63] » (Halté, 2008, p. 62).

Cette trace écrite peine à prendre place sur le plan didactique. Elle est le fruit d'une activité d'écriture faisant suite à une activité de lecture et s'articulant avec elle mais elle ne se réduit pas à cela, ayant à faire avec la construction de savoirs et de savoir-faire et avec la construction du sujet. Si elle relève en effet d'une écriture métatextuelle, elle concerne non seulement un texte d'étude mais aussi l'étude de ce texte et encore l'activité de classe qu'a constitué cette étude. La trace écrite d'une séance de lecture relève donc de la communication

[63] L'expression est empruntée à Halté (2008), dans le titre d'un chapitre d'ouvrage intitulé « Interaction : une problématique à la frontière » (p. 62-75).

(compréhension puis production orale et écrite) et constitue une occasion d'exercer des compétences textuelles, discursives, linguistiques, cognitives, littéraires.

Cependant, vue sous l'angle de la reconfiguration didactique, cette caractéristique peut révéler un fort potentiel didactique. En effet, elle correspond bien à la « matrice disciplinaire »[64] (Develay, 1992, p. 43-44) proposée par Halté : « réception et production des discours oraux et écrits » (1992, p. 35). Cette formule dit les enjeux de la discipline et elle donne à voir toutes les facettes de la trace écrite qui nous occupe. L'élaboration de cette trace suppose des interactions dans la classe, combinant réception et production de discours ; l'élève est récepteur d'un texte qu'il découvre et dont il étudie les éléments constitutifs et il est dirigé vers la consignation d'une trace de cette réception, soit sous la forme d'une trace collectivement adoptée restituant les activités de classe, soit sous la forme d'une production écrite prenant appui sur le texte d'étude et les connaissances acquises au cours de son étude.

Le modèle disciplinaire proposé par Halté nous permet de penser la trace écrite de lecture dans le contexte interactionnel de la séance. Il permet de la penser dans la perspective dynamique de son élaboration en lien avec les échanges oraux orientés vers des finalités arrêtées pour la séance.

Si la trace écrite révèle son intérêt didactique dans une matrice mettant en avant une configuration de discours en réception et production, elle peut parfaitement se définir comme l'objet didactique que Laurent appelle de ses vœux.

> « Une tâche didactique s'impose : que le didacticien s'attache à la mise au jour d'objets d'enseignement « articulables ». Qu'il pense des méthodes d'enseignement-apprentissage visant à doter les apprenants de l'aptitude à créer et à innover dans la dialectique de l'adoption-adaptation. Qu'il cherche des progressions et des parcours curriculaires au sein desquels, de tissage en tissage, des savoir-faire complexes prendront forme. » (Laurent, 2011, p. 80).

L'élaboration de la trace écrite pourrait en effet répondre à cette définition d'un objet « articulable » puisque, par nature, cette activité est aux confins des sous-domaines de la discipline. En outre, l'objet *trace écrite* (activité rédactionnelle donnant naissance à l'écrit-trace de savoirs) touche aux notions de texte, de genre et de discours. Enfin, il offre une occasion de

[64] Halté emprunte la notion à Develay (1992) qui désigne ainsi la cadre de référence d'une discipline permettant son intelligibilité. Develay empruntait lui-même l'expression de matrice disciplinaire à Khun.

travailler la langue, et les savoir-faire langagiers à partir de genres littéraires ou de « genre pratiques » (Laurent, 2011, p. 74).

Un tel travail d'adoption-adaptation a été conduit, dans l'enseignement universitaire anglo-saxon (English, 2012), pour développer le potentiel réflexif de l'essai, genre d'écrit équivalent à la dissertation française. English présente une étude de cas faisant état d'exercices rédactionnels de transposition de l'essai à d'autres genres (débat, récit dialogué). L'exercice vise la restitution de contenus d'apprentissage. Cette étude montre la distance réflexive et critique que permet un tel glissement générique. Reprendre une dissertation initialement composée dans un champ disciplinaire distinct du champ d'enseignement-apprentissage de la langue, pour la réécrire en suivant les règles génériques d'un conte ou d'un roman policier offre des conditions d'appropriation des contenus disciplinaires, facilite la distance critique ainsi que la mise en exergue de la logique d'organisation sémantique et formelle de ces contenus.

L'activité trace écrite peut se définir sur ce modèle à condition de se concevoir comme « articulable », comme occasion d'écriture de transposition, alliant invention et combinaison de discours ou de genres. A ces conditions, la production d'un écrit-trace d'une séance de lecture confirme son formidable potentiel didactique.

Des chercheurs se sont penchés sur cet objet et des travaux sur la trace écrite au collège montrent qu'elle relève de choix didactiques de l'enseignant. Ainsi, Philippot et Niclot (2011) s'intéressent à l'importance que les enseignants disent accorder à la trace écrite et aux multiples fonctions qu'ils lui attribuent. Les chercheurs abordent l'étude du travail enseignant dans la classe en adoptant un point de vue didactique : à partir de la question des processus d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires dans leurs spécificités disciplinaires, en histoire-géographie, en sciences de la vie et de la terre et en français. Ils définissent la trace écrite comme une interface entre deux systèmes. La trace écrite serait, selon eux, une zone de contact entre, d'un côté, l'enseignement, les savoirs à transmettre (qu'ils appellent « système de l'enseignant ») et, d'un autre côté, les apprentissages (qu'ils ancrent dans le « système de l'élève »). Ils estiment que « la trace écrite est pour l'essentiel un acte scriptural qui participe à une mise en forme particulière des savoirs pour en assurer la circulation. Elle est donc aussi interface entre oral et écrit ; entre savoirs scientifiques et savoirs scolaires » (Philippot & Niclot, 2011, p. 3).

On voit comment l'élaboration de la trace écrite se manifeste comme objet didactique d'une grande richesse pour la discipline du français mais aussi pour la consolidation de et

concerne l'usage maitrisé des discours, au-delà des frontières disciplinaires. Il semble que la trace écrite d'une séance de classe puisse se définir comme un écrit élaboré selon une visée d'enseignement-apprentissage de savoirs scolaires et combinant des discours multiples et enchâssés. Dès lors, on peut faire l'hypothèse que la trace écrite peut s'instituer en genre scolaire. On peut aussi parier qu'elle peut constituer le lieu de travail de savoir-faire langagiers, contribuant à « (l')enseignement et (l')apprentissage de l'écriture, de la lecture, de la production et de la réception orale », par l'exercice de reproduction et d'innovation de genres, pour reprendre les formules de Laurent (2011, p. 74).

CONLUSION DU CHAPITRE 3

La didactique ne prend guère la trace écrite scolaire en considération. Elle l'ignore presque autant que la délaissent les programmes scolaires.

Nous avons souligné un paradoxe institutionnel : la trace écrite est davantage prise en compte en mathématiques qu'en français. L'explication peut tenir dans le lien qui l'associe à la maitrise de la langue, laquelle, nous l'avons vu, dépasse largement les frontières disciplinaires. Dans le chapitre qui s'achève ici, on voit pourtant la trace écrite se définir, au-delà de considérations disciplinaires, comme un outil de médiation entre le savoir et l'apprenant.

Un deuxième paradoxe mérite d'être mis en avant : l'institution fait peu cas de la trace écrite dans les programmes scolaires mais elle la traite dans les rapports d'inspection. Peut-être le lien étroit entre trace écrite et pratiques de classe explique-t-il que la trace écrite soit toujours associée à l'observation de la classe.

Savoirs, apprenants, pratiques de classe constituent des mots clés de la définition de l'activité enseignante dirigeant la trace écrite d'une séance. Ils allient les trois grandes dominantes de la didactique : la dominante épistémologique, la dominante psychologique et la dominante praxéologique.

Peu traitée scientifiquement, elle prend pourtant sa place dans tous les champs didactiques que nous avons évoqués. La direction et l'enseignement de cette écriture sont à la fois omniprésents et absents. Leur présence est diffuse, à l'interface entre des métiers de l'enseignement, entre enseignement et apprentissage depuis l'école jusqu'au lycée, entre les différentes disciplines scolaires, entre les différentes sous-disciplines du français.

La présence inégale de la trace écrite dans les textes institutionnels prescriptifs nous prive de toute norme sur le plan des pratiques enseignantes. Rien ne nous permet de la définir à priori comme un objet d'enseignement-apprentissage, comme un contenu de programme scolaire, comme un exercice scolaire ni comme un genre scolaire identifiable à des caractéristiques stabilisées. Ce statut indéfini de la trace écrite nous invite à la questionner, à l'analyser pour la comprendre et tenter de la définir.

La longue histoire du cahier démontre que la trace écrite n'a rien de moderne. Cependant, cette trace écrite scolaire semble un objet didactique en émergence. Cette émergence devient possible dans le contexte d'une configuration que prône Halté dès 1992, attribuant un rôle décisif à l'interaction dans la classe et donnant sa place d'usager de la langue

à l'élève dont l'enseignant s'attache à accompagner le développement de compétences langagières, discursives et psycholinguistiques.

La trace écrite peut se développer comme objet didactique en français, dans le contexte d'une reconfiguration didactique telle que proposée par Reuter et Daunay (2008) et par Laurent (2011). Située par nature à la frontière des sous-domaines de la discipline, elle entre en relation avec les objets centraux de la discipline : textes, genres et discours (Laurent, 2011). Elle peut donc naturellement se prêter à une pratique combinée voire unificatrice des objets de la discipline du français. C'est ce que nous aimerions vérifier dans la suite de notre démonstration.

CHAPITRE 4 :

UN CONCEPT DE RÉFÉRENCE, LE DIALOGISME

Afin d'expliciter le choix de notre cadre de référence, nous allons dresser un bilan intermédiaire de nos réflexions. Dans le chapitre précédent, nous avons abordé la théorie bakhtinienne du discours pour définir la notion de genre de discours. Le concept de dialogisme est au cœur de cette théorie et il nous semble fructueux de le mobiliser spécifiquement dans l'étude de la trace écrite réalisée sous la conduite de l'enseignant d'école et de collège.

Nous avons montré que la trace écrite du travail de la classe est portée par le cahier, objet consubstantiel à l'École. Cahier, carnet, classeur sont les supports de consignation des écrits-traces du travail scolaire. Par voie de conséquence, ces outils du travail scolaire sont utilisés pour contrôler le travail de l'élève et le travail de l'enseignant.

Nous avons également vu que cette trace n'est qu'un reflet partiel du travail effectué ; il ne s'agit que d'une trace, par nature fragmentaire. Pourtant, elle est riche de potentialités sémantiques propres à nous aider à comprendre ce qui se joue en termes d'enseignement-apprentissage, de prescription institutionnelle et d'activité professionnelle dans le temps d'une séance de classe. En effet, nous avons montré que sa dimension prospective permet la restitution de ce qui s'est joué en classe et que sa dimension prospective est riche d'informations sur ce qui s'est engagé dans la classe pour l'avenir des acteurs de la classe. Mise en texte du savoir, elle s'adresse aux élèves ; preuve du travail accompli, elle vise des lecteurs extérieurs à la classe.

Enfin, nous avons vu comment la trace écrite d'une séance de lecture est potentiellement un moment de travail rédactionnel tout en étant explicitement intégrée à une séance dédiée à une pratique de lecture. De fait, elle questionne fortement la place de la discipline du français face aux autres champs disciplinaires. En outre, elle questionne tout aussi fortement la didactique du français et l'articulation entre les didactiques qui la constituent. Pour autant, elle s'impose potentiellement comme un objet privilégié de la discipline du français. Nous avons en effet perçu, au fil des trois chapitres qui précèdent, son lien fort avec les grands objets de la discipline : le texte, le genre et le discours.

En référence à ces notions, nous souhaitons saisir le sens et les fonctions de la trace écrite. Notre ambition est de définir avec précision la trace écrite scolaire d'une séance de

lecture à l'école et au collège. Avant tout, nous souhaitons identifier l'origine, les sources de cette trace. Notre question première est donc : de quoi l'écrit-trace est-il la trace ? Que restitue-t-il de la séance de classe ? Donne-t-il à percevoir l'objet d'enseignement-apprentissage de la séance ? Restitue-t-il les échanges entre les élèves et l'enseignant qui se sont développés au cours de la séance ? Dans quelle mesure constitue-t-il le texte de la séance ? Se constitue-t-il en genre ? S'inscrit-il dans un ensemble générique du fait de son contenu, de sa structure et de sa visée ? Où puise-t-il son contenu, sa structure, sa forme ?

La question de son origine implique de questionner l'écrit-trace comme texte, écrit abouti, mais aussi comme écriture, comme discours, voire genre de discours. Cette question de l'origine implique aussi de considérer la trace écrite dans son contexte de production, contexte énonciatif qui s'élargit au fil du temps et s'ouvre au-delà du temps de la séance et de l'espace de la classe puisque l'écrit-trace produit en séance reste disponible bien au-delà de ce cadre.

Nous l'avons vu, la trace écrite a une visée d'archive. Cette visée exerce logiquement une influence sur sa réalisation, depuis sa planification jusqu'à sa publication, à l'issue de la séance de classe. L'archive, rappelons-le, se constitue en un système de formation et de transformation des énoncés, avec ses caractéristiques génériques. De quels énoncés est-il ici question ? Parmi les énoncés potentiellement restitués dans la trace écrite d'une séance, on compte les contenus des échanges oraux qui ont lieu dans la classe, mais aussi les contenus de savoirs, listés notamment dans les programmes scolaires et qui constituent autant de sources dont se nourrit l'enseignement dispensé au cours de la séance. Ainsi le choix du texte d'étude d'une séance de lecture se conforme-t-il à des choix antérieurs, dont témoignent les préconisations des programmes scolaires. En outre, comme archive, la trace écrite a une visée non seulement de conservation mais aussi de formation et de structuration des éléments d'une séance.

La trace écrite s'élabore donc en tension entre des énoncés qui lui préexistent et l'énoncé des réactions qu'elle peut susciter chez ses multiples destinataires réels et potentiels (élèves, familles, institution…) et que ses énonciateurs peuvent connaitre et peuvent anticiper.

Rétrospective et prospective, la trace écrite est donc fondamentalement dialogique : elle est trace de ce qui s'est joué en classe et elle s'adresse à des destinataires multiples. Elle entretient avec les énoncés produits dans la classe une relation interlocutive et peut anticiper les énoncés de ses possibles destinataires sur le mode d'une relation interdiscursive. Elle se

caractérise donc par une hétérogénéité constitutive (Authier-Revuz, 1982). C'est ce que nous souhaitons démontrer.

Nous recourrons à la théorie du dialogisme[65] de façon à cerner le plus précisément possible les sources, la composition, le fonctionnement et les fonctions didactiques de la trace écrite d'une séance de lecture à la frontière entre l'école et le collège. Nous interrogerons donc la trace écrite dans ses dimensions énonciative, textuelle, intertextuelle, discursive et interdiscursive.

Nous allons mobiliser les concepts empruntés à l'analyse du discours pour étudier la dimension discursive de la trace écrite. Nous affinerons nos analyses à la lumière des concepts de la linguistique énonciative pour comprendre le processus d'écriture à l'œuvre dans l'élaboration d'une telle trace. Enfin, étant donné que cette trace se produit dans le cadre d'une activité professionnelle, nous mobiliserons des concepts d'analyse de l'activité professionnelle issus de la théorie du cercle bakhtinien. Alors, nous pourrons conclure sur le sens, le fonctionnement et la fonction de la trace écrite sur le plan didactique.

Nous allons d'abord présenter cette théorie qui a nourri de nombreux travaux sur l'utilisation du langage dans divers domaines de l'activité humaine : le dialogisme.

[65] Théorie initialement développée par Bakhtine et Volochinov.

I. La théorie bakhtinienne du discours

Commençons par situer l'émergence de cette théorie. Bakhtine propose une approche nouvelle de l'œuvre littéraire. S'opposant aux formalistes russes qui voient dans une œuvre littéraire sa propre justification, il refuse de limiter l'œuvre à elle-même, et de ne l'expliquer que par ses constituants internes. Selon lui l'œuvre est structure mais elle vaut aussi comme fruit d'une rencontre que l'auteur organise entre le langage, une forme et un contenu. La littérature est pour Bakhtine un mode singulier d'expression orchestré par un sujet, avec son histoire, ses idées, sa relation à la langue et à l'autre. Il étudie la production du discours dans le champ des pratiques littéraires, faisant de l'œuvre littéraire un énoncé parmi d'autres, inscrit dans des tensions discursives. Il considère l'énoncé comme unité de l'échange verbal. Il souligne les dimensions interlocutive et interdiscursive du langage. Il prône la prise en compte du destinataire de tout énoncé étudié et conteste le parti pris dominant en linguistique qui consiste à étudier dans le texte des unités de langue et non des unités de discours.

> « A la différence des énoncés (et des genres du discours), les unités signifiantes de la langue – le mot et la proposition -, par leur nature, ne peuvent pas avoir un destinataire : elles n'appartiennent à personne pas plus qu'elles ne s'adressent à quelqu'un » (Bakhtine, 1979, p. 307).

Bakhtine distingue deux genres de discours : « les genres premiers (les types du dialogue oral – la langue des salons, des cercles, le langage familier, quotidien, le langage sociopolitique, philosophique) » et « les genres seconds (les genres littéraires, scientifiques, idéologiques) » (Bakhtine, 1979, p. 271). Le genre du discours premier est dit « simple » par opposition au genre de discours second, dont la complexité s'explique par le fait qu'il peut assimiler un discours de genre premier.

> « Insérée dans un roman, par exemple, la réplique du dialogue quotidien ou la lettre, tout en conservant sa forme et sa signification quotidienne, sur le plan du seul contenu du roman, ne s'intègre au réel existant qu'à travers le roman pris comme un tout, c'est-à-dire le roman conçu comme un phénomène de la vie littéraire-artistique et non de la vie quotidienne. Le roman dans son tout est un énoncé au même titre que la réplique du dialogue quotidien ou la lettre personnelle (ce sont des phénomènes de même nature), ce qui différencie le roman, c'est d'être un énoncé second (complexe). » (Bakhtine, 1979, p. 267)

Bakhtine conteste des conceptions passives de l'auditeur et du lecteur. Il défend au contraire la thèse de son « attitude responsive active » (Bakhtine, 1979, p. 274). La réponse de l'auditeur peut être immédiate ou différée, elle peut ou non donner lieu à un acte (prise de

parole, exécution d'un ordre), elle est attendue par le locuteur comme un effet recherché (exécution de l'ordre, acquiescement ou réfutation). Dès lors, l'énoncé s'inscrit dans une succession d'unités discursives. Bakhtine rapproche l'œuvre de la réplique de dialogue : toutes deux visent une réponse et se relient aux énoncés déjà produits auxquels elles répondent. L'énoncé est tendu vers un énoncé à venir autant qu'il s'inscrit dans une continuité par rapport aux énoncés déjà là. C'est en fonction de son projet de communication que le locuteur (ou le scripteur) choisit un genre de discours. Bakhtine défend donc une approche du discours qui examine le rôle du destinataire jugé actif, plutôt qu'une approche qui ne tiendrait compte que de la présence de l'auteur à son texte et de son rapport à la langue.

Cet argumentaire privilégie une approche dynamique du texte comme énoncé, « maillon d'échange verbal » dans lequel on peut percevoir l'influence d'un destinataire ou de plusieurs, comme autant de traces constitutives de l'énoncé et que Bakhtine appelle « harmoniques dialogiques » (p. 300). Ces harmoniques désignent la résonnance, dans un énoncé individuel de sphères d'échanges auxquelles le locuteur a pu appartenir dans des contextes différents.

Ainsi, l'enseignant fera-t-il entendre dans son discours des éléments lexicaux, stylistiques et thématiques propres au contexte de son activité professionnelle. On peut en effet supposer que son discours puise en effet dans ses expériences de lecture et d'écriture passées, dans sa formation initiale et dans sa formation continue. La théorie du dialogisme établit ainsi que tout énoncé prend sa source dans d'autres énoncés qui lui précèdent, le nourrissent, voire le pré-construisent. Elle envisage l'énoncé dans la perspective dynamique de sa génération.

La théorie bakhtinienne du dialogisme est utile à plusieurs titres pour penser et comprendre la trace écrite au sein des pratiques de classe en français, aux confins de l'école et du collège. Elle permet d'envisager la trace écrite comme un énoncé qui se développe dans un contexte discursif que l'on pourrait qualifier de complexe, articulant texte d'étude, énoncés oraux produits en classe, énoncés écrits produits en classe et voués à sortir de la classe, à rendre public ce qui s'y est joué mais aussi à formaliser et à structurer plus largement et plus symboliquement le travail scolaire. Cette théorie permet d'appréhender la trace écrite scolaire qui nous occupe comme enchevêtrement de discours premiers et seconds, entrant en interaction.

Les « harmoniques dialogiques » confirment la pertinence de nos approches de la trace écrite dans les chapitres précédents. Nous avons en effet déjà pensé l'élaboration de la trace écrite comme l'élaboration d'une trace, à la fois rétrospective et prospective, comme une écriture d'archive contribuant à un système global d' « archéologie du savoir » (Foucault, 1969). Il se pourrait que l'analyse dialogique nous aide à percevoir les strates énonciatives et discursives dont cet écrit porte traces.

II. Dialogisme et analyse du discours. Les contours flous d'une entité discursive

La théorie du dialogisme permet de penser la trace écrite dans toutes ses ramifications. La formule *trace écrite d'une séance de lecture* désigne, ordinairement, l'écrit qui figure dans les cahiers des élèves à l'issue d'une séance de lecture. A ce titre, elle répond à la définition de l'écrit-trace, texte abouti, conçu comme fermé, se prêtant à des analyses internes.

D'une part, nous avons vu que la trace écrite qui nous occupe prend sa source dans des énoncés écrits : les programmes scolaires qui établissent les contenus à enseigner[66], les listes de référence pour l'enseignement de la littérature pour le cycle 3 de l'école primaire[67] et pour le collège[68], le texte d'étude faisant l'objet de la séance, les commentaires du texte d'étude disponibles dans le monde éditorial et les préparations écrites de la séance rédigées par exemple par les élèves à la demande de l'enseignant (comme le prévoyaient par exemple les programmes scolaires pour le français au collège en 1985).

D'autre part, nous avons constaté qu'elle peut aussi prendre sa source dans des énoncés oraux, notamment lorsqu'un travail préparatoire donne lieu à l'organisation, en classe, d'un travail collectif de correction (comme le prévoyaient encore les programmes scolaires pour le français au collège en 1985) ou lorsque le texte d'étude se prête à un débat interprétatif.

Dès lors, il convient de penser la trace écrite dans son caractère génétiquement hybride : elle nait potentiellement d'énoncés écrits et d'énoncés oraux. Elle se constitue en une combinaison de discours seconds et de discours premiers. La recherche d'harmoniques dialogiques dans la trace écrite offre la possibilité d'envisager cette entité discursive d'une part dans sa structuration, comme un texte fermé, d'autre part, dans son élaboration, en tant qu'énoncé, entité ouverte.

La trace écrite se caractérise par son ouverture dialogique à plusieurs titres. Son élaboration, de ses sources à son aboutissement, déborde les frontières temporelles de la séance. Elle semble se nourrir de discours préconstruits et se développer dans un mouvement

[66] Seuls deux programmes scolaires pour le collège en font état : BO n°6 du 28-08-08, page 6 et BO n°44, du 12-12-85, p. 39
[67] Références pour l'école disponibles sur le site EDUSCOL à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid58816/litt%C3%A9rature.html
[68] Références pour le collège disponibles sur le site EDUSCOL à l'adresse : http://eduscol.education.fr/cid60809/presentation.html

d’adaptation, en fonction des besoins de la situation d’énonciation immédiate dans laquelle elle se finalise. On peut imaginer que ses énonciateurs la construisent dans une « attitude responsive active », par anticipation à des réponses possibles d’auditeurs immédiats mais aussi de lecteurs ultérieurs.

A. Statut des contributeurs de la trace

Qui est l'auteur de ce texte qui se produit en classe et se construit sous des influences multiples ? Son élaboration s'inscrit dans le contexte d'une activité verbale marquée par l'interaction maître-élèves. À ce titre, elle s'inscrit dans un contexte discursif qui relève à la fois d'une situation d'énonciation et d'une situation de coénonciation. En analyse du discours, la notion de coénonciateur (Maingueneau, 1996) souligne la part active du destinataire. L'idée est que tout discours relève d'une construction collective. Or il se trouve que la prise en compte des coénonciateurs diffère selon que ces derniers coïncident exactement avec les énonciateurs ou selon qu'ils en diffèrent. Maingueneau évoque une répartition des discours entre deux pôles.

> « D'un côté celui des discours fermés pour lesquels tendent à coïncider (qualitativement et quantitativement) l'ensemble des énonciateurs et des coénonciateurs (c'est le cas des discours scientifiques où ceux qui lisent sont aussi des gens qui écrivent des textes de même type). D'un autre côté, celui des discours ouverts, pour lesquels il existe une énorme différence qualitative et quantitative entre l'ensemble des énonciateurs et l'ensemble des coénonciateurs (un journal quotidien est consommé par une masse considérable de lecteurs le plus souvent socialement éloignés du petit groupe des scripteurs) » (Maingueneau, 1996, p. 41).

On voit dès lors à quel point la trace écrite se situe dans un entre-deux, entre texte et discours, entre fermeture et ouverture : elle peut se planifier dans un travail solitaire de l'enseignant, ainsi que dans un travail solitaire de l'élève ; elle peut se composer en classe dans un travail collectif en partie oral et en partie écrit, ce qui suppose une ouverture discursive ; elle est enfin vouée à sortir de l'espace discursif restreint de la classe, s'ouvrant à des lecteurs-coénonciateurs extérieurs à la classe (familles des élèves et corps d'inspection, notamment).

Le concept d'auteur (Maingueneau, 2009), figure première de l'énonciateur du discours écrit, permet d'appréhender le statut énonciatif de l'enseignant dans cette production verbale. Maingueneau propose en effet une définition de l'*auteur* qui dépasserait la sphère du littéraire, prenant en compte des auteurs ordinaires, dont l'écriture ne s'inscrit pas nécessairement dans un projet esthétique et pour qui la production de texte ne constitue pas l'activité principale. Il évoque notamment les politiques, les prêtres, les savants mais aussi les publicitaires, les auteurs de blogs. Maingueneau distingue dans la notion d'auteur trois dimensions : « l'auteur-répondant » qui se porte garant de son texte et en répond, en assume toute la responsabilité, « l'auteur-acteur » dont l'activité s'organise autour de la production de ses écrits sans que cette production ne constitue sa profession – c'est le cas des intellectuels, des journalistes, de certains écrivains - et enfin « l'auteur-auctor » qui se présente comme une instance douée d'autorité.

Pour assumer cette dimension auctoriale, l'auteur doit être identifié à travers une œuvre. Cette « image d'auteur » lui est donc attribuée par un tiers au vu de l'ensemble constitué par ses écrits publiés.

Cette définition de la notion d'auteur devrait nous aider à étudier le statut auctorial de l'enseignant à partir des traces de son activité rédactionnelle en classe. L'enseignant, étant garant de ce qui se joue en classe en termes d'enseignement-apprentissage, exerce une autorité sur l'écrit-trace du travail de la classe. Pour autant, cela lui donne-t-il le statut d'auteur de cette trace ou celui de coénonciateur ? Ces concepts d'auteur, d'énonciateur, de coénonciateur et de discours ouvert et fermé devraient nous aider à mieux comprendre l'activité enseignante lors de la direction de l'écrit-trace d'une séance de lecture.

Ainsi donc, construite entre ordre de l'écrit et ordre de l'oral, par un jeu d'ajustements successifs à des coénonciateurs immédiats et à de potentiels coénonciateurs ultérieurs, la *trace écrite* relève manifestement tout à la fois d'un discours premier et d'un discours second. La trace écrite se révèle dialogique. Pour en affiner l'analyse, il nous faut étudier encore plus précisément le processus de son élaboration.

B. Une entité discursive « oralographique » ?

Un écrit intermédiaire porte sans doute trace d'une complémentarité entre oralité et scripturalité (Peytard, 1970) dans la construction de la trace écrite : il s'agit de ce qui s'inscrit au tableau au fil de la séance de classe. Cette hypothèse nous est permise par les recherches de Bouchard et Parpette (2012) qui font état d'un ordre « oralo-scriptural ». Ces auteurs observent des cours magistraux universitaires en les considérant en tant que processus discursif. Ils y étudient la combinaison des discours écrits et oraux.

Ils étudient ce qu'ils appellent le genre *cours magistral* :

> « Ce genre académique est une manifestation de la littéracie, consubstantielle à la notion d'université comme à celle d'école en général : l'écrit y est un outil et d'enseignement et d'apprentissage. A la différence de la conférence ou du prêche, genres pourtant apparentés (Bouchard, Parpette & Pochard, 2005), il ne s'agit pas d'une simple oralisation de notes préalables plus ou moins rédigées qui sont elles-mêmes un condensé des « sources » écrites érudites. Dans le CM – dans notre tradition néolatine au moins –, l'écrit doit être également le point d'arrivée de cet événement de parole, sous la forme des notes que doivent prendre à leur tour les étudiants (Bouchard & Parpette, 2007) et qui leur serviront de point d'appui pour retravailler les données objets du cours » (Bouchard & Parpette, 2012, p. 196).

Des « sources » au « point d'arrivée », nous reconnaissons le processus d'élaboration de la trace écrite d'une séance de lecture ; entre ces deux points, les chercheurs identifient des écrits qui viennent soutenir les étudiants dans leur travail de compréhension et de prise de notes du savoir abordé.

> « Un plan écrit au tableau, un schéma, des dates, des noms propres notés à la volée par l'enseignant, des données projetées par PowerPoint, permettent de donner de l'épaisseur au discours oral et d'en réduire la fugacité. Le CM est donc de plus en plus mixte, oralographique. » (Bouchard & Parpette, 2012, p. 196).

Les notes prises par les étudiants naissent d'une combinaison de supports écrits, de commentaires explicatifs oraux soutenus par des inscriptions « à chaud », c'est-à-dire relevant de l'ordre de l'écrit mais inscrites dans l'immédiateté de l'énonciation orale, à des fins de conservation écrite et par conséquent de transformation en notes écrites, avec leurs propres spécificités discursives.

Il semble que ce concept d'oralographisme puisse nous aider à définir le processus dans lequel se réalise la trace écrite. Il semble que nous tenions là un concept propre à encourager

notre projet de définition de la trace écrite qui nous occupe comme un genre discursif, qui s'élaborerait sur un mode oralographique.

III. Dialogisme et élaboration du texte

Avec le concept de dialogisme, nous pouvons envisager l'écrit-trace de la séance de classe comme le fruit d'une écriture et l'étudier sous l'angle de l'énonciation qui s'y construit. C'est pourquoi nous envisageons de l'aborder dans la perspective de ses origines.

Le champ de la critique génétique étudie ainsi les mouvements de la création textuelle et littéraire à partir de l'analyse des manuscrits d'auteurs (Rey-Debove, 1982, Hay, 1989, de Biasi, 2011, Fabre, 2000). L'idée est de « comprendre une œuvre par son histoire et non plus par son seul aboutissement » (Hay, 1989, page 14).

A. Retour sur la théorie du texte

Sur le modèle de la génétique textuelle, nous proposons d'aborder cet écrit-trace sous l'angle de sa dynamique de création. Il nous faut d'abord revenir à la notion de texte telle que définie dans ce champ scientifique, avant d'aller plus loin.

De Biasi (2011) rappelle que la génétique refuse de considérer le texte comme pur produit de l'inspiration. Le parti pris de la génétique est celui d'un texte né d'un travail, objet de retours et de reprises. En outre, selon les généticiens, même publié, le texte ne reste pas immuable. Ses différentes éditions engendrent des transformations et sa réception change au fil des siècles. Pourtant, sa publication constitue bien une forme de stabilisation du texte dans la mesure où le texte tel qu'il est publié tient lieu de référence. De Biasi insiste sur le fait que la publication est un évènement génétique en ceci qu'il induit un changement de statut de l'écrit.

> « Et c'est pourquoi, rapporté à l'univers de sa genèse manuscrite à laquelle il s'oppose comme le réel au virtuel, le social au privé, l'achevé à l'inachevé, le (presque) stable à l'instable, le « texte », dans une perspective génétique, ne trouve sa réalisation effective qu'avec la publication imprimée qui fait passer l'écrit d'un régime autographique et privé de « manuscrit » à un statut typographique et public d'entité textuelle » (Biasi, 2011, p. 64).

Ce passage d'un régime privé à un régime public n'est pas sans rappeler les notions de discours fermé et ouvert, dans les pages qui précèdent. Il nous semble possible de transposer ces notions pour décrire le processus d'élaboration de l'écrit-trace. Nous avons vu, en effet, comment le discours du savoir s'élabore en discours fermé dans la phase préparatoire du travail enseignant pour s'ouvrir, du fait de la prise en compte anticipée ou effective de la présence de coénonciateurs.

En effet, les rares prescriptions institutionnelles concernant l'écrit-trace scolaire vont dans le sens d'un processus d'élaboration de cet écrit en trois étapes (*préparation, synthèse, réinvestissement*). Des recherches menées par Bouchard et Parpette (2012) montrent également un processus d'enseignement-apprentissage universitaire en trois phases matérialisées par une phase consistant en un « condensé des « sources » écrites érudites », suivie de la transformation d'un « événement de parole, sous la forme (de) notes » et enfin une phase de retour sur ces notes « pour retravailler » (Bouchard et Parpette, 2012, p. 195-196).

La métaphore de la publication de l'écrit-trace au moment où elle quitte la classe nous semble intéressante à filer, dans la mesure où, d'une part, elle permet de percevoir ce mouvement d'ouverture discursive qui marque sa genèse et, d'autre part, elle manifeste le changement de régime de l'écrit, que l'on peut penser achevé alors même que son destin dépend de sa réception par ses divers lecteurs. Dès lors que l'écrit-trace peut être étudié sous l'angle de son écriture, il semble pertinent d'en analyser la genèse en combinant des concepts mobilisés dans les recherches en littérature, en linguistique textuelle et en linguistique énonciative.

Cette transposition semble d'autant plus permise qu'elle suit l'exemple de la génétique textuelle qui, née de la critique génétique, s'intéresse à l'écriture non littéraire. Comme nous l'avons vu au chapitre 3, la centration sur le processus d'écriture, plutôt que sur le produit écrit, a orienté les regards vers les opérations dites de relecture, de révision et de réécriture, dans les brouillons d'écrivains et dans les brouillons d'élèves (Doquet, 2011). Il nous semble donc intéressant, pour étudier ce texte dit *trace écrite,* de l'explorer au fil de son élaboration, depuis sa planification jusqu'à sa finalisation, en identifiant le plus précisément possible ses phases génétiques (Biasi, 2011).

Un concept issu de la théorie du dialogisme est mobilisé en génétique textuelle. Il a été introduit à l'occasion d'un colloque portant son nom : « Autonymie ». Ce concept est propre à étayer notre entreprise d'analyse de la trace écrite dans la perspective dynamique de son élaboration.

B. Autonymie

Autonymie et boucles énonciatives sont des objets puissants d'analyse génétique. Ils décrivent les modalités du dialogue qui s'instaurent entre le rédacteur de l'écrit et lui-même en tant que lecteur critique de son propre écrit.

Authier-Revuz définit l'autonymie en citant la célèbre phrase de Rey-Debove que Leblay reprendra à son tour (Leblay, 2007, 2012) : « Prenez un signe, parlez-en et vous aurez un autonyme. »

L'autonymie relève de la réflexivité du langage et appartient à la métalangue. Authier-Revuz précise : « A l'intérieur du retour réflexif sur la langue ou le discours, ce qui spécifie le fait autonymique, c'est de mettre en jeu des *signes* pris comme objets. » (p. 5).

Dans une note de synthèse, Leblay (2007, 2012) rappelle que la notion de fait autonymique est issue des champs de la philosophie et de la logique et qu'elle a été reprise en linguistique. La linguistique textuelle étudie les connotations autonymiques identifiables dans le texte tandis que la linguistique énonciative s'intéresse à la modalité autonymique (Authier-Revuz, 1995 ; Doquet-Lacoste, 2003) dans les opérations de l'écriture. C'est cette deuxième acception qui nous intéresse.

Authier-Revuz met en évidence la notion de boucles méta-énonciatives (1995). Elle définit la modalisation autonymique comme une manifestation de l'autodialogisme à l'œuvre en cours d'écriture. Authier-Revuz parle de dialogue interne. Elle présente la modalisation autonymique comme « une figure de « l'arrêt sur mot », comme une manifestation de « la réflexivité au cœur de l'énonciation » (2000, p. 19).

> « Le mode " dédoublé " du dire peut, en effet, être décrit comme une sorte de dialogue interne, mais – en deçà du dialogue avec " autrui " – ce dont il relève, c'est de cette forme de dialogisme envisagée par Bakhtine " entre le sujet parlant et sa propre parole ". La modalisation autonymique apparaît comme une manifestation de l'autodialogisme inhérent à l'énonciation : mimant parfois la forme même du dialogue, elle est la réponse que s'apporte le dire à la rencontre qu'il fait dans ses mots de " quelque chose " qui l'arrête – quelque chose qui peut relever certes de la présence d'une voix étrangère, mais parmi tant d'autres aspects de l'expérience langagière» (Authier-Revuz, 2000, p. 20).

Ce dialogue interne peut se concrétiser par des opérations de substitutions lexicales attestant de tâtonnements à la recherche du mot le plus approprié au projet d'écriture. Deux traces lexicales du fait autonymique retiennent particulièrement notre attention : les prototermes et les lexèmes flottants.

Ces traces de l'élaboration rédactionnelle ont été définies par Lebrave (1987) dans son analyse de manuscrits de Heine. Doquet (2011) recourt à son tour à ces deux notions pour analyser les écritures d'élèves.

La notion de proto-terme (Lebrave, 1987) désigne un terme qui est présent plus ou moins durablement dans les brouillons mais qui, dans le manuscrit final, sera remplacé par un autre mot, plus précis. Doquet (2011) transpose cette notion à la situation dans laquelle un scripteur ordinaire finit par remplacer un mot générique (hyperonyme) par un mot plus précis.

La notion de lexème flottant désigne, quant à elle, les mots qui apparaissent à diverses reprises dans une page de brouillon mais n'arrivent finalement pas à s'intégrer dans le texte final.

Il se trouve que le fait autonymique a également été étudié en situation de rédaction dite conversationnelle, lors de l'étude dynamique de la production collaborative d'un texte. Apothéloz (2004) étudie le fait autonymique dans les mécanismes de la rédaction conversationnelle, à partir de l'enregistrement de deux étudiants qui rédigent ensemble un texte relatif à des consignes précises de contenu et de forme. Dans les interactions des corédacteurs, il relève deux fonctionnements langagiers dominants :

> « Le premier est constitué par toutes sortes d'énonciations référant explicitement à un élément d'une formulation antérieurement proposée, pour le commenter, l'évaluer, le rejeter, etc. […] Le second fonctionnement est formé par toutes les formulations du texte même que les corédacteurs sont en train de fabriquer » (Apothéloz, 2004, p. 2).

Dans cette étude, Apothéloz constate que, dans les épisodes autonymiques, les corédacteurs font progresser leur texte au fil d'opérations génétiques qui ont la double fonction de contribuer à la coénonciation et d'évaluer les formulations proposées par chacun. Ce processus se déroule par reformulations successives. Le processus autonymique se complexifie dans la situation de corédaction.

Dans le cas d'une élaboration de l'écrit-trace, cette situation rédactionnelle, en contexte scolaire, peut être de nature à informer le chercheur sur les modalités d'interaction entre les corédacteurs et sur le statut énonciatif de chacun. Elle peut également le renseigner sur le rôle des reformulations à visée rédactionnelle. Fonctionnement et rôle du fait autonymique dans l'élaboration oralographique de la trace écrite sont logiquement de nature à déterminer si, dans la classe, on observe des situations d'écriture et d'interaction ou bien d'écriture en interaction.

Il y a fort à parier que dans un tel épisode oralographique à viseé rédactionnelle s'entrecroisent l'activité de co-rédaction, d'une part, et les activités d'enseignement et d'apprentissage lexical, d'autre part. Dans une telle situation de classe, l'enseignant est amené à réguler une « saynète métalexicale » (Chabanne, 2011). Il s'agit d'une unité interactionnelle au cours de laquelle la classe focalise son attention sur une question d'ordre lexical. Chabanne, empruntant la notion de saynète à François (1999), définit ainsi ce concept propre à la didactique du français :

> « Au cours de la saynète métalexicale, les intercoluteurs se donnent comme thème principal un mot, que ce soit pour le repérer dans le discours ou dans un texte, le questionner, le définir, l'illustrer, l'utiliser dans une analyse, etc., ou même simplement parce qu'ils « cherchent un mot » pour formuler une idée » (Chabanne, 2011, p. 47).

Notre recherche dira quelle influence ces saynètes observables en séance de lecture jouent dans la rédaction de la trace écrite.

Quoi qu'il en soit, nous pouvons d'ores-et-déjà affirmer le fait que c'est moins l'écrit produit qui nous renseigne sur l'activité enseignante que son processus d'élaboration. Nos analyses devraient nous aider à déterminer si cette élaboration relève d'une écriture monogérée d'élaboration oralographique ou bien d'une écriture polygérée. Répondre à cette question permettrait d'en savoir plus sur les finalités didactiques effectives de cette pratique rédactionnelle en contexte scolaire, à la charnière entre enseignement primaire et secondaire.

IV. Dialogisme et analyse du travail

En analyse du travail, le dialogisme a nourri les réflexions sur l'activité enseignante envisagée en termes de genre professionnel et en termes de genres d'activité. C'est ce que nous allons présenter dans les lignes qui suivent.

Nous avons vu dans les chapitres précédents à quel point l'élaboration de l'écrit-trace du travail de la classe préoccupe les enseignants. Nous avons vu que cet état de fait contraste avec l'oubli de *l'activité-trace écrite* chez les enseignants eux-mêmes, y compris lorsqu'on leur demande de dresser la liste de leurs écrits professionnels (Daunay, 2011). Il est vrai que les enseignants ne sont pas des professionnels de l'écriture mais leur activité professionnelle nécessite la pratique quotidienne de l'écriture.

C'est à présent la dimension professionnelle de l'écriture de l'écrit-trace que nous allons aborder.

A. Le genre en analyse du travail

Dans le champ de l'analyse du travail, Clot et Faïta (2000) mobilisent le concept de *genre* dans le cadre de l'étude clinique de l'activité et ils en soulignent le jeu de filiation avec la théorie bakhtinienne du discours. Se donnant pour projet de renouveler l'analyse ergonomique du travail, ils procèdent à une transposition métaphorique de la notion de genre, dans le contexte de l'analyse de l'activité professionnelle, quand Bakhtine mobilisait cette notion pour penser l'activité langagière.

Depuis Ombredane et Faverge (1955), l'analyse du travail s'organise en deux volets : l'analyse de la tâche et l'analyse de l'activité. Dans cette opposition, la tâche se définit comme ce qui est à faire dans le travail. Elle en désigne la dimension prescrite et en constitue la part théorique. L'activité se définit comme ce que l'opérateur mobilise et met en œuvre pour accomplir la tâche qui lui est prescrite. Elle concerne la façon dont la tâche s'accomplit dans son contexte réel de réalisation. Ainsi la tâche relève-t-elle de l'organisation à priori du travail tandis que l'activité correspond à sa réorganisation par le sujet. Cette réorganisation, lorsqu'elle s'institue en manière d'agir partagée, est adoptée collectivement et fonctionne à son tour à la manière d'une prescription, nouvelle ou renouvelée, issue du réel de l'activité.

Contestant cette dichotomie, opposant tâche et activité, Clot et Faïta établissent un parallèle entre le champ de l'analyse du discours et celui de l'analyse du travail : « on peut

considérer que la critique de la dichotomie langue prescrite/parole réelle que Bakhtine adresse aux sciences du langage est heuristique pour les sciences du travail » (Clot et Faïta, p. 11). Ils justifient ainsi le déplacement de la notion de *genre*, par un glissement du concept de *genres langagiers*, à celui de *genres techniques*.

> « Il y a […] entre le prescrit et le réel, un troisième terme décisif (que l'on peut désigner) comme le genre social du métier, le genre professionnel, c'est-à-dire les « obligations » que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. » (Clot et Faïta, 2000, p. 9).

Les auteurs définissent les genres d'activités comme un contexte de leur réalisation.

> « Ils sont les antécédents ou les présupposés sociaux de l'activité en cours, une mémoire impersonnelle et collective qui donne sa contenance à l'activité en situation : manières de se tenir, manières de s'adresser, manières de commencer une activité et de la finir, manières de la conduire efficacement à son objet » (Clot et Faïta, 2000, p. 12).

Le genre est alors à la fois ressource et contrainte : il sécurise le professionnel qui peut y trouver des points de repères mais il restreint aussi ses discours et ses actes à un cadre fixé à priori, à une norme qui serait en quelque sorte une mise à jour de l'activité prescrite. Ce cadre est donc amené à fluctuer en fonction des exigences du réel et le genre est sans cesse ajusté par des créations en contexte. L'activité réelle se distingue donc de l'activité réalisée : elle couvre un champ plus vaste.

> « Ce qui ne s'est pas fait, ce qu'on voudrait faire, ce qu'il faudrait faire, ce qu'on aurait pu faire, ce qui est à refaire et même ce qu'on fait sans vouloir le faire est accueilli dans l'analyse de l'activité en éclairant ses conflits. Le réalisé n'a plus le monopole du réel. Le possible et l'impossible font partie du réel. Les activités empêchées, suspendues, différées, anticipées ou encore inhibées forment avec les activités réalisées une unité dysharmonique. » (Clot et Faïta, 2000, p. 35).

L'activité enseignante qui se matérialise dans l'écrit-trace peut donc se définir comme la ré-élaboration, face aux contraintes du réel, d'un genre professionnel qui cadre l'activité et en sécurise l'accomplissement.

Ainsi donc, le concept de genre et le fertile champ théorique du dialogisme devraient nous permettre d'étudier précisément ce discours issu de l'activité enseignante et dont témoignent partiellement les cahiers et les classeurs des élèves. Notre analyse utilisera le

concept de genre ici décliné en genres techniques et langagiers, et que les chercheurs en analyse de l'activité rassemblent sous la désignation générique de genre d'activités (Clot et Faïta, 2000, p. 12). Notre but n'est pas de transformer mais de comprendre l'activité professionnelle qui nous intéresse : l'activité enseignante, en situation d'élaboration de l'écrit-trace du travail d'une classe. Il nous semble intéressant d'adopter une perspective comparative afin de déterminer si l'élaboration de cette trace écrite s'inscrit dans un seul genre d'activité ou dans des genres différents selon qu'elle se situe à l'école ou au collège.

B. Du genre d'activité aux gestes

Jorro (2002a) aborde le métier d'enseignant sous l'angle de sa professionnalisation. Elle analyse le métier à travers les compétences professionnelles, sources d'information et de repères, tant pour le chercheur que pour le praticien lui-même, sur les savoir-faire. Jorro propose des repères précis afin de compléter l'approche par compétences au moyen de l'étude de l'agir professionnel, précisément à travers les gestes professionnels.

> « Il me semble que l'agir professionnel, malgré la reconnaissance de la part d'improvisation qui le traverse, est majoritairement rivé à la pensée stratégique, si bien qu'il résulterait d'une suite d'actions à mener, d'une mobilisation préméditée de compétences professionnelles. […] Chaque praticien agirait selon ses valeurs et des croyances qu'il actualiserait sous la forme de gestes professionnels » (Jorro, 2002a, p. 10).

Jorro reprend le concept de genre d'activité construit par Clot (1999) pour distinguer les gestes de métier et les gestes professionnels. Les gestes de métier relèvent de ce que Clot désigne sous le nom de genre d'activité, réunissant un ensemble d'invariants, fonctionnant comme des prescriptions implicites du collectif de travail, comme autant de manières de faire devenues obligations dans la réorganisation du travail par les praticiens. Ainsi donc, les gestes de métier résultent, chez Jorro, d'une « conception externe et générique » (p. 41) de gestes emblématiques d'une activité, relevant de codes sociaux, attendus dans des situations données. Les gestes professionnels résultent d'une « conception singulière et contextuelle » (p. 41). Ils relèvent des créations, des improvisations en contexte, dans le contexte des relations interpersonnelles. L'enseignant accomplit-il les mêmes gestes dans des situations similaires, de l'école au collège ? C'est une question à laquelle nous tenterons de répondre.

Pour finir, le recours au concept de dialogisme confirme notre hypothèse d'une trace écrite conçue comme genre d'activité scolaire. Via le cahier, elle est emblématique de l'activité scolaire que l'enseignant conduit. Au sein de l'activité professionnelle de l'enseignant, sa dimension incorporée, que soulignent Clot et Faïta puis Jorro, donne sens au double paradoxe que nous avons déjà pointé. En effet, nous avons également souligné que paradoxalement, l'élaboration de la trace écrite relève d'un agir enseignant non prescrit, non revendiqué et peu étudié alors même qu'elle relève d'un agir enseignant quotidien, collectivement partagé, cristallisant la part intersubjective de cette activité.

La notion de geste confirme la double appartenance de l'élaboration de la trace écrite aux genres d'activité dits langagiers et techniques. Mais elle porte en outre un nouvel éclairage sur la trace écrite dans la mesure où elle met en exergue la dimension incorporée du genre professionnel.

Si l'élaboration de cette trace se matérialise au fil de gestes, ces derniers s'effectuent dans une visée d'enseignement-apprentissage. Il nous faut aborder leur versant didactique.

V. Dialogisme et didactique

La trace écrite se définit comme dialogique en tant qu'énoncé, en tant qu'activité professionnelle et en tant qu'activité scolaire à visée didactique. Elle prend un sens spécifique et des formes particulières dans le contexte de la classe de français.

A. Genres, gestes didactiques et trace écrite en lecture

Aeby-Daghé (2010) démontre que les contenus disciplinaires se construisent en genres d'activité scolaire. Elle situe la compréhension et l'interprétation du texte littéraire parmi ces genres. Elle montre en outre que ces genres se concrétisent à travers des gestes didactiques spécifiques et caractéristiques d'une discipline scolaire dans sa dimension épistémologique.

> « En prenant en compte les rapports de l'objet avec les savoirs de référence mais aussi le processus de construction et de transformation de cet objet dans la disciplinaire scolaire, nous souhaitons insister sur le caractère prédéfini de l'objet d'enseignement – dans le sens où l'enseignant sait à l'avance ce qu'il enseigne et qu'il a une conscience réfléchie de ce qui est à enseigner (Schneuwly, 1995) – mais aussi sur son historicité dans la discipline français comme l'a bien montré Chervel (1988). » (Aeby-Daghé, 2010, p. 2).

Aeby-Daghé, s'inspirant du concept bakhtinien de genre et de ses réemplois en ergonomie du travail, montre que conduire une séance de lecture nécessite des gestes qu'accomplissent les enseignants en se référant à des « formes / contenus stables sur lesquels ils peuvent s'appuyer, entre lesquels ils peuvent choisir pour travailler les textes. C'est le cas, notamment, de l'explication de texte, dispositif emblématique de l'enseignement littéraire mis en place en France dès la fin du XIXe siècle. » (Aeby-Daghé, 2010, p. 2).

Ce concept de genre scolaire est également mis en avant par Rebière et Jaubert (2011) qui définissent ainsi, en titre de leur publication, un « genre scolaire « lecture découverte » d'un texte narratif au cours préparatoire ». Leur démonstration s'inscrit de la même façon dans la lignée des recherches inspirées des théories bakhtiniennes reprises en analyse du travail. De la même façon, elles montrent comment, au fil de recherches mais aussi de pratiques individuelles et collectives, se construit un genre professionnel d'enseignement de la lecture.

Inscrite dans le cadre spécifique de la discipline du français la trace écrite d'une séance de lecture s'impose donc comme objet didactique spécifique, pré-défini sur le plan épistémologique et pré-déterminé en pratique sous la forme de gestes qu'il nous reste à définir.

La notion de geste ne concerne pas spécifiquement la trace écrite. Elle peut cependant contribuer à l'analyse de *l'activité trace écrite* en séance de lecture et des gestes qui la caractérisent.

Bucheton s'intéresse au geste et a apporté une large contribution aux recherches menées sur les gestes professionnels, en particulier dans la classe de français (Bucheton, Dezutter, 2008 ; Bucheton, Soulé, 2009 ; Soulé, Bucheton, 2011). Ces gestes se présentent comme autant de matérialisations de re-prescription du travail par les praticiens.

> « Le mot geste veut mettre au premier plan l'agir : une action toujours singulière qui s'inscrit dans un cadre culturel, professionnel qui lui préexiste. Le geste contient le genre, l'actualise en contexte et de ce fait en permet les modifications » (Bucheton, 2008, p. 24).

Plusieurs recherches montrent que se développent, dans l'enseignement du français et notamment dans l'enseignement de la lecture et de l'écriture, des gestes professionnels « didactiques spécifiques et ajustés » (Bucheton, 2008, p. 25).

Parmi ces gestes sont distingués des macrogestes, « gestes didactiques incontournables, communs aux praticiens », déclinés en « microgestes », gestes plus précis de mise en œuvre de la séance (Bucheton & Dezutter, 2008, p. 29). Les macrogestes structurent l'activité enseignante en référence à l'épistémologie disciplinaire et aux contenus qui la caractérisent. Quant aux microgestes, ils relèvent des ajustements en contexte intersubjectif, dans le feu de l'action, face aux réactions des élèves confrontés au contenu enseigné, face aux imprévus.

Par microgestes didactiques, on entend gestes d'ajustement, gestes d'improvisation, gestes consistant en une redéfinition de la tâche, dans la fulgurance de l'activité en classe. Ils peuvent se définir comme des gestes de régulation (Chabanne, Dezutter, 2011). Peuvent, par exemple, se définir ainsi le geste de première présentation d'un texte (Marclair, Dufays, 2011) ou encore le geste d'explicitation lexicale (Chabanne, 2011).

Dans le contexte de la séance de lecture, on peut identifier trois microgestes. Le geste de présentification (Schneuwly, 2001 ; Aeby Daghé et Dolz, 2008 ; Marclair et Dufays, 2011) permet à l'enseignant de mettre en scène le texte nouveau, le savoir nouveau. Le geste de régulation lui permet d'ajuster le pilotage de la séance en fonction de l'évaluation des capacités des élèves. Le geste d'institutionnalisation (Brousseau, 1998 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre, Lahanier-Reuter, 2013) consiste en une désignation du savoir en jeu comme un savoir important, que les élèves doivent retenir et qu'ils peuvent mobiliser dans le contexte d'autres activités. Le concept d'institutionnalisation est défini par Brousseau (1988) comme

« un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique » qui consiste en une « prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maitre, de l'apprentissage de l'élève [69]» (p. 17).

Le repérage de gestes généraux et de gestes spécifiques dans l'observation de séances de lecture à l'école et au collège peut outiller notre projet de compréhension des pratiques dans ces deux mondes enseignants. Ils s'élaborent dans une attitude responsive active de l'enseignant face aux élèves et dans le but d'étayer leur construction cognitive et langagière.

La mise en œuvre de tels gestes dans le feu de l'activité didactique est propre à contribuer au processus de « secondarisation des activités scolaires « (Bautier, Goigoux, 2004, p. 91). Il s'agit de sortir l'activité de classe de son contexte immédiat pour la faire percevoir dans sa dimension seconde, en tant que situation d'apprentissage. Secondariser les activités scolaires conduit les élèves vers une « attitude de secondarisation » (Bautier, Goigoux, p. 91).

Il semble que la composition d'une trace écrite d'une séance de lecture soit propre à détacher l'élève de l'histoire lue pour le conduire vers la perception du texte comme un objet de travail scolaire, dans une attitude critique et prenant appui sur des savoirs théoriques de référence. Il semble donc que la trace écrite puisse se constituer en occasion de secondarisation, guidant l'élève d'un rapport premier au texte vers la construction d'une lecture experte. Si ce processus peut se développer à l'occasion de la rédaction de la trace écrite de la séance, cela nécessite néanmoins une forte réactivité de l'enseignant dans l'ajustement du texte du savoir aux capacités et aux besoins supposés de ses élèves.

> « Le déroulement du texte du cours, sa mise en scène en diverses unités didactiques inscrites dans le temps précis de la leçon, peut être planifié dans la préparation, il ne peut pas être préjoué. […] Il s'effectue au prix de mouvements réciproques dans lesquels s'opèrent la négociation du sens, la redéfinition des places, des relations et parfois même de l'identité des locuteurs. » (Bucheton, 2008, p. 21).

Il nous semble en effet que la trace écrite constitue bien ce « texte du cours ». À propos de cette expression, Bucheton précise, dans une note : « dans la mesure où le cours est supporté par un ensemble de paroles, ayant une ouverture et une clôture, nous le considérons comme un « texte ». (Bucheton, 2008, p. 21). Dans ce contexte, le « texte » est conçu comme texte théâtral

[69] Le concept d'institutionnalisation a également été défini par Brousseau, dans *Théorie des situations didactiques en mathématiques*, ouvrage publié en 1998 aux éditions La Pensée sauvage. Cette notion fait l'objet d'une notice du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, signé de Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (p. 119-122), publié aux éditions De Boeck, réédité en 2013.

d'improvisation : à partir d'une trame préétablie, il se développe dans l'interaction et s'inscrit dans une immédiateté délimitée dans le cadre de la séance et selon une spontanéité d'élèves. Cette spontanéité, il s'agit pour l'enseignant de la contrôler et de l'orienter vers une approche une lecture du texte plus consciente d'elle-même et mobilisable face à d'autres textes, à l'occasion d'autres séances de lecture.

Ces ajustements auxquels procède l'enseignant en classe de français peuvent prendre d'autres noms, dès lors que leur définition s'inscrit dans le stricte cadre didactique. Dans le contexte de l'écriture en science, Zaïd a ainsi décrit l'interdépendance entre l'action des élèves et celle des enseignants. Il mobilise le concept de *performances didactiques des élèves* (2011, 2012), prolongement du concept de *conscience disciplinaire* construit par Reuter (2007). Les performances didactiques des élèves sont inférées par l'enseignant, à partir l'expression, en classe, du rapport de l'élève à l'objet de savoir. A partir de l'observation et de l'interprétation en termes de réussite ou d'échec de l'agir des élèves (paroles, silences, écrits, gestes) l'enseignant construit son action et organise le déroulement de sa séance en ajustant ses propres gestes, paroles et écrits. Le contexte disciplinaire dans lequel cette recherche a été menée n'interdit aucunement le recours au concept de performance didactique des élèves dans le contexte didactique du français.

En classe de français, en séance de lecture, la trace écrite s'inscrit dans des genres d'activité pré-construits pour l'enseignement du français et se finalise dans le flot d'un discours premier, immédiat, orienté par le discours de réception des élèves. Or ces derniers sont initialement des lecteurs et des interprètes novices, que l'enseignant cherche à guider vers des pratiques de lectures expertes. Elément constituant et aboutissement du « texte du cours », l'élaboration de la trace écrite peut répondre à la double finalité d'assurer la circulation du savoir en négociant le sens des contenus enseignés et de contribuer à la structuration de connaissances partagées entres les élèves et l'enseignant lui-même. Elle est production d'un énoncé et méta-énonciation. Elle se fait l'instrument de l'institutionnalisation du savoir et peut par là-même contribuer à instituer la parole de l'élève en discours didactiquement pertinent. Elle peut en effet devenir ce moment solennel où les acteurs de la classe (enseignant et élèves) peuvent se reconnaître comme coénonciateurs. Ces connaissances mises en exergue via la trace écrite consistent en savoirs et savoir-faire, et peuvent se traduire en manières communes d'agir, de penser et de parler. La trace écrite peut donc constituer le socle d'une communauté discursive au sein de la classe.

B. Trace écrite et communauté discursive

Le concept de *communauté discursive*, tel que décrit par Bernié (2002), prend en compte le rôle du langage dans la construction des connaissances. La communauté discursive relève du partage de significations. Selon Bernié, il y a communauté discursive dans une classe, lorsque l'élève a intériorisé « des savoirs et outils élaborés hors de lui dans l'histoire et placés dans la culture » (Bernié, 2002, p. 78). Cela suppose la construction d'un espace de communication dans lequel l'élève se voit attribuer un rôle énonciatif. Par exemple, des situations de controverse rendent possible la co-construction de savoirs et d'une « manière d'agir-penser-parler » (Bernié, 2002, p. 82).

Dans le cas des séances de lecture, la communauté discursive peut s'exercer dans le cadre d'activités comme le débat interprétatif ou la résolution de problèmes liés à la compréhension d'un texte d'étude.

Il semble que l'élaboration du « texte du cours », qui se cristallise en écrit-trace de la séance soit propice à la constitution d'une communauté discursive au sein de la classe, sur le modèle des communautés de savoirs, à la différence près qu'il y a asymétrie entre les coénonciateurs de la sphère d'échange de la classe. Cependant, cette asymétrie constitutive de la communauté discursive scolaire présente l'intérêt de s'instituer en communauté discursive d'apprentissage pour l'élève qui peut alors y développer son statut énonciatif, son identité de locuteur.

Notre projet de recherche consiste donc à identifier les gestes professionnels didactiques opérés par l'enseignant quand il conduit la trace écrite du travail d'une classe en lecture, à la frontière entre l'école et le collège. Nous projetons d'étudier, dans le genre d'activité didactique « séance de lecture », les gestes partagés par la communauté des enseignants de français et les gestes mis en œuvre dans des situations spécifiques, au sein de la communauté de la classe.

Il y a fort à parier que la construction d'une communauté discursive, si elle est visée par l'élaboration de l'écrit-trace passerait par des gestes de régulation caractéristiques de la didactique du français qui consisteraient en des gestes de reformulation et d'institutionnalisation. En effet, la trace écrite peut utilement viser l'institutionnalisation des savoirs et mais aussi des coénonciateurs novices, auditeurs immédiats du discours enseignant et lecteurs ultérieurs du discours négocié ou dicté en classe. Cette institutionnalisation se

construit et se finalise manifestement au fil d'opérations discursives et rédactionnelles que nous avons désignées au moyen du champ lexical de la reformulation.

Ainsi, avons-nous vu que la trace écrite universitaire consiste en une transformation d'un évènement de parole sous la forme d'un écrit. Ainsi avons-nous montré que l'écriture collective de l'écrit-trace scolaire, comparable à l'écriture conversationnelle, se caractérise par des boucles énonciatives et méta-énonciatives. Ainsi avons-nous établi que la trace écrite, élaborée dans un mouvement d'ajustement à sa situation de production, s'inscrit dans un processus de formulations successives entre sa planification à partir de sources choisies jusqu'à sa confrontation aux performances des élèves pour aboutit à sa formalisation finale, plus ou moins négociée. Ainsi avons-nous constaté que ces formulations successives correspondent à des reproductions de discours et à des modifications, des ajustements, des créations en contexte.

Transformation, formulations successives, modifications, ajustements et créations. Toutes ces opérations socio-cognitivo-langagières relèvent bien de gestes de reformulation. Nous aurons l'occasion d'y revenir.

CONCLUSION DU CHAPITRE 4

Le concept de dialogisme donne un éclairage précieux pour analyser la trace écrite depuis sa planification jusqu'à sa finalisation. Il permet d'en percevoir les dimensions variables de l'écrit à l'oral, du texte au discours, de la production singulière au genre de production. Mobiliser le dialogisme permet de concevoir la trace écrite dans ses diverses situations de production : au sein d'une institution, au sein d'une communauté de pratiques enseignantes, au sein de la communauté discursive d'une classe.

Le recours à la théorie du discours issue des travaux du cercle Bakhtinien soutient nos efforts de définition de la trace écrite. Ce que nous appelons *trace écrite* est une entité plus vaste que l'écrit-trace du travail de la classe : il s'agit d'une situation d'énonciation, d'une situation d'écriture professionnelle à visée didactique, située à l'interface entre classe et hors classe (espace de la classe et temps de la séance). La trace écrite relève d'un discours collectif qui se construit dans la classe et dont l'écrit-trace conservé dans les cahiers ne témoigne que très partiellement. Elle se définit comme la matérialisation d'un discours issu de discours scientifique, didactique, disciplinaire, institutionnel, professionnel, scolaire. Enfin, elle se construit à travers des gestes professionnels didactiques ajustés pour affronter les imprévus prévisibles de toute situation d'enseignement-apprentissage.

La trace écrite semble s'élaborer dans un processus de reformulation à visée didactique. L'inscription de ces gestes d'élaboration de la trace en contexte didactique leur donne un sens et une fonction que nous comptons définir dans notre enquête, en vérifiant si ces gestes se montrent similaires dans les deux contextes professionnels de l'école et du collège. À priori, mais cela reste à vérifier, la reformulation pourrait constituer un enjeu didactique fort puisqu'elle caractérise singulièrement l'activité d'élaboration de la trace écrite en français. Elle s'affirme comme centrale parmi les gestes professionnels de l'enseignement du français puisque, définie comme exercice de reformulation, elle constitue une occasion de travailler la reproduction-innovation. Au titre d'activité propice à un travail sur les genres à partir de l'étude des textes et des pratiques discursives, elle s'inscrit au cœur des objets d'une configuration intégrative de la didactique du français. Nous allons tenter de le vérifier en allant observer des séances de lectures, en dernière année d'école primaire et en première année de collège.

CHAPITRE 5 :

MÉTHODE DE RECHERCHE

Dans les chapitres précédents, nous avons défini la trace écrite d'une séance de lecture comme un outil qui permet la réalisation de l'activité enseignante et comme un écrit-trace qui ne documente que très partiellement les modalités de son élaboration. Cette trace se matérialise sous une forme écrite, stable, dont nous devrons établir si elle présente davantage les traits d'un texte, d'un écrit ou d'un énoncé. Toujours est-il que sa forme aboutie est le fruit et la trace d'une écriture et d'une écriture professionnelle, produite en situation scolaire. Nous avons vu que l'écriture constitue un processus scriptural et rédactionnel. Cette écriture professionnelle-scolaire se matérialise en traces du processus d'enseignement-apprentissage qui l'a fait naitre. Ainsi définie, cette trace écrite se fait trace d'un projet enseignant, situé dans un discours collectif de l'enseignement, situé institutionnellement et préconstruit en amont de *l'activité-trace écrite* de la classe. Ainsi définie, cette trace écrite, trace d'une activité langagière à visée didactique, dès lors qu'elle est observée au carrefour de l'école et du collège, peut se faire trace d'un genre ou bien de deux genres professionnels. Enfin, cette trace écrite peut se faire trace du statut des coéonciateurs qui y contribuent, en amont de la séance, dans le cours de la séance ou consécutivement à la séance.

Notre ambition est de mener une étude compréhensive de l'activité enseignante dans le cadre de l'élaboration de l'écrit-trace du travail de la classe en français, à l'articulation entre l'école et le collège et dans la situation d'une séance dite de lecture. Il nous faut construire une méthode d'investigation adaptée à la complexité de notre objet de recherche.

Dans ce chapitre, nous allons commencer par expliciter notre choix en matière de méthode de recueil de données. Nous présenterons ensuite le traitement auquel nous devons soumettre nos données pour répondre à nos questions. Nous exposerons alors nos options de transcription de ces données visant à donner à voir et à analyser traces d'écriture et trace d'activité enseignante. Enfin, nous indiquerons avec quelle méthode nous interpréterons nos données de recherche.

I. Choix méthodologiques

A. Présentation des enseignants observés

Le choix de la classe de dernière année d'école primaire et de la première année de l'enseignement secondaire s'explique par une volonté d'explorer les pratiques enseignantes à la lisière de deux mondes professionnels et que les projets institutionnels de découpage de cycles d'enseignement scolaire s'apprêtent à réunir au sein du cycle de consolidation, également appelé cycle 3. En outre, le choix de l'année de sixième est motivé par l'évocation de la trace écrite dans les programmes scolaires d'enseignement du français concernant spécifiquement ce niveau de classe[70].

Nous avons observé les pratiques enseignantes dans douze classes, de trois collèges et sept écoles : cinq classes de 6ème, une classe de CE2-CM1-CM2, trois classes de CM1-CM2 et trois classes de CM2. Les enseignants et les classes dans lesquelles ils enseignent sont présentés en annexe 1[71]. Ces classes ne témoignent pas de la construction d'un échantillon qui se voudrait représentatif. Elles se partagent entre zones rurales et zones urbaines et cinq d'entre elles se situent en zone d'éducation prioritaire tandis que les autres appartiennent à des écoles ou collèges sans distinction particulière.

Les enseignants qui nous ont ouvert les portes des classes sont des enseignants volontaires, sans autre distinction. Ce qui les caractérise, c'est leur exercice en classe de CM2 ou de classe à plusieurs niveaux dont le CM2 pour le premier degré et en classe de sixième pour le secondaire. En dehors de ces critères, le groupe des enseignants rencontrés s'est donc constitué de façon relativement aléatoire. Ils ont été contactés par connaissances communes, par collègues interposés.

Les enseignants qui nous ont donné à voir leurs pratiques ont tous fait au moins trois années d'études supérieures et deux d'entre eux, enseignant au collège, sont titulaires d'une maitrise ou d'un diplôme de Master. On constate que la population investiguée se montre homogène sur le plan du niveau d'études même si globalement, c'est chez les enseignants du

[70] BO n°6 du 28-08-08, p. 6.

[71] Voir annexe 1 : « Présentation de l'échantillon », tableau de présentation des enseignants rencontrés.

secondaire que sont détenus les grades universitaires les plus élevés. Parmi les enseignants du premier degré, peu ont une formation initiale littéraire : Bertrand[72] est titulaire d'une licence de lectures modernes et Maria détient une licence d'allemand. Nous verrons si nos résultats contribuent ou non à souligner ces différences.

Un élément doit être précisé : trois des enseignants du premier degré sont Professeurs des Écoles Maitres Formateurs (PEMF). De fait, les pratiques observées chez Maria, Armelle et Bertrand ne peuvent pas être considérées comme des pratiques dites ordinaires, au sens où la fonction de formateurs les conduit sans doute à une pratique habituelle d'analyse de leur activité. Néanmoins, la trace écrite étant peu prescrite, la fonction de formateur pourrait rester sans incidence majeure sur les observations que nous nous apprêtons à présenter et à analyser.

Nous constatons enfin que le groupe ainsi constitué est varié du point de vue de l'ancienneté des personnes interrogées. Ces anciennetés sont équitablement réparties entre l'école et le collège. Dans les écoles, les enseignants rencontrés ont une ancienneté qui va de 3 à 29 ans et dans les collèges, l'ancienneté est située entre 4 et 27 ans.

Notre recueil s'est effectué dans un période resserrée, au troisième trimestre de l'année scolaire. Ce calendrier de recueil présentait l'avantage de saisir les pratiques à un stade également avancé dans toutes les classes sur le plan de la construction d'une communauté discursive au sein du groupe classe. De ce point de vue, les classes de Célia et de Carla font cependant exception, les enseignantes étant arrivées en cours d'année. Carla travaillait cependant depuis six mois dans la classe. Célia, en revanche, n'y exerçait que depuis un mois et demi. Là encore, la vigilance sera de mise et il sera intéressant de noter l'incidence de ce contexte sur la communauté discursive de la classe.

Sans être absolument identiques, ces deux échantillons sont comparables sur de nombreux points, ce qui facilitera la production de résultats fiables. Nous rappelons cependant que notre projet est de comprendre des pratiques observées et non de décrire les pratiques enseignantes en général.

[72] Pour une garantie de l'anonymat, un pseudonyme a été attribué à chaque enseignant.

B. Une combinaison de méthodes

La méthode requise pour mener à bien notre projet de recherche doit permettre d'aborder l'objet trace écrite d'une séance de lecture de l'école au collège, dans la perspective de sa réalisation. Percevoir la dynamique du processus complexe de production d'un écrit professionnel et scolaire à visée didactique nécessite de se doter d'outils adaptés. Les traces écrites qui nous intéressent, à la fois traces d'activité professionnelle et d'activité d'écriture, nous conduisent à combiner des méthodes d'analyse de l'activité et des méthodes d'analyse de l'écriture.

1. Recueil de traces tangibles et de traces invisibles de l'activité enseignante

Recueil de traces tangibles de l'activité enseignante

Pour saisir l'activité enseignante liée à l'élaboration d'un écrit-trace d'une séance de lecture, nous avons recueilli des traces visibles, à commencer par cet écrit communément appelé « trace écrite », dans le milieu professionnel des enseignants des écoles et collèges, en France. Ces traces (écrits consignés dans les cahiers et classeurs des élèves) nécessitent cependant d'être documentées, pour prendre sens aux yeux d'observateurs extérieurs.

Pour replacer ces écrits-traces dans leur contexte d'élaboration, nous avons entrepris d'observer les pratiques enseignantes et les interactions maitre-élèves, en lien avec l'élaboration de cette trace écrite. Il a donc été procédé à un enregistrement vidéo de douze séances de français, en lecture ; une séance a été enregistrée dans chaque classe. Chacune a été réalisée en caméra fixe, depuis le fond de la classe, face au(x) tableau(x), près duquel l'enseignant se trouve le plus souvent. Le choix de la vidéo se justifie par la volonté de capter des énoncés d'ordre oral et d'ordre scriptural mais aussi oralographique. Nous comptions saisir des échanges de type verbal et de type non verbal au sein de la communauté de la classe et étudier les échanges entre maitre et élèves, dans leur relation avec l'écrit-trace arrêté en fin de séance.

Recueil de traces ordinairement invisibles

A l'issue de chaque séance observée et enregistrée, chaque enseignant a pu procéder à l'observation de sa propre activité filmée. Ensuite, chacun d'entre eux a été remis en situation, par confrontation à l'enregistrement vidéo de son activité, et s'est prêté à un entretien d'auto-confrontation simple, conduit pas nos soins.

La méthode de l'entretien d'auto-confrontation est issue de la clinique de l'activité.

> « Dans la situation d'autoconfrontation simple, à l'activité de l'opérateur qui dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant à l'écran, répond l'activité du chercheur qui, voulant s'assurer une bonne compréhension, en est réduit aux conjectures qui n'ont, au mieux, qu'une valeur heuristique pour conduire l'entretien » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 5).

Il s'agit, pour le chercheur de confronter le professionnel au film de son activité pour lui offrir une occasion de la commenter dans le cadre d'un dialogue, de faire accéder l'observateur à ce qu'il ne voit pas, ne perçoit pas. Ainsi, le chercheur se donne les moyens d'accéder au sens que les actes ont pour le professionnel. Cette méthode favorise l'accès à l'appréhension de l'activité d'un point de vue intrinsèque. Ce choix méthodologique a pour finalité de comprendre les options prises par les enseignants dans la direction de l'écriture de l'écrit-trace du travail de la classe.

En clinique de l'activité, cet entretien est suivi d'un dispositif d'autoconfrontation croisée (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000 ; Faïta & Vieira, 2003) afin de « mettre en chantier des manières de penser collectivement (le) travail » (Faïta & Vieira, 2003, p. 57) et d'en restituer le fruit au collectif professionnel dans une perspective de développement créatif. Pour notre projet, nous ne recourons pas à la phase collective de l'autoconfrontation. Rappelons-le : notre visée est compréhensive.

Chaque enseignant a donc eu deux occasions de se voir travailler : une première fois sur le mode de l'auto-observation et une deuxième fois, en présence d'une tierce personne, dans le cadre de cet entretien. Il convient de préciser que nous avons quelque peu modifié la méthode d'investigation utilisée en analyse de l'activité pour l'adapter à notre projet, notamment du fait que nous ne visons pas la transformation de l'activité ni son développement.

Dans l'entretien tel que nous l'avons mené dans notre recherche, l'acteur est mis en situation de commenter son activité et d'en verbaliser le sens, dans les moments où il l'estime conditionnée par le souci de l'écrit-trace et tendue vers l'élaboration de celui-ci. Cet entretien

s’est donné pour objectif de percevoir l’activité comme lien que tisse l’acteur entre lui et son environnement. Notre but est de percevoir les effets de l’interaction maitre-élève du point de vue de l’enseignant sur la composition de l’écrit-trace. Si les résultats que nous obtiendrons à l’issue de ce projet peuvent paraitre utiles aux enseignants pour leur propre connaissance de leur activité, nous nous en réjouirions mais cette visée n’est pas première.

2. Conduite de l'entretien

Comment avons-nous procédé ? En amont de l'entretien, l'enseignant est invité à commenter le film lorsqu'il le désire. Il a pu, s'il le souhaitait, sélectionner des séquences du film de sa séance qu'il estimait concernées par la trace écrite du travail de l'élève, en référence à sa façon propre d'envisager la « trace écrite ». Dans la mesure du possible, l'entretien s'est déroulé dans le lieu où la séance avait été filmée. Cela n'a été possible que pour la moitié des entretiens. Dans tous les cas, ils se sont effectués dans l'école ou le collège d'exercice de l'enseignant.

Au début de l'entretien, il est précisé à l'enseignant que bien qu'il ait vécu la séance et qu'il ait eu l'occasion d'en voir l'enregistrement, ce film est visionné à nouveau. Il peut, s'il le souhaite, demander l'arrêt de la projection pour réagir à ce qu'il voit et apporter un éclairage sur la situation. Il peut aussi en commander l'accélération lorsqu'il estime qu'une séquence ne présente pas d'intérêt par rapport à l'élaboration de l'écrit-trace de la séance.

Il lui est demandé de se replonger dans la séance de façon à ce qu'il commente son activité dans cette situation singulière et non son activité professionnelle sur un plan général. Il est enfin prié de donner au chercheur toute information qu'il juge utile sur ce qui concerne la direction de la trace écrite mais qui n'est pas visible pour une personne extérieure : par exemple, un temps de réflexion, une hésitation, un changement de cap décidé en langage intérieur, un renoncement.

Le chercheur ne s'interdit pas, quant à lui, de le questionner sur des éléments qu'il aurait repérés, par exemple, sur un silence, un effacement ou une inscription au tableau. Il est entendu que ces questions sont exploratoires et que leur but est de cerner les intentions enseignantes de façon à ce que les interprétations des actions pour le but de la recherche soient celles de l'enseignant et non celles du chercheur, à ce stade de l'enquête.

En cela, notre méthode est proche de celle qui est mise en œuvre en clinique de l'activité, dans la phase compréhensive de l'autoconfrontation :

> « C'est le chercheur qui assure, grâce à la télécommande du magnétoscope, le défilement des images, les retours en arrière ou les arrêts de l'image. Ce dispositif technique équivaut à ponctuer le discours du sujet adressé au chercheur, et tente de signifier au sujet que la minutie de l'observation de l'activité réalisée est un moyen d'accéder à l'activité réelle. Cet accès est possible parce que l'activité du chercheur s'oppose à celle du sujet dont la parole n'est pas seulement tournée vers l'objet (la

situation visible) mais aussi vers l'activité du chercheur », (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 5).

L'idée n'est pas de recueillir une quelconque justification des gestes accomplis mais bien d'aboutir à la compréhension du vouloir-faire et du vouloir-écrire qui s'est cristallisé dans l'écrit-trace produit en classe. Le but du chercheur est d'accéder à ce qu'il ne peut ni voir ni entendre mais que l'enseignant avait pourtant en tête à propos de la trace écrite. Il s'agit pour le chercheur de documenter ses données sans que l'enseignant ne passe par une analyse critique de ses pratiques.

Cet entretien est intégralement enregistré avec un appareil numérique de type dictaphone. Un tel mode de conservation des données en facilitera l'analyse ultérieure.

A l'issue de cet entretien, il est enfin demandé à chaque enseignant de bien vouloir fournir tout document utile à la compréhension du travail visant la composition de l'écrit-trace de la séance observée. Dès lors, les données recueillies se sont diversifiées. Nous avons reçu des photocopies des textes étudiés en classe, des documents préparatoires rédigés de la main des enseignants ou bien saisis numériquement et imprimés. Nous avons photographié ces divers documents et nous avons pris note des références des manuels scolaires dans lesquels les textes d'étude avaient été sélectionnés, ainsi que des références d'ouvrages sur lesquels des enseignants s'étaient appuyés pour concevoir séance et trace écrite de la séance.

Ces documents variés se révèlent d'une utilité double. D'une part, ils apportent un arrière-plan à l'activité enseignante. D'autre part, ils donnent à voir les sources auxquelles puise l'activité d'écriture engagée vers l'élaboration de l'écrit-trace. Ce que nous cherchons en effet à cerner, c'est non seulement un processus d'enseignement mais aussi un processus d'écriture. Un tel projet nécessite d'affiner notre démarche méthodologique.

3. Organisation des données

Notre volonté de traiter dans une perspective dynamique une situation professionnelle d'écriture requiert un dispositif méthodologique composite. Pour étudier l'activité professionnelle d'enseignement du français en tant que situation d'écriture, en tant que production d'un discours écrit dans le double contexte de l'activité professionnelle et de l'activité d'écriture, nous proposons de rechercher la coïncidence entre les phases d'élaboration de la séance de classe et celles de l'écriture de sa trace.

Nous savons que l'étude des processus d'écriture a été abordée par différentes disciplines scientifiques : la psychologie, la linguistique et la génétique textuelle.

> « La génétique du texte a ses propres exigences méthodologiques : celles-ci concernent la nécessité de traces, la possibilité de les inventorier, de les ordonner chronologiquement, puis de les analyser. » (Fenoglio et Chanquoy, 2007, p. 4).

Voilà bien l'orientation que nous devons donner à l'organisation méthodologique de notre enquête. Le but n'est pas de mener une étude de genèse telle que la pratiquent les spécialistes de critique génétique ou de génétique textuelle mais de s'inspirer de leurs méthodes et d'y faire quelques emprunts pour faire émerger le sens de l'écriture de la trace écrite (sa signification et son processus d'élaboration).

Nous nous donnons donc pour projet méthodologique de constituer l'avant-texte de la trace écrite scolaire, objet de notre recherche. Bellemin-Noël (1972), étudiant les brouillons d'un poème de Milosz, avance la notion d'*avant-texte* comme l'ensemble des documents de genèse d'une œuvre.

> « Le choix de ce mot en concurrence avec brouillon tient à ce que ce dernier connote des caractères comme « résiduel », « informe », « insignifiant » […]. On pose donc en principe que l'avant-texte est [dans][73] le texte et réciproquement » (Bellemin-Noël, 1972, p. 15).

Pour ce critique, la genèse d'une œuvre se constitue de documents épars, qui une fois identifiés et ordonnées permettent de relire le texte, c'est-à-dire « le dernier état d'une élaboration, signé par l'écrivain », (Bellemin-Noël, 1972, p. 17). Il définit le texte comme un « espace troué, un discours habité par des silences, où le négatif (nié, désavoué, dénié) est

[73] Les crochets sont le fait de l'auteur.

étonnamment actif » (p. 20). C'est précisément la reconstitution de l'avant-texte qui permet de percevoir les mouvements de l'organisation et de la structuration du texte.

De Biasi (2011) reprend cette notion et la distingue de celle de *dossier de genèse*. Ce dossier consiste en l'archivage des pièces qui ont précédé le texte tandis que l'avant-texte se définit chez lui comme une production critique.

> « Du statut indéterminé de « manuscrit de l'œuvre, le dossier de genèse passe au statut scientifique d'avant-texte lorsque tous ses éléments ont été redéployés de manière intelligible selon la diachronie qui leur a donné naissance : plans, esquisses, brouillons, mises au net, documentation, manuscrit définitif, etc., déchiffrés, éventuellement transcrits et surtout entièrement reclassés dans l'ordre de leur apparition chronologique selon la logique de leurs interactions » (De Biasi, 2011, p. 69).

De Biasi précise en outre que de telles analyses critiques font « habituellement apparaitre quatre grandes phases de travail […] : les phases pré-rédactionnelle, rédactionnelle, pré-éditoriale, éditoriale » (De Biasi, 2011, p. 78).

4. Une étude génétique transposée à l'écriture de la trace écrite scolaire

Nous proposons de mobiliser ces notions génétiques en les transposant à l'écriture professionnelle scolaire de la trace écrite. Cette transposition consiste à concevoir l'écrit-trace de la séance comme un texte publié dont l'avant-texte se constituerait du dossier de genèse de la séance, depuis sa préparation. Ainsi, les échanges oraux tenus en classe et les notations au tableau constitueraient des traces d'états successifs de *l'avant-trace écrite*, une fois combinés avec les documents préparatoires que les enseignants auront bien voulu nous transmettre (documentation, écrits de préparation). On est loin du travail du critique généticien face à un avant-texte littéraire. Notre objet de recherche relève cependant clairement d'une écriture qui s'élabore en grandes phases temporelles, coïncidant chacune avec des conditions discursives distinctes.

Ces phases s'organisent autour de la cellule centrale du travail enseignant : la classe (Tardif et Lessard, 1999/2004). La « classe » s'entend ici dans sa dimension temporelle : c'est la séance. La « classe » s'envisage aussi comme milieu socio-discursif : c'est un groupe d'énonciateurs potentiels que l'activité scolaire réunit. Les phases d'élaboration de l'écrit-trace pourraient donc bien s'équilibrer entre les différents moments temporels et énonciatifs de la classe (temps et espace discursif). Ainsi pourrait-on considérer métaphoriquement, qu'en amont de la classe, le travail documentaire préparatoire de l'enseignant constituerait la phase pré-rédactionnelle du texte de la séance. Alors, se déroulerait, dans l'espace et le temps de la séance une phase rédactionnelle, de structuration matérielle du texte-trace à produire dont la forme trouverait sa forme aboutie dans une phase pré-éditoriale au tableau, pour être copiée dans les cahiers dans une ultime phase que nous pourrions faire correspondre à ce que Biasi appelle la phase éditoriale.

Constituer l'avant-texte de l'écrit-trace et établir la coïncidence entre le vouloir-écrire et le vouloir-enseigner serait de nature à nous apprendre comment se réalise l'activité enseignante de direction de la trace écrite (*activité-trace écrite* de l'enseignant).

Adopter une telle méthode nous permet de saisir ce texte « sur le vif ». L'expression est de Leblay (2007) évoquant l'écriture au clavier comme une écriture que l'on peut saisir en acte, dans une approche en temps réel. Notre intention est de saisir les mouvements de l'écriture professionnelle scolaire à visée didactique dans le temps réel de l'enseignement-apprentissage, en séance dite de lecture à la frontière entre école et collège. Nous voulons comprendre ce que

fait l'enseignant, ce qu'il ne fait pas, ce qu'il souhaite faire, ce qu'il renonce à faire, lorsqu'il conduit la rédaction de cet écrit scolaire.

La constitution de l'avant-texte de l'écrit-trace se montre donc riche de promesses. Il ne suffit cependant pas de réunir un corpus de données mais il faut en ordonner les pièces constitutives pour en saisir la fonction dans la genèse de cet écrit.

C. Présentation des pièces du dossier de genèse

L'écrit-trace se reconstitue à partir d'un ensemble hétérogène de données. Nous disposons d'écrits (les traces écrites recueillies en fin de séance, sur le conseil de chaque enseignant et les écrits-sources que chacun a bien voulu nous confier). Nous avons également en notre possession des images (enregistrement des séances observées et captation, dans ces enregistrements des états successifs du tableau noir à craie, blanc à feutre ou blanc à fonctionnement numérique). Nous détenons enfin des données audio (enregistrement des entretiens d'autoconfrontation simple).

La construction du dossier de *l'avant-trace*, c'est-à-dire de *l'avant-texte de l'écrit-trace*, nécessite une première opération : intégrer ces éléments à un ensemble homogène. Ainsi les enregistrements ont-ils fait l'objet de transcriptions.

Chaque séance observée et filmée a fait l'objet d'une transcription systématique et chronologique des actions et des interactions verbales de l'enseignant et des élèves dans la globalité de la séance. Ces scripts restituent les échanges oraux réalisés en classe[74]. Les renseignements concernant les éléments non verbaux ont été notés en italiques et entre parenthèses. Un trait oblique (/) signale toute rupture dans un énoncé. C'est le cas lorsque, dans le même tour de parole, un locuteur s'adresse successivement à deux personnes différentes. Le même code est employé lorsqu'une parole de l'enseignant est adressée tour à tour à un élève puis à la classe entière, par exemple. Ce code est encore employé chaque fois qu'il y a rupture syntaxique, au sein d'une même réplique ; cela se produit notamment lorsque le locuteur change d'idée ou bien exprime son idée en changeant de construction syntaxique ou encore en en changeant les constituants lexicaux. La même notation est utilisée lorsqu'une phrase reste inachevée. Lorsque les propos tenus sont inaudibles, pour des raisons techniques, c'est une succession de croix qui en témoigne (XX).

Nous avons adopté un mode de transcription sans recourir aux conventions de transcription existantes par ailleurs. En outre, nous n'avons pas fait le choix de coder l'oral avec une ponctuation propre pour identifier ses ruptures rythmiques, ses silences, ses intonations. Ce choix se justifie par le fait que notre travail ne porte aucunement sur la prosodie en classe. En conséquence, nous avons choisi de ponctuer nos transcriptions au moyen d'une ponctuation usuelle pour la langue écrite, de façon à ce qu'elle soit facile à lire et à exploiter. Ce choix

[74] Les transcriptions intégrales sont fournies en annexe.

s'inscrit dans la logique générale de constitution d'un dossier homogène. Des spécificités de la langue orale, nous ne codons que les éléments interprétables dans notre recherche sur l'écriture de la trace à visée didactique (marques d'hésitation, de réflexion, tant chez les élèves que chez les enseignants). Ces éléments peuvent constituer des traces de révision du texte « sur le vif » et donc constituer des traces génétiques du processus de construction du texte. Ils se concrétisent sous forme de ruptures rythmiques et parfois syntaxiques. Ils sont audibles sous forme de reprises ou bien sous forme de silences, plus ou moins longs. Ils sont donc transcrits au moyen d'un trait oblique (/).

Chaque intervention de l'enseignant est numérotée et est précédée du prénom fictif attribué à l'enseignant ou l'enseignante. Le recours à des prénoms produit divers effets. D'abord, il facilite la perception de la personne de l'enseignant au point de produire un effet de proximité avec le professionnel. On pourra objecter qu'une telle marque de familiarité ternit l'image de scientificité. Cependant, l'effet de proximité est un effet incident qui n'est pas de nature à faire obstacle à l'objectivité de nos analyses.

La numérotation des tours de parole facilite le traitement des données et fournit des indications temporelles par rapport au déroulement de la séance. Les interventions d'élèves sont signalées par un « E » ou par la notation « Es » lorsque plusieurs élèves parlent en même temps. Nous n'avons pas jugé utile de distinguer les prénoms des élèves, dans la mesure où notre attention se centre sur l'activité enseignante d'écriture dirigée. Le souci est de centrer l'attention sur l'objet de recherche sans saturer la transcription en multipliant les informations. Les répliques des élèves sont intégrées à la numérotation globale des tours de parole puisqu'elles font partie intégrante du texte oral de la séance. Enfin, le temps global de chaque séance a été mesuré. Les informations temporelles pourront donner des indications de contexte à tel ou tel épisode analysé : indication de situation dans la séance et de durée, notamment.

Les enregistrements d'entretiens d'auto-confrontation simple ont également été transcrits de façon systématique et chronologique. Dans ces transcriptions, les questions adressées aux enseignantes sont introduites par la notation « Ch » désignant le chercheur. Les réponses sont précédées des prénoms fictifs des enseignants. Chaque tour de parole est intégré à une numérotation générale.

Des propos inaudibles sont représentés de la même façon que dans les transcriptions de vidéos (XX). Le trait oblique (/) est un indicateur de rupture ; il est employé dans les mêmes conditions que pour les transcriptions des films réalisés en classe.

Les transcriptions résolvent en partie le problème de l'hétérogénéité du corpus : l'image et le son deviennent texte. L'écrit fixe l'oral et permet d'y revenir facilement. Cependant, cette mise en texte par transcription nuit à la perception dynamique des évènements qui donnent naissance à l'écrit-trace de la séance. L'outil de transcription que nous avons utilisé résout en partie cette difficulté. Il s'agit d'un logiciel intitulé Transana. Nous en présenterons les fonctionnalités par la suite.

Pour conclure sur cette énumération des pièces du dossier génétique de la trace écrite, nous soulignons encore la diversité de nos données et la nécessité d'en harmoniser l'ensemble.

D. Une transcription adaptée au projet de recherche

L'avant-texte de l'écrit-trace se compose de textes-sources en phase pré-rédactionnelle, avant la classe, de textes provisoires (par exemple, interactions orales et notations au tableau) en phases rédactionnelle et pré-éditoriale, pendant la classe. L'écrit-trace atteint sa forme finale en phase éditoriale, à l'issue de la classe. On voit dès lors comment le croisement des données génétiques et du synopsis de la séance peut mettre en lumière le sens didactique des étapes génétiques de la composition de la trace écrite. Ce sera une piste que nous suivrons pour interpréter nos données. Pour un traitement ciblé précisément sur notre objet, nous souhaitons donc concevoir un compromis entre ce que les généticiens appellent la transcription diplomatique et la transcription linéarisée (De Biasi, 2011, p. 140).

En critique génétique, la transcription diplomatique d'un manuscrit consiste à reproduire l'écrit à l'identique avec ses ratures mais aussi avec ses blancs, ses espaces, ses interlignes, ses notations en marge. Cette méthode de transcription est pertinente scientifiquement mais elle présente des inconvénients : elle est grande consommatrice d'espace et pose des problèmes techniques d'impression et de publication. Les méthodes de transcription linéarisée résolvent ce problème, en donnant à voir les mises en espace et les biffures au moyen d'un code et en ajoutant des indications chronologiques sur les différentes ratures.

Dans le cas de l'écrit-trace, la mise en espace de l'écrit présente une importance moindre. Nous nous intéresserons davantage à son mode de composition à partir d'une diversité de supports (écrits préparatoires, échanges oraux, inscriptions au tableau, etc.) et aux étapes de cette composition.

Cette mise en espace peut prendre de l'importance lorsqu'il s'agit de notations au tableau. En effet, il se peut que des blancs graphiques soient ménagés par l'enseignant à des fins d'aide à l'apprentissage des élèves. Dans le cas de ces notations spécifiques, une transcription de type diplomatique pourrait se justifier dans la mesure où la gestion du tableau peut s'avérer significative d'intentions didactiques. D'une façon générale, notre idée est d'aboutir à une transcription linéarisée, facilement lisible et manifestant clairement et explicitement les états successifs qui précèdent l'écrit-trace finalement archivé dans les cahiers ou classeurs des élèves.

Ratures et pauses seront les indices de l'élaboration textuelle dans l'ordre oralographique combinant énoncés oraux et notations au tableau. Les pauses sont perceptibles à l'oral (Piolat, 1983) lors des verbalisations conversationnelles (Apothéloz, 2004) et lors des

notations au tableau. En outre, elles peuvent générer des notations, des effacements, des substitutions ou des déplacements au tableau, autant de transformations qui ne laissent guère de traces dans les cahiers mais qui peuvent être comparées aux ratures générant la naissance du texte dans les brouillons et les manuscrits d'auteurs. Le recours à l'enregistrement vidéo des mouvements de l'écriture est donc d'un précieux apport. Ce sont moins des ratures que des formulations et reformulations orales ou des inscriptions en variation que nous aurons à transcrire. Nous aurons à identifier des éléments comparables aux ratures du manuscrit, éléments significatifs de leur contribution à la genèse de l'écrit finalement produit : traces de reprises, de reformulations, lexèmes flottants et proto-termes. Nous distinguons deux types de traces du processus rédactionnel de l'écrit-trace : les traces perceptibles graphiquement (biffures, dispositions tabulaires, etc.) et les traces audibles et visibles (silences, effacement d'un coup de brosse, répétitions, reformulations et boucles énonciatives dans l'élaboration conversationnelle de l'écrit final). L'entretien d'autoconfrontation devrait être d'un grand secours pour l'identification de ces éléments.

L'organisation de notre corpus nécessite donc d'opérer une sélection de séquences dans les enregistrements de séances et dans les enregistrements d'entretiens. Le critère de sélection de ces extraits est leur contribution à l'élaboration de l'écrit-trace de la séance.

Pour que les études de genèses des différentes traces écrites soient comparables entre elles, l'identification et la classification des constituants de l'avant-texte sont primordiales. Nous distinguerons donc, chaque fois que ce sera possible, les écrits de préparation, les formulations orales orales et les notations au tableau aboutissant à la formulation finale. Alors devront être identifiées les relations entre les diverses formulations ainsi répertoriées, en soulignant les répétitions et les reprises et en signalant, en cas de coénonciation, l'identité des énonciateurs.

Pourront aussi être mis en lumière les états du texte et pourront être mises au jour des traces de révision du texte avec identification des opérations génétiques et didactiques réalisées, grâce au croisement de ces données avec les indications chiffrées du temps écoulé de la séance, avec l'identification de la phase génétique d'écriture et l'identification de la phase du synopsis de la séance.

Nous procèderons donc à une transcription globale pour chaque séance. U7ne grille d'analyse a été pré-conçue à cet effet. Elle est présentée, guide d'analyse, sous la forme d'un tableau fourni en annexe 5, « Grille d'analyse comparative ».[75]

[75] Ce tableau est présenté en annexe 5 pour illustrer le propos et servir de trames aux analyses des écrits-traces.

E. Présentation des données de recherche

La demande que nous avons faite aux enseignants qui nous ont ouvert leur classe était volontairement imprécise : nous avons émis le souhait d'assister à une séance de lecture. Cette imprécision de la demande présente divers intérêts. D'abord, une question ouverte laisse libre champ à l'enseignant et le focalise sur l'objet « lecture » plutôt que sur l'objet « trace ». En effet, si plusieurs enseignants ont demandé des précisions sur le type de séance à présenter, aucun n'a posé de question sur la « trace écrite » investiguée dans la recherche, ni sur les modalités attendues de sa composition. Ensuite, et par voie de conséquence, une telle demande a permis d'accéder à une typologie de séances de lecture que l'on peut qualifier de variée, compte-tenu du fait que nous n'avons observé que douze enseignants.

1. Une séance de lecture

Dans l'expression « séance de lecture », lecture peut signifier lecture compréhension et/ou lecture littéraire. Les programmes pour le cycle 3 et pour la classe de sixième présentent d'ailleurs la lecture littéraire comme un sous-domaine de la lecture. Cette question ouverte oriente donc notre regard sur les traces de lectures, mais nous permet de nous renseigner aussi sur les pratiques scolaires de lecture et leurs mises en œuvre.

Ces séances dites « de lecture » se structurent, s'organisent autour d'une étude de texte. Ici le terme de lecture est encore polysémique. Il désigne le texte d'étude mais il peut évoquer aussi bien l'activité de lecture qui est menée sur ce texte, et il peut encore faire référence à l'activité d'analyse de ce texte.

Notre recueil nous donne accès à ce que douze enseignants entendent par « séance de lecture », en termes d'objets d'étude, d'organisation de séance et de conception de l'enseignement de la dite lecture.

2. Les supports de séances dites de lecture[76]

Nous présentons ici rapidement les caractéristiques de nos données, sans toutefois les analyser. Nos analyses n'apparaitront qu'à partir du chapitre 6.

Onze des douze séances observées portent sur des textes littéraires : des extraits d'œuvres de référence (*Le Médecin malgré lui*, de Molière, *Les Fables*, de La Fontaine, *Oswald et Zénaïde*, de Tardieu, *Calligrammes*, d'Apollinaire, *Enfantasques* de Roy), parfois en version adaptée à destination de jeunes lecteurs et publiée en collection jeunesse (*Autour de la lune*, d'après Jules Verne,) et des extraits d'œuvres de publication récente, relevant de la littérature de jeunesse (*Le Trésor de M. Ziane*, de Payet, *L'Histoire de Clara,* de Cuvellier, *Louison et M. Molière,* d'Helgerson*, Nouvelles Histoires pressées,* de Friot).

Les textes étudiés dans les séances observées sont tirés du manuel scolaire, pour trois d'entre eux, en classes de 6ème. En cycle 3, deux textes sont issus de documents didactiques choisis par l'enseignant et utilisés à long terme pour un ensemble de séances d'entraînement à la lecture et comme guide de mise en place d'une progression en matière d'apprentissage initial continué de la lecture. Trois séances portent sur des textes intégraux et les séances utilisent des séries d'ouvrages, empruntées à un centre de documentation ou bien offerts aux élèves dans le cadre d'un concours de lecture. Les autres textes sont des extraits d'œuvres dont les enseignants ont distribué des extraits photocopiés.

Notre corpus se révèle donc varié sur le plan des textes d'étude.

[76] Voir annexe 2. Un tableau présente les textes supports des séances observées.

3. Les modalités de lecture mises en œuvre

Les activités menées en classe témoignent de deux approches : la lecture compréhension et la lecture littéraire (Marclair et Dufays, 2011).

D'abord, la compréhension au niveau lexical, syntaxique et textuel s'applique à l'ensemble des textes et ne se limite pas aux textes non littéraires. Mais lorsqu'elle vise la compréhension, outre la compréhension littérale et seconde du texte, la séance de lecture peut viser la constitution ou le développement de stratégies de construction du sens phrastique et textuel. Cette approche technique de la lecture est davantage présente en cycle 3 où les enseignants se donnent pour objectif de préparer leurs élèves à une lecture efficace et autonome à l'entrée au collège.

La lecture littéraire, qui se définit comme lecture sensible aux usages linguistiques particuliers, comme lecture évaluative se référant à des valeurs et comme lecture interprétative, s'applique exclusivement à des textes littéraires mais elle se pratique à des degrés très divers et selon différentes modalités.

Ce ne sont là que des remarques d'ensemble destinées à donner une représentation globale des séances observées. Nous développerons nos analyses de ce corpus dans les chapitres ultérieurs.

4. Le lien entre les dernières années d'école et la 6ème

Les textes institutionnels font état d'une continuité pédagogique, d'une liaison CM2-6è. Ce que nos données rendent visible dans le domaine de l'enseignement littéraire, c'est la présence moindre à l'école de textes de référence au profit de versions adaptées pour un lectorat jeune et supposé inexpérimenté. L'approche des textes littéraire y apparait en outre moins techniciste et la part de l'écriture y est plus réduite qu'au collège. D'ailleurs, si l'écrit-trace de 6ème présente toujours une partie commune et manifestement conçue pour être identique dans tous les cahiers de la classe (nous y reviendrons), en revanche, les élèves de cours moyen conservent des productions personnelles dans leur cahier qui est un cahier consacré exclusivement à la lecture et à la littérature. Autrement dit, dans l'ensemble de nos données, l'écrit-trace est davantage l'œuvre de l'enseignant en 6ème tandis qu'elle constitue une production plus libre et personnelle au cycle 3.

Cette liberté de l'écolier se retrouve dans les échanges oraux où l'élève continue de façon appuyée à s'entrainer à la lecture compréhension et parallèlement s'initie à la lecture littéraire. Le collégien, quant à lui, est confronté à une lecture plus techniciste, au risque de se détourner du phénomène littéraire du fait de l'écran que la technique interpose entre lui et le texte.

Pour conclure, il semble nécessaire d'engager une réflexion sur les genres professionnels et leurs effets dans l'approche de la lecture (déchiffrage fluide et compréhension autonome) et de la lecture littéraire, pour favoriser la continuité prescrite entre l'école et le collège. Il convient aussi de s'interroger sur l'intérêt d'un travail didactique en matière de composition d'un écrit-trace dans ce contexte de rupture ou de continuité entre école et collège. Une telle réflexion mettrait en lumière l'intérêt didactique de *l'activité-trace écrite* qui serait vecteur d'enseignement littéraire. Cela semble d'autant plus pertinent que cette activité condense potentiellement dans l'écrit-trace la matrice disciplinaire du français qui réunit réception et production des discours écrits et oraux.

Il nous faut donc procéder à des analyses croisées de nos données c'est-à-dire d'écrits produits en classe et d'avant-textes de ces écrits, qui en restituent le processus d'écriture.

II. Analyse et interprétation des données recueillies

Nous allons procéder en deux temps. D'abord, nous examinerons les écrits-traces des séances observées. Ensuite, nous les soumettrons à un deuxième examen, à travers le prisme des évènements qui leur ont donné naissance, pour en remonter le cours d'élaboration et mieux en percevoir le sens.

A. Analyse des écrits-traces

L'écrit-trace d'une séance de lecture constitue le fruit d'une écriture générée par une activité de lecture. Ce sont les indications des enseignants qui ont guidé notre sélection d'écrits-traces. Ce recueil se constitue en effet des écrits que ces derniers jugent représentatifs du travail de la classe. Nous allons en décrire très précisément la composition.

Une première analyse sémiotique s'impose. Elle détaillera chaque écrit recueilli avec ses titres, ses sous-titres, ses éléments de mise en forme, ses couleurs, ses usages de majuscules et minuscules, etc., mais aussi avec ses symboles (dessins, flèches, soulignements, encadrements…). Pour permettre cette analyse sémiotique et une bonne compréhension des documents consignés dans les cahiers et classeurs, nous allons réunir et parfois transcrire deux types d'écrits-traces : les textes d'études, archivés dans les cahiers sous forme de photocopies distribuées par l'enseignant et les écrits produits en classe collectivement ou individuellement et qui sont archivés, le plus souvent sous forme manuscrite.

Chaque document recueilli et analysé sera identifié au moyen d'un codage. Ce codage est indiqué et explicité en annexe 4, « Identification des traces recueillies ». Nous ferons apparaitre le contexte de sa production (école ou collège) et un mot lui sera attribué arbitrairement comme titre de la séance. Ce titre se veut à la fois évocateur de la séance et à la fois neutre : il ne constitue en aucun cas un commentaire de la séance. Il n'exerce qu'une fonction distinctive entre les différentes séances. Certains documents s'afficheront doublement : sous une forme originale photographiée puis sous une forme transcrite, lorsque la version photocopiée sera illisible ou fera l'objet d'une analyse nécessitant une transcription. Nous préciserons pour chaque document présenté s'il s'agit d'une photographie ou de sa transcription. Nous indiquerons enfin si le document matérialise le texte étudié en classe, ou s'il relève de l'étude de ce texte.

Dans la mesure du possible, on privilégie la restitution fidèle de ce qui peut donner à percevoir des choix, notamment dans le cas de montages éditoriaux conçus par l'enseignant.

Chaque écrit-trace manuscrit recueilli est présenté, comme le texte d'étude, d'abord sous forme photographique puis sous forme transcrite, le cas échéant. Les textes manuscrits nécessitent une convention de transcription. La règle de transcription est celle de la reproduction fidèle chaque fois que possible. Des circonstances particulières nous contraignent cependant à des codages. Ainsi, lorsqu'une ligne est laissée vierge, sur une feuille de copie, elle est symbolisée par un court trait horizontal. De plus, lorsque la mise en page est non linéaire, comme dans le cas de réalisation de calligrammes, l'écrit est généralement transcrit de façon linéaire mais il est accompagné d'un commentaire décrivant sa mise en forme. Lorsque l'écriture présente des irrégularités d'ordre orthographique ou formel (taille et forme des lettres non normées), alors l'écrit est transcrit le plus fidèlement possible et accompagné d'une inscription entre crochet fournissant la forme normée attendue et supposée visée par l'élève, notamment pour éviter toute difficulté de déchiffrage.

Chaque transcription fera l'objet d'analyses linguistiques et d'analyses didactiques. Nous souhaitons voir comment les dimensions formelles de cet écrit donnent à voir quel enseignement de la lecture et quel enseignement de l'écriture y sont mis en texte. Ce sera l'occasion d'identifier quelles traces de l'activité enseignante sont perceptibles dans ces traces de lecture. Ce sera l'occasion de vérifier si les écrits-traces recueillis manifestent linguistiquement une présence énonciative qui pourrait contribuer à leur définition comme textes, écrits ou énoncés, avec ou sans dimension générique.

En substance, nous tenterons de voir ce que laisse percevoir cet écrit « trace écrite de séance de lecture » de sa nature discursive et de sa fonction didactique. En outre, nous vérifierons si les traces écrites de lecture partagent les mêmes propriétés selon qu'elles sont le produit d'un travail mené à l'école ou au collège.

B. Analyse de la production des traces écrites

Nous étudierons tout d'abord l'élaboration des traces écrites recueillies en tant que construction d'un discours enseignant lui-même précédé, nourri et peut-être contraint par d'autres discours. Nous chercherons par exemple à y percevoir la présence ou l'absence de références aux programmes scolaires, aux visées de la discipline du français (Reuter, 2005) et aux méthodes de la discipline scolaire enseignée. Nous tacherons d'y déceler la trace du discours collectif de la communauté scolaire. Par exemple, nous chercherons toute référence que les enseignants pourraient faire aux collègues des autres classes ou des autres disciplines, en commentant la manière dont ils s'y prennent pour diriger la rédaction de la trace du travail de la classe. Nous suivrons aussi toute piste qui pourrait nous conduire sur les traces de construction d'une communauté discursive au sein de la classe observée. La fonction des états successifs de l'écrit-trace prendra sens en fonction de son énonciateur, de son ordre oral, scriptural ou oralographique, de son support et de son repère temporel qui est une donnée importante par rapport à l'avancée de la production du texte.

Pour une compréhension fine des mécanismes d'écriture en jeu dans les classes observées, nous explorerons les liens fonctionnels entre l'écrit-trace et les énoncés qui lui préexistent et qui constituent une ressource pour le projet didactique d'une séance. Nous identifierons le rôle des textes cadres (programmes scolaires, théories didactiques, manuels scolaires, etc.) et des écrits préparatoires initiaux (documentation pédagogique, fiches de préparation, etc.) quand nous en disposerons. Nous examinerons le rôle génétique des échanges oraux transcrits, délimités et identifiés comme états provisoires du texte quand bien même ils ne sont jamais évoqués comme tels par les énonciateurs de la classe. Ces énoncés ne peuvent se constituer en traces qu'à condition d'une construction du chercheur mais ils s'imposent pourtant comme trace potentielle du discours tenu en classe et donc de l'écrit-trace finalement publié dans les cahiers et classeurs.

Notre projet nécessite enfin de mettre en lumière les rôles génétiques que jouent, dans le projet didactique de l'enseignant, les écrits provisoires ou pérennes notés au tableau de la classe. Parmi les écrits provisoires inscrits au tableau peuvent figurer d'une part, la prise de notes par laquelle l'enseignant accompagne le raisonnement de la classe ou élabore un plan pour l'écrit à conserver et d'autre part les écrits de mise à disposition de rappels (règle à mobiliser, consigne de travail, notamment en classe multi-niveaux, définition de mots nouveaux utiles pendant la séance, rappel de méthode à appliquer, ou encore rappel d'une leçon

antérieure). Ces écrits provisoires ou écrits de travail manifestent clairement un fonctionnement fort différent de ceux que nous avons qualifiés de pérennes. Ces derniers sont stabilisés et ils sont voués à être fidèlement recopiés, autrement-dit édités dans les cahiers. Ce n'est pas tant l'identification de ces catégories d'utilisation du tableau que nous comptons interroger mais bien la fonction didactique et rédactionnelle de chacune d'elles.

Pour organiser nos analyses et leur présentation, chaque document relatif à la naissance des traces recueillies sera présenté et catégorisé au sein d'une étude de genèse. Dans chaque étude de genèse (annexes 6 à 17) sont répertoriées six ensembles d'informations concernant chaque trace. Ainsi chaque étude débute par le rappel du texte d'étude de la séance et des ouvrages de référence dont a disposé l'enseignant pour concevoir l'étude du texte et la trace de son étude. Après cette présentation introductive, apparaitront cinq sections documentaires : l'analyse globale de la séance (intitulée « De la trace à la séance »), la présentation des documents préparatoires (« Documents de préparation »), les notations au tableau (« Inscriptions au tableau »), les épisodes de dialogue considérés à l'origine de la composition de la trace (« États successifs de la trace écrite au tableau ») et enfin les traces consignées dans les cahiers des élèves (« Trace écrite oubliée dans le cahiers »). La composition des études de genèse variera en fonction des données que les enseignants nous ont transmises. Les études de genèse présenteront donc un nombre variable de sections.

Ces études faciliteront la perception du lien entre intentions didactiques et construction des discours en classe. Elles ont pour but de mieux comprendre les enjeux de l'activité d'enseignement du lire-écrire de l'école au collège. C'est pourquoi chaque étude de genèse suivra un plan commun à toutes. Les variations n'en n'émergeront que plus nettement. L'ensemble de nos analyses se fera en effet sur le mode de l'étude comparative des pratiques entre les deux mondes professionnels investigués.

C. Traitement des données audio et vidéo enregistrées

Pour nous faciliter le travail, nous avons utilisé Transana[77], un logiciel d'analyse de vidéos. Cet outil numérique facilite la saisie de transcription d'enregistrements audio et audiovisuels. Il permet également de synchroniser la lecture des transcriptions et des enregistrements correspondants. Il permet enfin de délimiter des épisodes, de les indexer et de les catégoriser. C'est un outil de préparation de nos données en vue de nos analyses.

Le logiciel Transana présente le grand avantage de conserver le film ou l'enregistrement audio en liant chacun d'eux avec sa transcription. Ainsi, le travail sur transcription ne nuit pas à la perception de la dynamique de l'activité de classe. En outre, cette articulation entre support dynamique et transcription stabilisée maintient la visualisation du tableau, ce support d'écriture provisoire, ce lieu de notation de traces dont il est alors facile de noter la présence ou l'absence dans les traces écrites finalement archivées dans les cahiers ou classeurs de la classe. L'opération qui consiste à insérer des images du tableau dans les transcriptions de séance permet de conserver un enregistrement dynamique et de pouvoir observer le rôle du tableau dans les échanges de classe liés à la production de l'écrit-trace. Grâce à ce logiciel, chaque lecture ou relecture de transcription peut être associée à la relecture de sa vidéo correspondante. Le logiciel permet le découpage de l'enregistrement en épisodes et il est facile de de relire et de revoir des extraits très courts. Il permet en outre d'isoler des éléments (mots, phrases, traces d'interaction verbales, séquence de tours de parole, séquence vidéo ou audio) pour les analyser.

La saisie des transcriptions sous Transana, puisqu'elle rend possible l'indexation d'épisodes ou de moments clés, permet aussi d'associer un titre à chaque épisode pour le retrouver aisément. L'analyse comparée d'épisodes issus de plusieurs vidéos différentes est possible par le recours à des mots clés, outils de base des analyses. E, lien avec notre projet de recherche, nous avons déterminé des mots-clés que nous avons associés aux épisodes préalablement délimités. Plusieurs mots-clés peuvent être associés à un seul épisode. Une fois ces outils d'analyse installés, le logiciel offre la possibilité de retrouver dans la masse des données rassemblées tous les épisodes reliés à un mot-clé. L'extraction des épisodes concernés est également envisageable. Il offre aussi la possibilité de localiser chaque épisode ainsi mis en

[77] Ce logiciel est présenté par ses concepteurs à l'adresse suivante : http://www.transana.org/.

évidence au sein de son enregistrement. Cette localisation aide à la mise en contexte de l'extrait pour vérifier s'il est comparable aux autres épisodes repérés avec le même mot-clé.

Nous avons donc déterminé des mots-clés pour caractériser des épisodes que nous avons estimés liés à la genèse de l'écrit-trace. Ces mots-clés se répartissent selon quatre grandes entrées thématiques. Une entrée didactique concerne les usages propres à la discipline « français », en lecture et en production écrite. Une entrée génétique vise à cerner les étapes et les modalités d'élaboration de l'écrit-trace. Une entrée touchant au caractère dialogique de l'activité-trace écrite vise l'identification des liens entre les sources et les destinataires de l'écrit-trace et l'élaboration de cette trace écrite. Une dernière entrée concerne l'analyse de l'activité professionnelle d'enseignement dans une perspective comparative entre école et collège. Le tableau qui suit récapitule ces quatre entrées thématiques, dans la colonne de gauche. Les entrées thématiques sont définies à priori et se veulent descriptives. Elles visent à couvrir le champ de nos investigations. Elles servent d'appui aux analyses qu'elles anticipent théoriquement. Elles se subdivisent en catégories d'analyses qui se déclinent donc en mots-clés. Ces derniers sont rassemblés en catégories d'analyse que nous présentons dans ce même tableau, en colonne de droite.

ENTRÉES THÉMATIQUES DANS L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EXPLORÉE	CATÉGORIES D'ANALYSE
Dimension didactique de l'activité trace écrite	Lecture Pratiques littéraires Geste didactique Outils scolaires
Dimension rédactionnelle de l'activité trace écrite	Avant-texte Destinataires de la trace Culture de l'écrit Processus d'écriture Tableau de la classe Lien oral-écrit
Dimensions dialogiques de l'activité trace écrite	Gestes professionnels Geste didactique Communauté discursive Vocabulaire de l'enseignant
Dimensions professionnelles de l'activité trace écrite	École-collège

Présentation des entrées thématiques et des catégories d'analyses mobilisées dans Transana.

Le mot-clé est la plus petite unité d'analyse de notre recueil. Il étaye la compréhension de l'élaboration de l'écrit-trace de la séance de lecture dans une perspective comparative entre

pratiques enseignantes à l'école et au collège. Chaque mot-clé indexe un instant, une situation, une parole prononcée, en tant qu'ils sont estimés signifiants quant à l'élaboration de l'écrit-trace. Un mot-clé est pertinent dès lors qu'il signale un rapport direct entre un épisode, l'écrit-trace de la séance et un évènement de sa genèse.

Transana ne limite ni le nombre de mots-clés, ni celui des catégories. Il autorise même l'attribution de multiples mots-clés pour un seul épisode. Les possibilités sont donc infinies. Cependant l'analyse fine est rendue possible par l'usage de filtres. Le logiciel permet ainsi de relire des données selon un paradigme sélectif. Il est possible d'éditer des rapports d'analyse d'un épisode donné à partir d'un ou de deux ou la totalité des mots-clés qui lui ont été associés, par exemple. C'est pourquoi le terme d'indexation est essentiel pour caractériser le mode de fonctionnement de ce logiciel : il s'agit d'étiqueter des épisodes pour les retrouver, les catégoriser, les rassembler, les croiser et les comparer avec d'autres éléments étiquetés dans une même entrée thématique, selon un même angle d'analyse.

Catégories et mots-clés ont été établis en deux temps. Quelques-uns ont été déterminés en amont de la transcription en fonction de notre analyse à priori, référée au cadre conceptuel présenté dans les chapitres précédents. D'autres ont été générés au fil de la lecture des données transcrites, et induits à partir de l'analyse de chaque épisode. Pour une présentation plus détaillée des mots-clés utilisés dans Transana, un tableau est consultable en annexe 3.

Ce mode d'élaboration des catégories d'analyse a produit deux effets.

D'abord, ce procédé a généré des listes de mots-clés qui ne sont pas toujours de même nature. Certains mots-clés décrivent les situations tandis que d'autres les commentent. Il a fallu corriger certaines dénominations, trouver un compromis, pour les adapter à la réalité de notre recueil, en restant dans l'espace conceptuel de notre cadre de référence.

Ensuite, on pourrait s'étonner du manque d'exhaustivité des listes de mots-clés par rapport aux catégories et aux entrées thématiques qu'ils illustrent. Cependant, ces listes ont pour fonction, non pas de constituer des catégories théoriques mais bien de préparer des catégories d'analyse effectivement opératoires à partir de nos données particulières.

CONCLUSION DU CHAPITRE 5

L'organisation méthodologique de notre travail s'est donc constituée en deux temps : le recueil et l'organisation des données. Ces deux étapes reflètent les particularités de notre objet de recherche : un objet « à la frontière », entre école et collège, entre lecture et écriture, entre écrit et écriture, entre activité d'enseignement et activité d'apprentissage, entre écriture programmée et écriture déroulée voire improvisée, entre écriture professionnelle et écriture scolaire. De fait, notre travail a consisté en une série de choix et de constructions au service de notre projet.

Le recueil des données s'est ainsi réalisé entre écoles et collèges. Le point le plus important à souligner est qu'il a rassemblé un ensemble de données dont la caractéristique est l'hétérogénéité. Nous avons donc procédé à une homogénéisation de nos données. Nous avons en effet recouru à des données écrites, parfois nécessaires à transcrire, à des données vidéo et audio que nous avons transformées en données écrites et des données photographiques que nous avons parfois transformées en données écrites, (notamment dans le cas de photographies d'un tableau de la classe).

Une fois ce travail effectué, nous avons affronté la constitution des études de genèse, adaptées à notre objet. La mise en ordre des pièces de chaque dossier a été chronologique. Cela permet de rendre compte du processus d'élaboration des écrits-traces produits dans les classes. Quant à la mise en forme, elle a posé l'épineuse question des modalités de transcription. Ce problème de méthode transposée s'est résolu par le choix de l'ergonomie d'analyse et de lecture des analyses. Néanmoins, les études de genèse conservent une forme relativement hétérogène.

Nous avons également pris le parti d'une étude qui ne traite pas les données de façon exhaustive. Leur foisonnement nous l'interdit. Nous avons donc fait des choix, établi des priorités : celles des réponses à nos questions de recherche sur l'écriture de la trace et celles de la lisibilité de l'ensemble de notre recherche. Ces priorités ont conduit à des renoncements. Par exemple, nous n'avons poussé aucune analyse interlocutoire alors que nos données nous en donnaient la possibilité. Néanmoins, nous avons fixé la priorité d'interroger l'écriture enseignante en classe et si l'interlocution relève sans doute de l'avant-texte de l'écrit-trace, nous avons décidé de ne pas démultiplier nos analyses et donc de nous centrer sur l'activité de la classe directement liée à l'écriture de la trace du travail effectué.

L'hétérogénéité de nos données induit donc l'aspect composite de notre cadre méthodologique. Néanmoins, ce constat ne se fait pas à regret. La diversité des méthodologies

ainsi combinées est en lien direct avec nos cadres de référence. L'enregistrement de séance, les entretiens d'autoconfrontation et les études de genèse sont issus des cadres qui nous ont permis de penser théoriquement la trace écrite que nous étudions.

Ces éléments étant précisés, nous allons à présent entrer dans la présentation de nos résultats. Dans un premier temps, nous allons présenter les écrits-traces recueillis dans les classes visitées. Nous verrons ce qu'elles nous disent de ces séances. Ensuite, nous mobiliserons les traces que nous avons construites ou reconstituées et qui donnent accès à la genèse des données recueillies. Enfin, nous ferons état de ce que ces données peuvent nous apprendre sur les fonctions didactiques de la trace écrite d'une séance de lecture en CM2 et en 6è.

CHAPITRE 6 :

LES TRACES ÉCRITES PRODUITES EN CLASSE

Ce chapitre présente les données recueillies à l'issue de chaque séance observée. Nous prenons le parti, dans un premier temps, de présenter et de décrire ces traces écrites de séances de lecture indépendamment de la présentation du cours dont elles restituent le contenu. Ce procédé est une première étape pour vérifier dans un second temps et dans un chapitre suivant, si un lien se tisse explicitement entre la séance et la trace écrite qu'elle laisse. Une présentation séparée de la trace réalisée en classe, du contenu et du déroulement de la séance devrait nous permettre de vérifier le degré d'autonomie de cette trace par rapport à ce qui s'est déroulé en classe.

Nous allons décrire, pour chaque trace écrite recueillie, ses aspects formels et sa composition. Nous interrogerons ces traces du point de vue du lecteur extérieur sur ce qu'elle dit ou ne dit pas de l'activité menée en classe. Nous formulerons des hypothèses de lecture à partir de ces traces elliptiques par nature. Ces « monographies » nous permettront d'élaborer une typologie de traces de séances de lecture.

Nous répondrons ainsi aux questions qui suivent. Abordées isolément, les traces écrites scolaires font-elles sens ? Que donnent-elles à voir ? Permettent-elles de deviner ou de comprendre ce qui s'est joué dans la classe ? La séance est-elle compréhensible à la lecture de sa trace écrite ? Ces traces sont-elles comparables entre elles ? Peut-on en dégager des points communs et des traits distinctifs ? Les traces sont-elles les mêmes à l'école et au collège ?

Dans les chapitres précédents, nous avons cherché à définir théoriquement la trace écrite d'une séance de lecture. A présent, nous allons voir les traces du travail de lecture conservées dans douze classes d'école et de collège. Nous allons regarder attentivement ce que ces classes observées ont gardé à l'issue d'une séance de lecture. Nous allons examiner ce que cette trace matérielle donne à lire.

I. Que lit-on dans les écrits-traces à l'issue des séances observées ?

Dans la mesure du possible, nous avons recueilli ces écrits avant qu'ils ne soient archivés dans les cahiers et classeurs des élèves. Une étude descriptive et comparative des traces vise à définir les possibles de la trace écrite en termes de contenus et de structuration formelle, à des fins d'analyse compréhensive. Ainsi orientée, notre lecture analytique de ce corpus pourra faire apparaitre des invariants et des variations. Notre intention est de voir si les traces recueillies se regroupent typologiquement, si elles peuvent se définir comme textes et si elles constituent un genre ou plusieurs genres.

L'idée est de repérer, dans les écrits-traces, les invariants et les variations de façon à vérifier si une dimension générique apparait. Un tel repérage pourrait donner accès aux discours qui nourrissent la trace écrite. Dans un premier temps, nous ne pourrons repérer de genre que sur le plan de l'écrit produit et nous nous limiterons à des hypothèses quant aux liens plausibles entre ces invariants d'ordre textuel et de possibles invariants d'ordre professionnel et didactique.

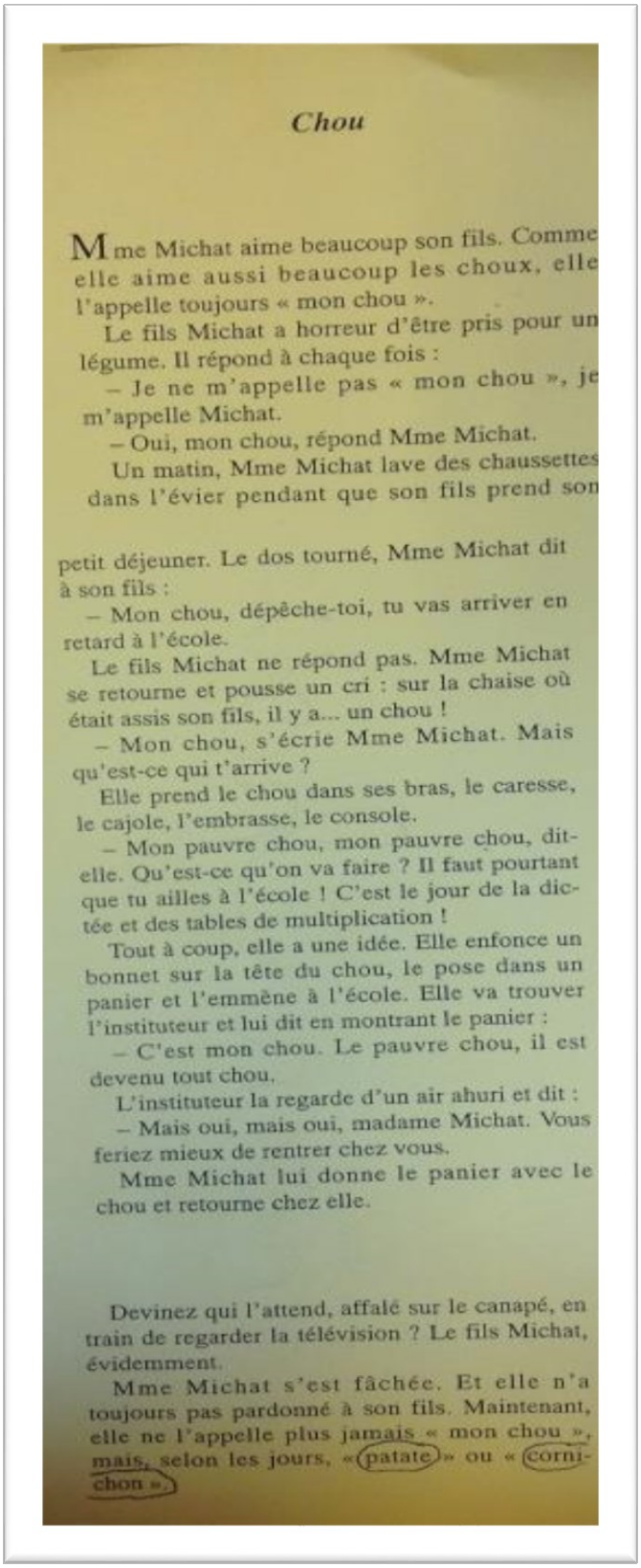
Nous allons décrire ces traces en les ordonnant de la plus simple à la plus complexe sur le plan de la composition : les traces consistant en une conservation brute du texte d'étude précèderont celles qui archivent texte d'étude et étude du texte et celles, plus composites encore, qui recourent au métalangage, notamment au moyen de titres, de sous-titre ou encore de commentaires explicatifs.

A. Classe de Laurie (CE2-CM1-CM2) – une *trace-support*

La trace conservée de la séance de Laurie se compose de deux textes, présentés sur deux feuilles différentes (voir pages suivantes). Le premier texte, intitulé « Chou » se présente sur une demi-feuille de couleur, découpée dans la longueur d'une feuille de format A4. Une observation minutieuse permet de remarquer deux zones vierges, espaçant, en deux endroits distincts, les lignes du texte. Ces espaces blancs ne correspondent pas à des changements de paragraphe dans le texte. Ils n'exercent aucune fonction linguistique : ils témoignent d'un montage éditorial du document. L'observateur extérieur peut supposer que l'enseignante a opté pour une disposition verticale du texte pour des raisons pratiques, à partir de trois pages successives d'un livre de poche. Le deuxième texte, intitulé « Répondeur » est quant à lui disposé en deux colonnes, centrées sur une demi-feuille (format A5). L'inscription « Nouvelles histoires pressées » et la mention du numéro de page (22) fonctionnent comme paratexte et laissent supposer que ce document a été photocopié dans une double page de livre de poche. A partir de ces informations et moyennant une recherche bibliographique, on apprend que ces deux textes sont des nouvelles de Bernard Friot, extraites du recueil intitulé *Nouvelles Histoires pressées*, publié chez Milan, en 2000.

A partir de cette trace, le lecteur extérieur peut supposer que ces deux nouvelles ont été abordées en classe. En revanche, il ne peut pas identifier quelle pratique de lecture s'est effectuée à partir de ces supports de séance. De l'extérieur, on peut imaginer que de tels textes permettent une activité de lecture compréhension et pourquoi pas une approche littéraire, à la découverte du genre de la nouvelle, et peut-être de la chute dans ces deux nouvelles. Visiblement, la séance n'a donné lieu à aucune activité d'écriture.

Pour savoir ce qui s'est effectué à partir de ces textes, il est nécessaire d'assister à la séance ou bien de questionner les acteurs de la classe sur ce qui s'est joué dans cette séance de lecture. De fait, cette trace est davantage celle du travail préparatoire de l'enseignant qui a choisi et mis en page deux textes, supports d'une activité de lecture. Pour les acteurs de la classe, elle peut fonctionner comme un rappel de l'objet d'étude. Nous la qualifions de *trace-support*, puisqu'elle témoigne davantage du support de l'activité de classe que de l'activité elle-même.



Chou

Mme Michat aime beaucoup son fils. Comme elle aime aussi beaucoup les choux, elle l'appelle toujours « mon chou ».

Le fils Michat a horreur d'être pris pour un légume. Il répond à chaque fois :

– Je ne m'appelle pas « mon chou », je m'appelle Michat.

– Oui, mon chou, répond Mme Michat.

Un matin, Mme Michat lave des chaussettes dans l'évier pendant que son fils prend son petit déjeuner. Le dos tourné, Mme Michat dit à son fils :

– Mon chou, dépêche-toi, tu vas arriver en retard à l'école.

Le fils Michat ne répond pas. Mme Michat se retourne et pousse un cri : sur la chaise où était assis son fils, il y a... un chou !

– Mon chou, s'écrie Mme Michat. Mais qu'est-ce qui t'arrive ?

Elle prend le chou dans ses bras, le caresse, le cajole, l'embrasse, le console.

– Mon pauvre chou, mon pauvre chou, dit-elle. Qu'est-ce qu'on va faire ? Il faut pourtant que tu ailles à l'école ! C'est le jour de la dictée et des tables de multiplication !

Tout à coup, elle a une idée. Elle enfonce un bonnet sur la tête du chou, le pose dans un panier et l'emmène à l'école. Elle va trouver l'instituteur et lui dit en montrant le panier :

– C'est mon chou. Le pauvre chou, il est devenu tout chou.

L'instituteur la regarde d'un air ahuri et dit :

– Mais oui, mais oui, madame Michat. Vous feriez mieux de rentrer chez vous.

Mme Michat lui donne le panier avec le chou et retourne chez elle.

Devinez qui l'attend, affalé sur le canapé, en train de regarder la télévision ? Le fils Michat, évidemment.

Mme Michat s'est fâchée. Et elle n'a toujours pas pardonné à son fils. Maintenant, elle ne l'appelle plus jamais « mon chou », mais, selon les jours, « patate » ou « cornichon ».

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Laurie
École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Texte d'étude : Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan, 2000.

Chou

M^me^ Michat aime beaucoup son fils. Comme elle aime aussi beaucoup les choux, elle l'appelle toujours "mon chou".

Le fils Michat a horreur d'être pris pour un légume. Il répond à chaque fois:

- Je ne m'appelle pas "mon chou", je m'appelle Michat.

- Oui, mon chou, répond M^me^ Michat.

Un matin, M^me^ Michat lave des chaussettes dans l'évier pendant que son fils prend son petit déjeuner. Le dos tourné, M^me^ Michat dit

à son fils :

- Mon chou, dépêche-toi, tu vas arriver en retard à l'école.

Le fils Michat ne répond pas. M^me^ Michat se retourne et pousse un cri : sur la chaise où était assis son fils, il y a... un chou !

- Mon chou, s'écrie M^me^ Michat. Mais qu'est-ce qui t'arrive?

Elle prend le chou dans ses bras, le caresse, le cajole, l'embrasse, le console.

- Mon pauvre chou, mon pauvre chou, dit-elle. Qu'est-ce qu'on va faire ? Il faut pourtant que tu ailles à l'école. C'est le jour de la dic-tée et des tables de multiplication

Tout à coup, elle a une idée. Elle enfonce un bonnet sur la tête du chou, le pose dans un panier et l'emmène à l'école. Elle va trouver l'instituteur et lui dit en montrant le panier :

- C'est mon chou. Le pauvre chou, il est devenu tout chou.

L'instituteur la regarde d'un air ahuri et dit :

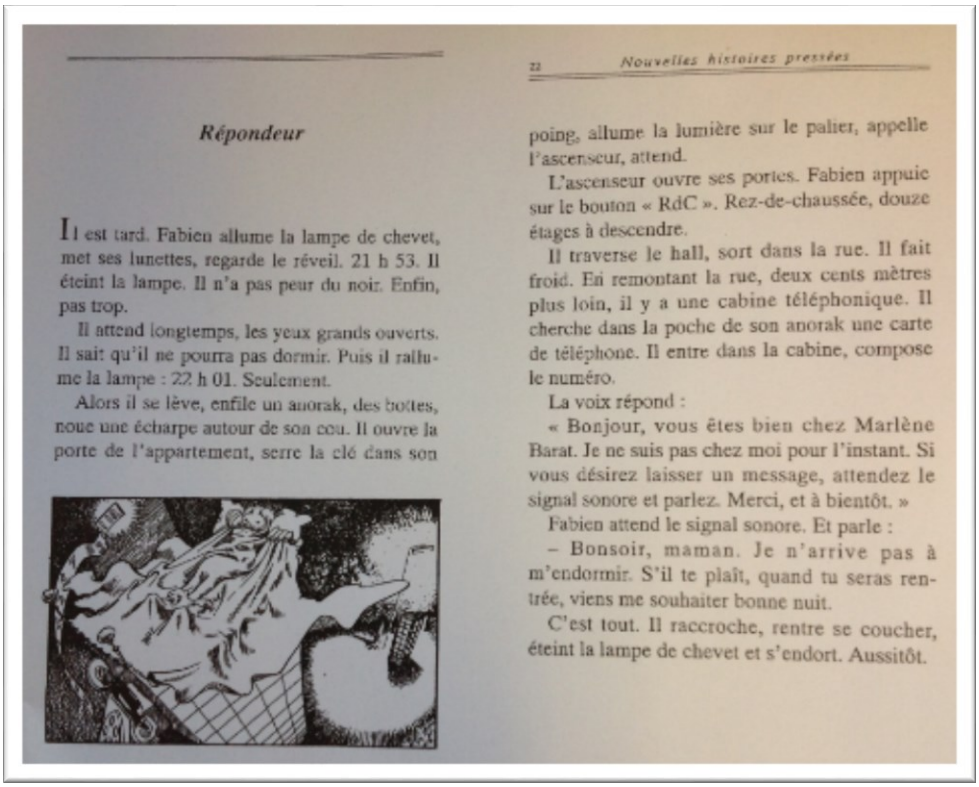
- Mais oui, mais oui, madame Michat. Vous feriez mieux de rentrer cher vous.

M^me^ Michat lui donne le panier avec le chou et retourne chez elle.

Devinez qui l'attend, affalé sur le canapé, en train de regarder la télévision ? Le fils Michat, évidemment.

M^me^ Michat s'est fâchée. Et elle n'a toujours pas pardonné à son fils. Maintenant, elle ne l'appelle plus jamais « mon chou », mais, selon les jours, « patate " ou "cornichon".

Transcription de la trace écritu
École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou
Texte d'étude : Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, M



22 Nouvelles histoires pressées

Répondeur

Il est tard. Fabien allume la lampe de chevet, met ses lunettes, regarde le réveil. 21 h 53. Il éteint la lampe. Il n'a pas peur du noir. Enfin, pas trop.

Il attend longtemps, les yeux grands ouverts. Il sait qu'il ne pourra pas dormir. Puis il rallume la lampe : 22 h 01. Seulement.

Alors il se lève, enfile un anorak, des bottes, noue une écharpe autour de son cou. Il ouvre la porte de l'appartement, serre la clé dans son poing, allume la lumière sur le palier, appelle l'ascenseur, attend.

L'ascenseur ouvre ses portes. Fabien appuie sur le bouton « RdC ». Rez-de-chaussée, douze étages à descendre.

Il traverse le hall, sort dans la rue. Il fait froid. En remontant la rue, deux cents mètres plus loin, il y a une cabine téléphonique. Il cherche dans la poche de son anorak une carte de téléphone. Il entre dans la cabine, compose le numéro.

La voix répond :

« Bonjour, vous êtes bien chez Marlène Barat. Je ne suis pas chez moi pour l'instant. Si vous désirez laisser un message, attendez le signal sonore et parlez. Merci, et à bientôt. »

Fabien attend le signal sonore. Et parle :

– Bonsoir, maman. Je n'arrive pas à m'endormir. S'il te plaît, quand tu seras rentrée, viens me souhaiter bonne nuit.

C'est tout. Il raccroche, rentre se coucher, éteint la lampe de chevet et s'endort. Aussitôt.

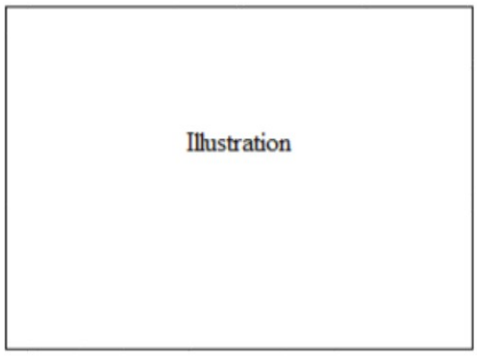
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Laurie
École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur *Texte d'étude :* Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan, 2000.

Répondeur

Il est tard. Fabien allume la lampe de chevet, met ses lunettes, regarde le réveil. 21 h 53. Il éteint la lampe. Il n'a pas peut du noir. Enfin, pas trop.

Il attend longtemps, les yeux grands ouverts. Il sait qu'il ne pourra pas dormir. Puis il rallume la lampe : 22 h 01. Seulement.

Alors il se lève, enfile son anorak, des bottes, noue une écharpe autour de son cou. Il ouvre la porte de l'appartement, serre la clé dans son poing, allume la lumière sur le palier, appelle l'ascenseur, attend.



L'ascenseur ouvre ses portes. Fabien appuie sur le bouton « RdC ». Rez-de-chaussée, douze étages à descendre.

Il traverse le hall, sort dans la rue. Il fait froid. En remontant la rue, deux cents mètres plus loin, il y a une cabine téléphonique. Il cherche dans la poche de son anorak une carte de téléphone. Il entre dans la cabine, compose le numéro.

La voix répond :

« Bonjour, vous êtes bien chez Marlène Barat. Je ne suis pas chez moi pour l'instant. Si vous désirez laisser un message, attendez le signal sonore et parlez. Merci et à bientôt. »

Fabien attend le signal sonore. Et parle :

- Bonsoir, maman. Je n'arrive pas à m'endormir. S'il te plaît, quand tu seras rentrée, viens me souhaiter bonne nuit.

C'est tout. Il raccroche, rentre se coucher, éteint la lampe de chevet et s'endort. Aussitôt.

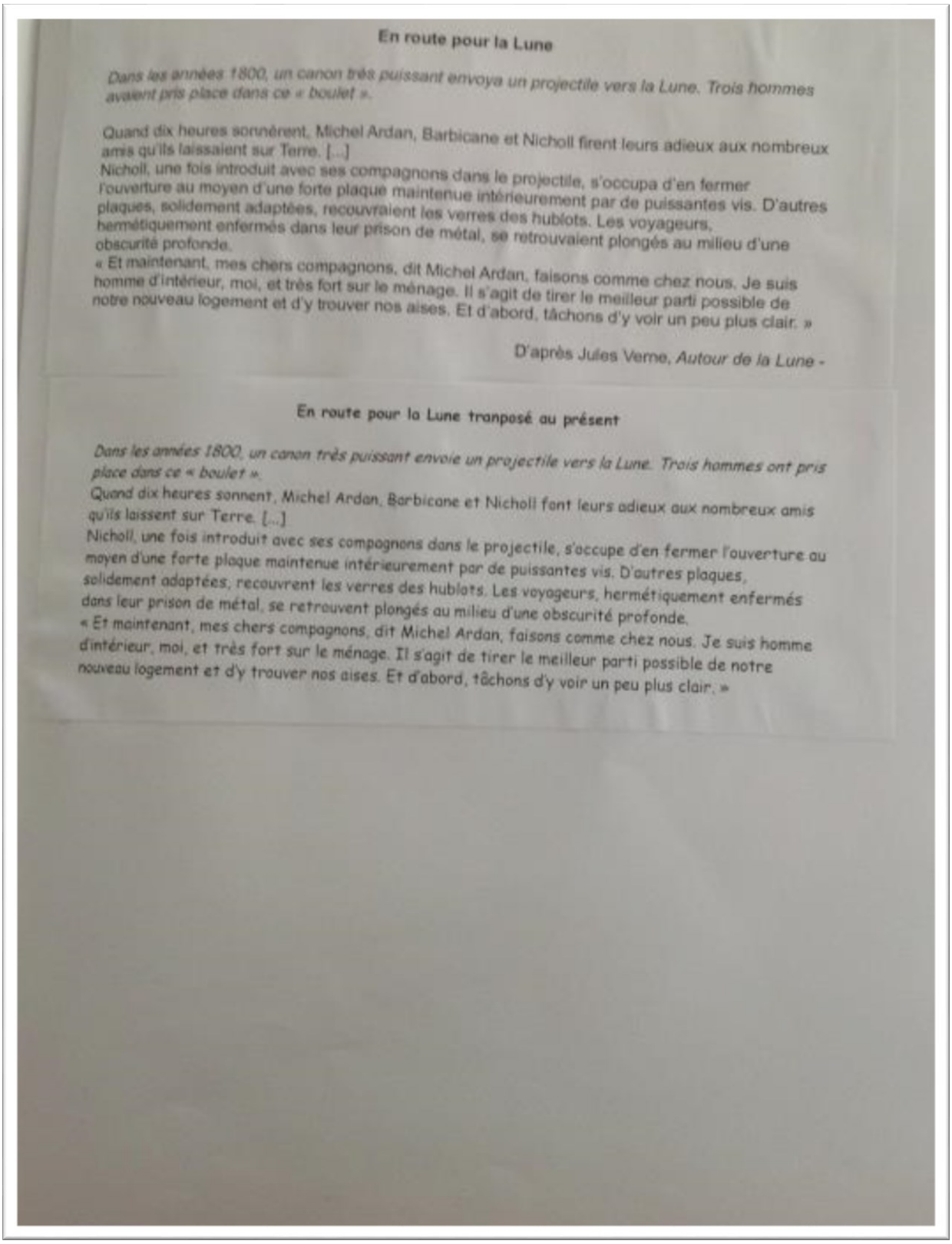
Transcription de la trace écriture ci-dessus
École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Texte d'étude : Bernard Friot, Nouvelles Histoires pressées, Milan, 2000.

B. Classe d'Arielle (CM1-CM2) – une *trace-produit*

La trace conservée de la séance d'Arielle consiste également en deux textes (voir pages suivantes). La différence avec la trace précédente tient dans le fait que le deuxième texte peut se supposer comme le fruit d'une activité effectuée à partir du premier texte. L'ensemble s'organise en deux parties matérialisées en deux bandes de papier découpées et collées l'une à la suite de l'autre dans un cahier à pages blanches. Se succèdent ainsi le texte d'étude (« En route pour la Lune ») et sa réécriture dans un autre système de temps (« En route pour la Lune au présent »). Le texte d'étude est référencé : le paratexte évoque une version adaptée d'un texte de Jules Verne (« D'après Jules Verne »). Quant au lien supposé entre les deux versions ainsi présentées du même texte, il n'est pas explicité. La deuxième version est une réécriture de la première mais le lecteur de cette trace, s'il ne dispose d'aucune autre information sur la séance de lecture, ne peut pas savoir dans quelles conditions elle s'est élaborée.

Cette deuxième trace permet d'imaginer une séance en deux temps : la première bande de texte pourrait restituer une phase de lecture tandis que la deuxième permet d'imaginer une phase de réécriture avec changement des temps verbaux. Cette réécriture a-t-elle été effectuée en classe ou en amont, oralement ou par écrit, individuellement ou collectivement ? Comment cette mise en forme de la réécriture est-elle née ? A-t-elle été préparée en amont de la séance ? Fait-elle office de correction d'une activité menée en séance ? Là encore, nul ne peut le savoir, sans assister à la séance ou interroger les acteurs de la classe.

La dimension parcellaire et synthétique de la trace écrite se confirme donc dès l'amorce de l'étude de notre corpus. Une trace écrite de lecture se montre incomplète et composite. Elle rassemble des fragments faisant état, des textes lus seuls ou accompagnés d'une matérialisation, sous forme d'un texte, de l'activité scolaire dont il a été le support. Nous distinguerons cette trace de la précédente pour la définir dans sa dimension duelle, combinant le texte et le fruit de son étude. Nous la qualifierons de *trace-produit*, puisqu'elle donne à voir le support et le produit de l'activité menée en classe.



En route pour la Lune

Dans les années 1800, un canon très puissant envoya un projectile vers la Lune. Trois hommes avaient pris place dans ce « boulet ».

Quand dix heures sonnèrent, Michel Ardan, Barbicane et Nicholl firent leurs adieux aux nombreux amis qu'ils laissaient sur Terre. [...]
Nicholl, une fois introduit avec ses compagnons dans le projectile, s'occupa d'en fermer l'ouverture au moyen d'une forte plaque maintenue intérieurement par de puissantes vis. D'autres plaques, solidement adaptées, recouvraient les verres des hublots. Les voyageurs, hermétiquement enfermés dans leur prison de métal, se retrouvaient plongés au milieu d'une obscurité profonde.
« Et maintenant, mes chers compagnons, dit Michel Ardan, faisons comme chez nous. Je suis homme d'intérieur, moi, et très fort sur le ménage. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de notre nouveau logement et d'y trouver nos aises. Et d'abord, tâchons d'y voir un peu plus clair. »

D'après Jules Verne, *Autour de la Lune* -

En route pour la Lune tranposé au présent

Dans les années 1800, un canon très puissant envoie un projectile vers la Lune. Trois hommes ont pris place dans ce « boulet ».
Quand dix heures sonnent, Michel Ardan, Barbicane et Nicholl font leurs adieux aux nombreux amis qu'ils laissent sur Terre. [...]
Nicholl, une fois introduit avec ses compagnons dans le projectile, s'occupe d'en fermer l'ouverture au moyen d'une forte plaque maintenue intérieurement par de puissantes vis. D'autres plaques, solidement adaptées, recouvrent les verres des hublots. Les voyageurs, hermétiquement enfermés dans leur prison de métal, se retrouvent plongés au milieu d'une obscurité profonde.
« Et maintenant, mes chers compagnons, dit Michel Ardan, faisons comme chez nous. Je suis homme d'intérieur, moi, et très fort sur le ménage. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de notre nouveau logement et d'y trouver nos aises. Et d'abord, tâchons d'y voir un peu plus clair. »

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe d'Arielle
École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Texte d'étude (d'après Jules Verne, Autour de la lune) et étude de texte

En route pour la Lune

Dans les années 1800, un canon très puissant envoya un projectile vers la Lune. Trois hommes avaient pris place dans ce « boulet ».

Quand dix heures sonnèrent, Michel Ardan, Barbicane et Nicholl firent leurs adieux aux nombreux amis qu'ils laissaient sur Terre. […]
Nicholl, une fois introduit avec ses compagnons dans le projectile, s'occupa d'en fermer l'ouverture au moyen d'une forte plaque maintenue intérieurement par de puissantes vis. D'autres plaques, solidement adaptées, recouvraient les verres des hublots. Les voyageurs, hermétiquement enfermés dans leur prison de métal, se retrouvaient plongés au milieu d'une obscurité profonde.
« Et maintenant, mes chers compagnons, dit Michel Ardan, faisons comme chez nous. Je suis homme d'intérieur, moi, et très fort sur le ménage. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de notre nouveau logement et d'y trouver nos aises. Et d'abord, tachons d'y voir un peu plus clair. »

D'après Jules Verne, *Autour de la Lune*.

En route pour la Lune

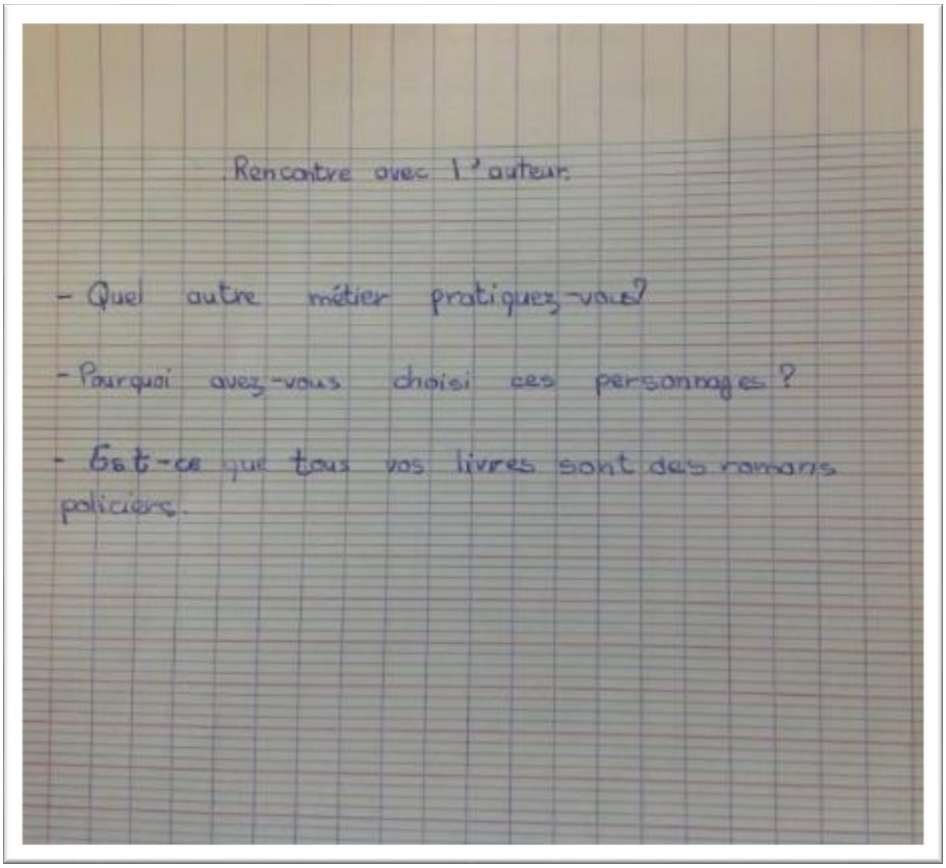
Dans les années 1800, un canon très puissant envoie un projectile vers la Lune. Trois hommes ont pris place dans ce « boulet ».
Quand dix heures sonnent, Michel Ardan, Barbicane et Nicholl font leurs adieux aux nombreux amis qu'ils laissent sur Terre. […]
Nicholl, une fois introduit avec ses compagnons dans le projectile, s'occupe d'en fermer l'ouverture au moyen d'une forte plaque maintenue intérieurement par de puissantes vis. D'autres plaques, solidement adaptées, recouvrent les verres des hublots. Les voyageurs, hermétiquement enfermés dans leur prison de métal, se retrouvent plongés au milieu d'une obscurité profonde.
« Et maintenant, mes chers compagnons, dit Michel Ardan, faisons comme chez nous. Je suis homme d'intérieur, moi, et très fort sur le ménage. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de notre nouveau logement et d'y trouver nos aises. Et d'abord, tachons d'y voir un peu plus clair. »

Transcription de la trace écriture ci-dessus
École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Texte d'étude (d'après Jules Verne, Autour de la lune) et étude de texte

C. Classe de Tony (CM2) – *une trace-produit*

Dans la classe de Tony, les élèves ne conservent rien dans leurs cahiers. Ils ont laissé à leur maitre une feuille de copie petit format, avec lignes Seyès[78]. Parfois, le support est une page de cahier, déchirée. Ils l'ont déposée sur son bureau à l'issue de la séance. Les différentes traces recueillies sont présentées dans les pages qui suivent.

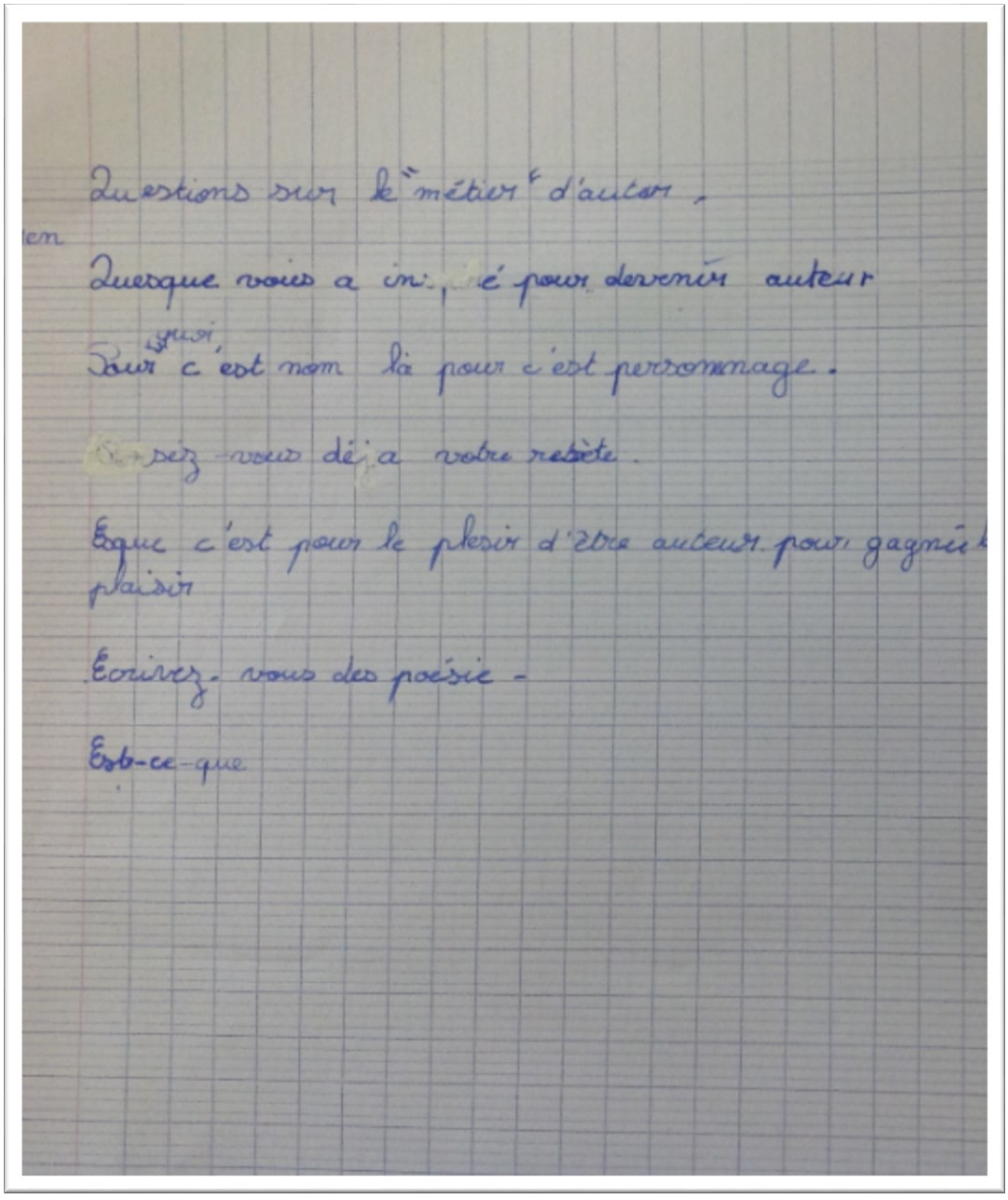
Dans la trace ci-dessous, le titre « Rencontre avec l'auteur » et le champ lexical qui le traverse (personnages, livres, romans policiers) encouragent l'hypothèse selon laquelle, dans la série qui suit, un élève ou un groupe d'élèves a rédigé des questions à poser à un auteur.



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *1/9*
Production d'élève en lien avec le texte étudié :
Payet et Allag, *Le Trésor de M. Ziane*, Milan Poche Cadet Polar, 2012.

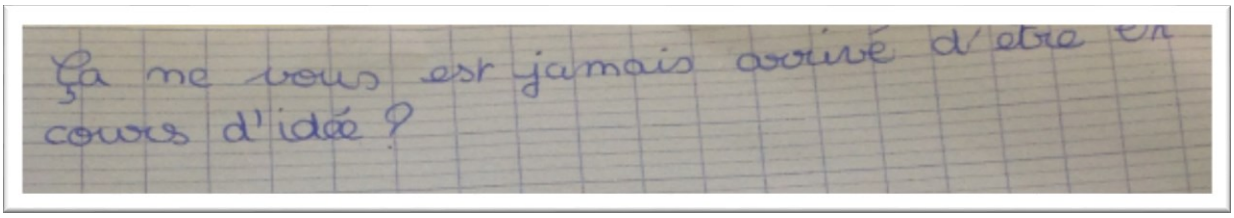
[78] La réglure Seyès doit son nom à son inventeur, Jean-Alexandre Seyès. Ce papetier a créé en 1892 ce lignage caractéristique du cahier d'écolier, avec une marge à gauche et des lignes et interlignes guidant l'écriture par un traçage horizontal à intervalles de deux millimètres. Cette réglure se caractérise également par un traçage vertical, plus espacé (8 millimètres).

La trace suivante confirme la supposition d'une rencontre et de sa préparation par élaboration au brouillon d'un questionnaire qui relèverait de l'interview journalistique. Le lecteur extérieur y devine un écrit provisoire dans la mesure où les efforts de mise en page sont rares. Seule la marge commande une forme de spatialisation dans la page : peu d'inscriptions y figurent en dehors des noms des élèves et de la numérotation des questions le cas échéant. L'observateur extérieur constate en outre que l'orthographe y est faiblement normée et que quelques ratures témoignent de retours sur l'écrit et probablement d'une réflexion en cours d'élaboration.

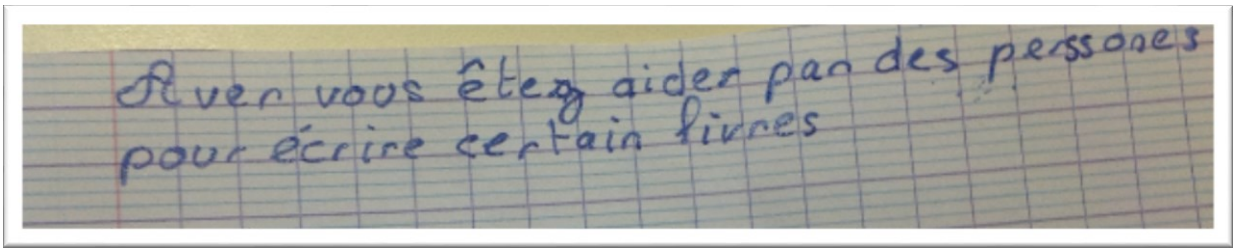


Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *2/9- Production d'élève en lien avec le texte étudié.*

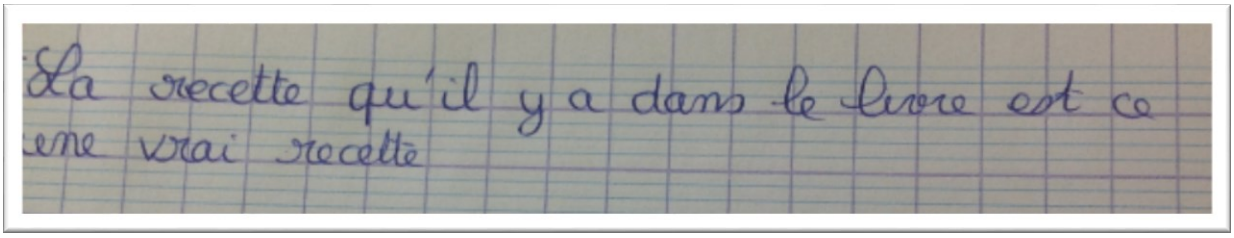
Certains écrits-traces se réduisent à une seule phrase, inscrite en haut d'une feuille de copie, petit format. Nous les reproduisons ici sous une forme rognée, sans faire apparaitre les zones blanches constituant les trois-quarts de chacune des copies. Les phrases sont toutes interrogatives et recourent au champ lexical de l'écriture et de la création littéraire (écrire, être à cours d'idées, livres, genre de livres, personnages, romans). Ce constat confirme la première hypothèse de lecture. Ces indices concordent également pour suggérer une phase intermédiaire vers une écriture plus élaborée. Il est possible de penser que l'enseignant centralise des productions disséminées dans la classe en vue d'une production collective unifiée par la suite.



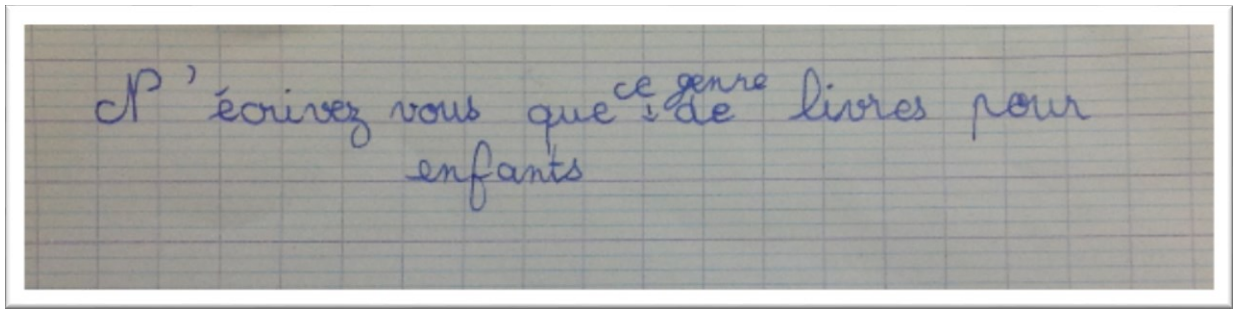
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *3/9- Production d'élève.*



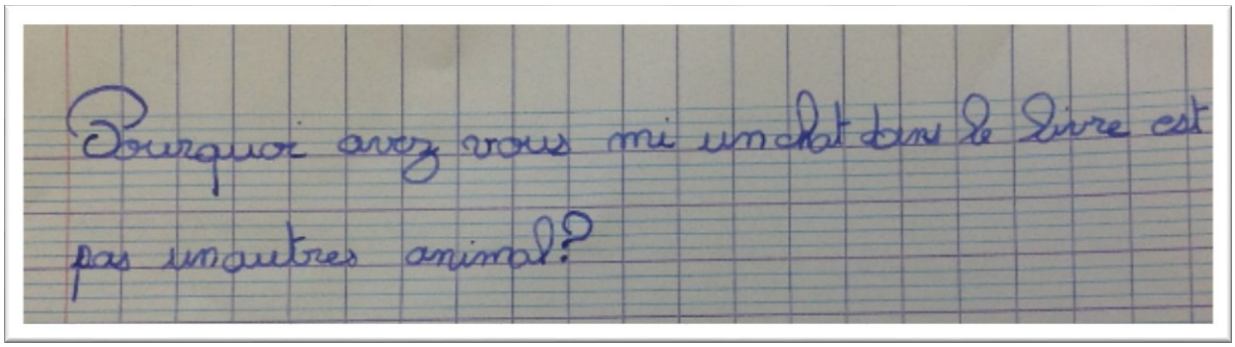
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *4/9- Production d'élève.*



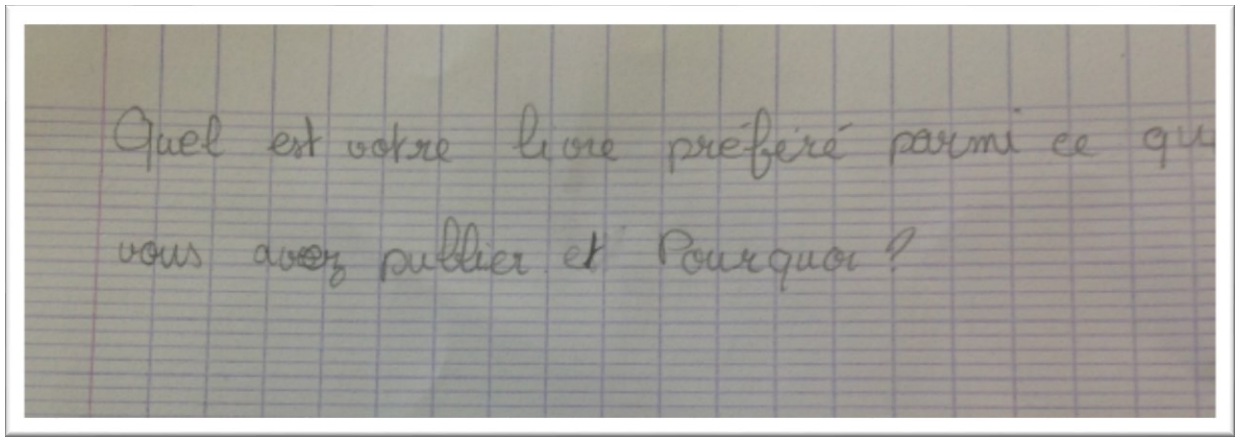
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *5/9 - Production d'élève.*



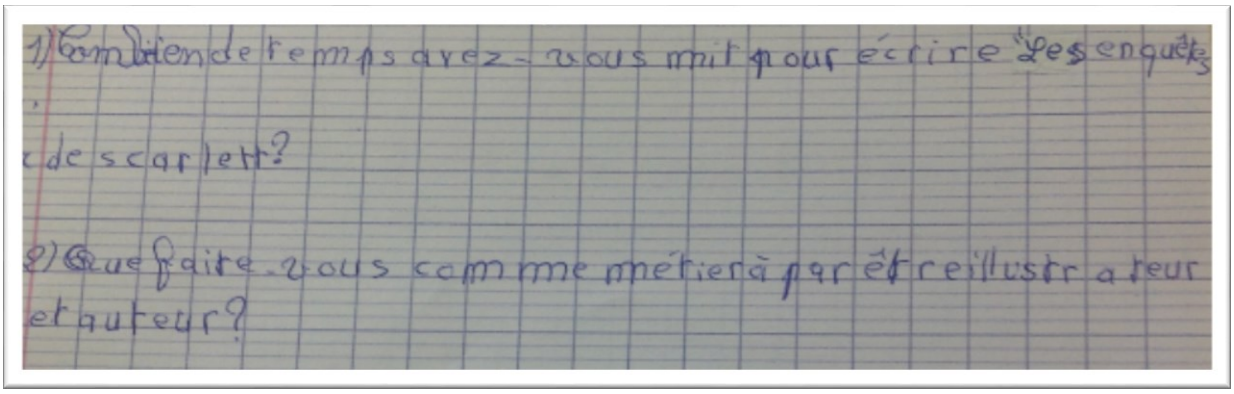
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *6/9- Production d'élève.*



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *7/9- Production d'élève.*



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *8/9 - Production d'élève.*



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony - Zyade – *9/9- Production d'élève.*

La première particularité des traces recueillies chez Tony est qu'elles sont provisoires. Elles tendent vers une production finie à venir. Elles se distinguent également par le fait qu'elles ne portent aucune trace visible de l'activité de l'enseignant ; toutes sont manuscrites, de la main de l'élève. Ces traces recueillies chez Tony se singularisent encore par le fait qu'elles ne présentent pas plus le texte sur lequel elles prennent appui qu'elles ne le mentionnent. Tout au plus le lecteur extérieur peut-il deviner qu'il est fait référence à un roman policier. Il n'est pas facile en effet de savoir que l'écrivain que les élèves s'apprêtent à rencontrer s'appelle Jean-Michel Payet, et qu'il est l'auteur du roman policier pour la jeunesse intitulé *Le Trésor de M. Ziane* (publié chez Milan Poche, dans la collection Cadet Polar, en 2012 et dans la série « Les enquêtes de Scarlett », citée dans la trace écrite ci-dessus).

Comment les élèves en sont-ils arrivés à poser ces questions ? Quelle est la part de l'enseignant dans leur élaboration ? Quel lien se tisse entre la lecture du roman, la séance dont ces traces témoignent et la rencontre qui s'annonce ou est imaginée ? Sans aucun doute, seule l'observation de la séance fournit la réponse à ces questions.

Néanmoins, aussi parcellaire soit-elle, cette trace est riche d'enseignements sur la trace écrite scolaire d'une séance de lecture à l'école. Elle manifeste le caractère collectif de la trace scolaire. Comme les trois autres traces préalablement décrites (chez Laurie, Fabien et Arielle), elle se présente comme la trace du travail non pas d'un élève, non pas d'un enseignant mais de tous les acteurs de la classe. Ce qui apparait nettement, avec cette trace et qui était déjà perceptible dans les traces recueillies dans la classe de Fabien, c'est que la dimension fragmentaire et variée de ces traces cristallise les apports individuels des sujets de la classe. Par voie de conséquence, elle met en avant la créativité des élèves. Chez Fabien, l'élève créateur

exerce sa créativité expressive et esthétique tandis que chez Tony, c'est son autonomie et sa réflexion qu'il met à l'épreuve et au service du collectif de la classe.

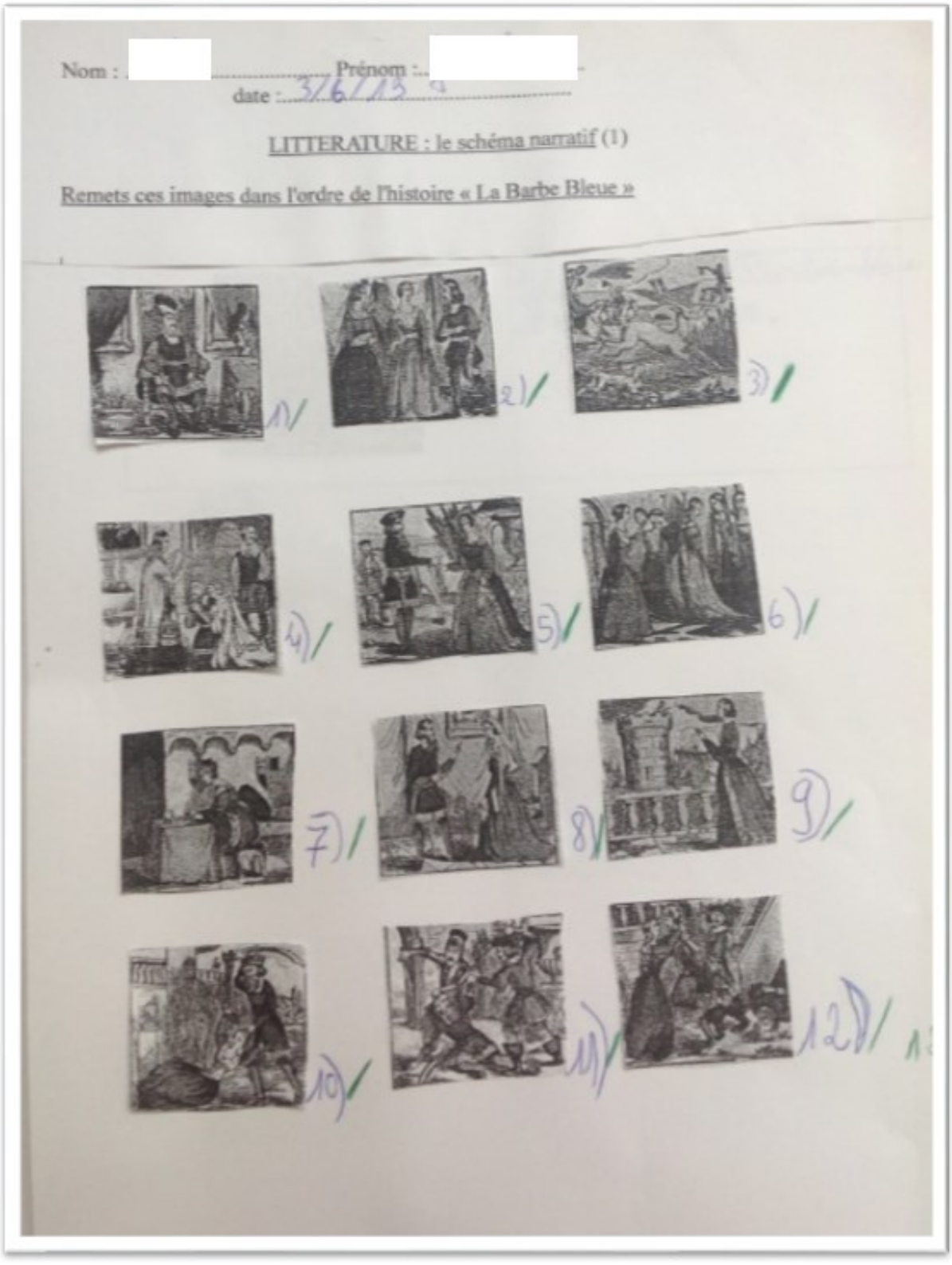
L'aspect fragmentaire de la trace écrite scolaire présente enfin une caractéristique généralisable mise en évidence à l'observation des traces produites chez Tony : il s'agit, dans chacun des cas décrits jusqu'ici, de la trace écrite du travail de la classe, c'est-à-dire du groupe de ses acteurs, sans distinction, agissant ou plutôt ayant agi dans le temps et l'espace de la séance. De fait, les traces écrites de séances de lecture décrites jusqu'à présent donnent davantage à lire le fruit du travail des sujets de la classe que le travail lui-même et son objet. A ce stade de nos observations, enfin, la trace écrite d'une séance de lecture ne présente guère les modalités de la lecture pratiquée ni les modalités de l'écriture visant la conservation des traces du travail accompli. La trace écrite appartient à l'ordre de l'accompli et non de l'accomplissement. Cette trace se définit donc elle aussi comme une *trace-produit*.

D. Classe de Béatrice (CM2) – *une trace-produit qui combine document-cadre er productions d'élèves*

Chez Béatrice, la trace écrite se partage entre manuscrit et tapuscrit (voir pages suivantes). Une photocopie (format A4) sert de support au travail de la classe. Les mentions « Nom », « Prénom » et « date » précèdent le titre centré et inscrit en partie en lettres capitales « LITTÉRATURE : le schéma narratif (1) ». Ces indications marquent une nette différence entre cette trace écrite et celles que nous avons détaillées jusqu'à présent. Le lecteur extérieur peut en effet y recueillir des renseignements sur le texte d'étude, sur la nature de la lecture travaillée et sur l'activité pratiquée par les élèves. Cette activité est en effet désignée par une consigne : « Remets ces images dans l'ordre de l'histoire « La Barbe Bleue » ». Le lecteur de ce document identifie facilement ces images comme issues de l'œuvre de Gustave Doré.

Les vignettes découpées puis collées sous la consigne sont aisément identifiables comme le fruit de l'activité de l'élève qui a pris soin de numéroter, à l'encre verte, chaque image remise dans l'ordre. Une connaissance des usages scolaires peut laisser entendre que la couleur verte est celle de la correction, hypothèse confirmée par le trait oblique qui accompagne chaque numéro et peut être lu comme un signal de validation. Cette hypothèse est confirmée par deux autres traces recueillies : les erreurs de mise en ordre des images provoquent manifestement une numérotation non progressive, les chiffres rectifient la mise en ordre tandis que les traits obliques signalent un placement validé.

Il semble qu'à partir d'une collection d'illustrations, les élèves ont dû ordonner les vignettes conformément à l'ordre du récit d'étude : « Barbe bleue » de Charles Perrault. Cela suppose qu'une lecture ait été préalablement effectuée du conte de Perrault.


Nom : [redacted] Prénom : [redacted]

date : 3/6/13

LITTERATURE : le schéma narratif (1)

Remets ces images dans l'ordre de l'histoire « La Barbe Bleue »

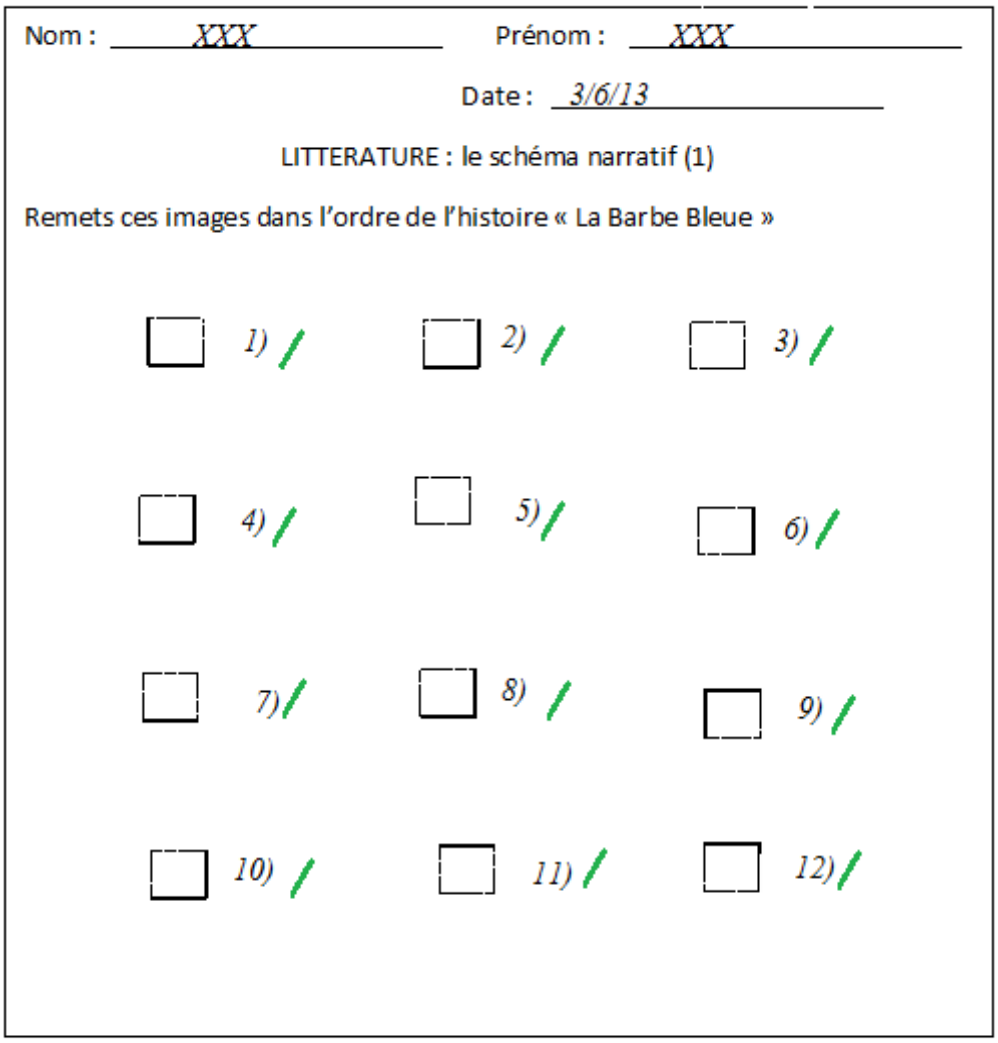
1)/ 2)/ 3)/

4)/ 5)/ 6)/

7)/ 8)/ 9)/

10)/ 11)/ 12)/

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Écrit d'élève à partir d'une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié :
Perrault, *Barbe Bleue*.


Nom : XXX Prénom : XXX

Date : 3/6/13

LITTERATURE : le schéma narratif (1)

Remets ces images dans l'ordre de l'histoire « La Barbe Bleue »

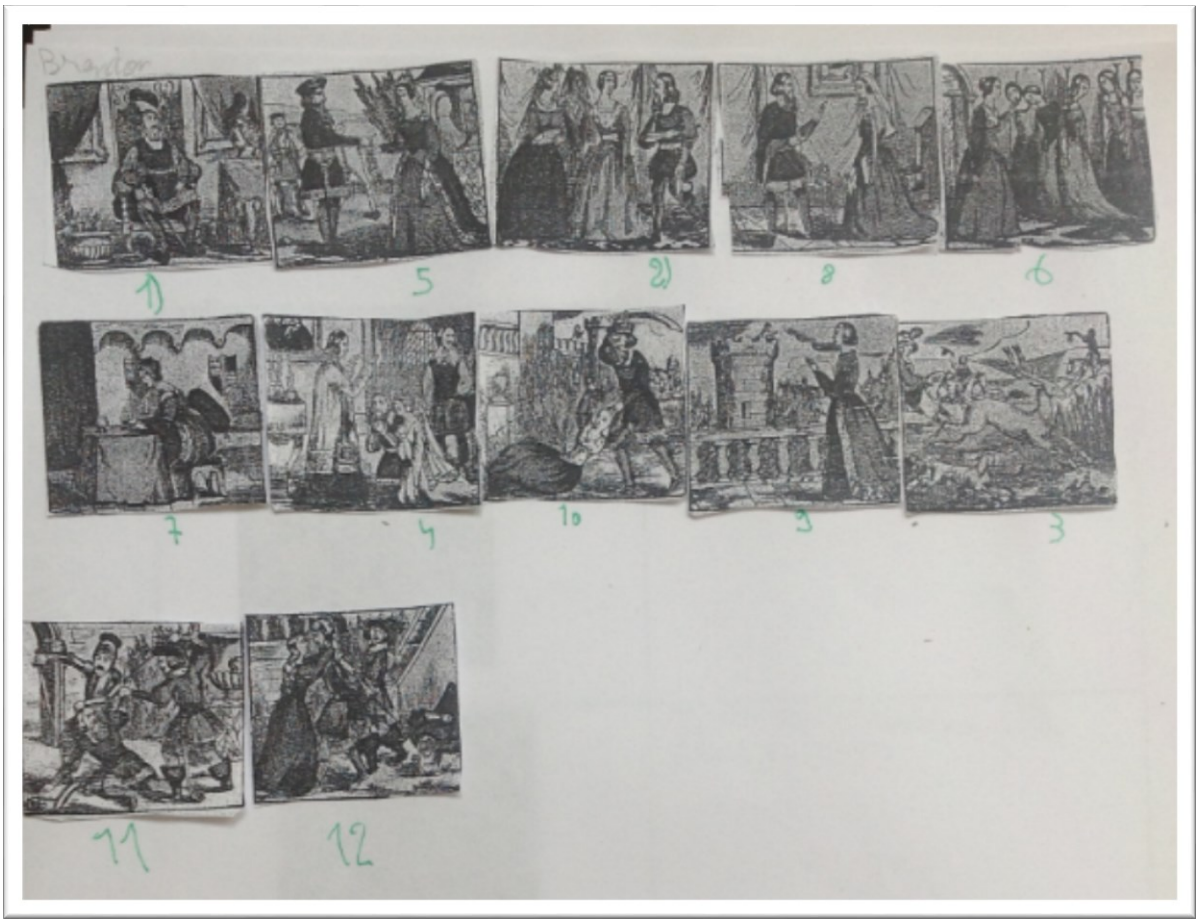
☐ 1) / ☐ 2) / ☐ 3) /

☐ 4) / ☐ 5) / ☐ 6) /

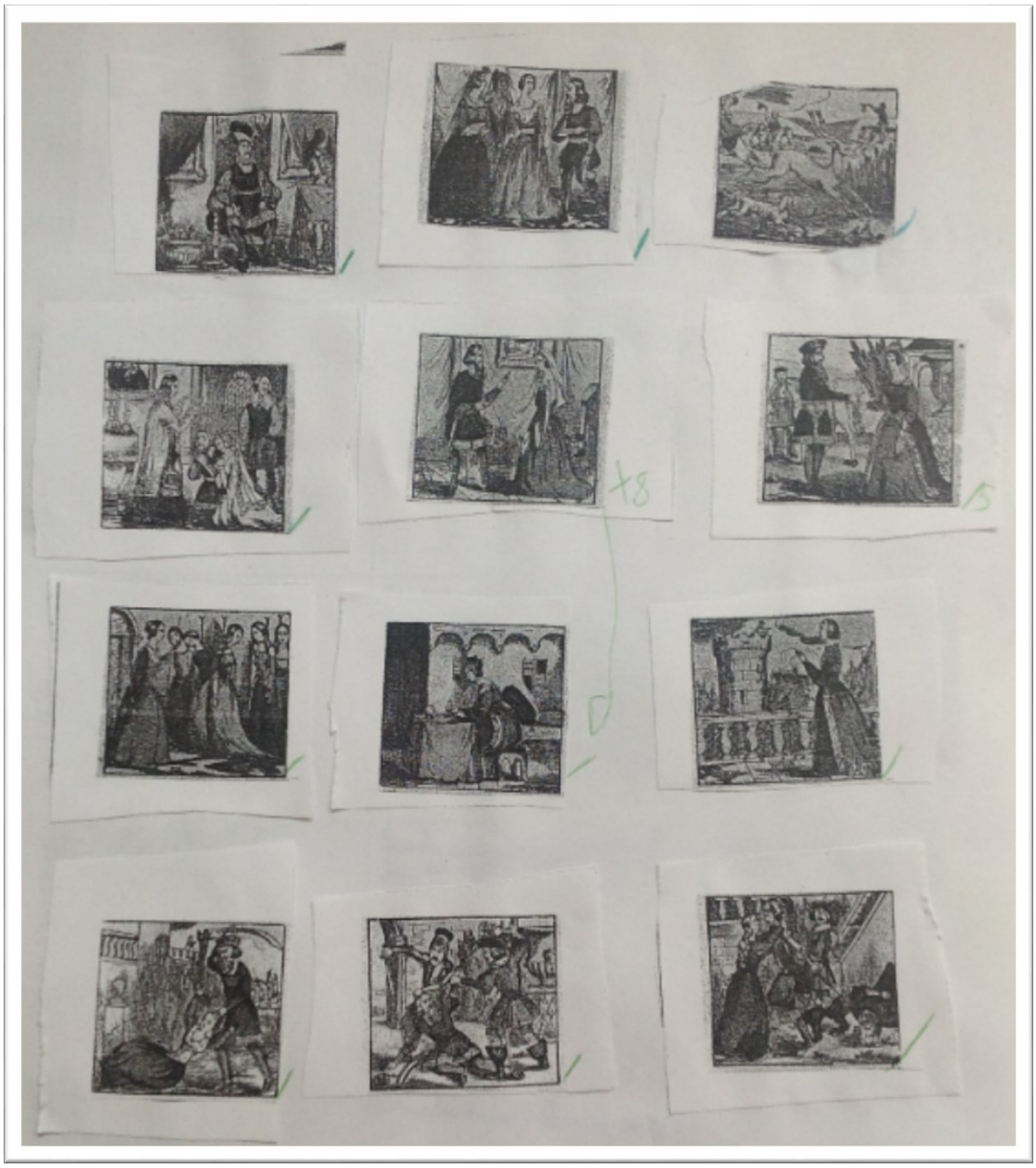
☐ 7) / ☐ 8) / ☐ 9) /

☐ 10) / ☐ 11) / ☐ 12) /

Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Écrit d'élève à partir d'une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié :
Perrault, *Barbe Bleue*.
Chaque carré représente une vignette d'illustration.



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production d'élève à partir d'une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié



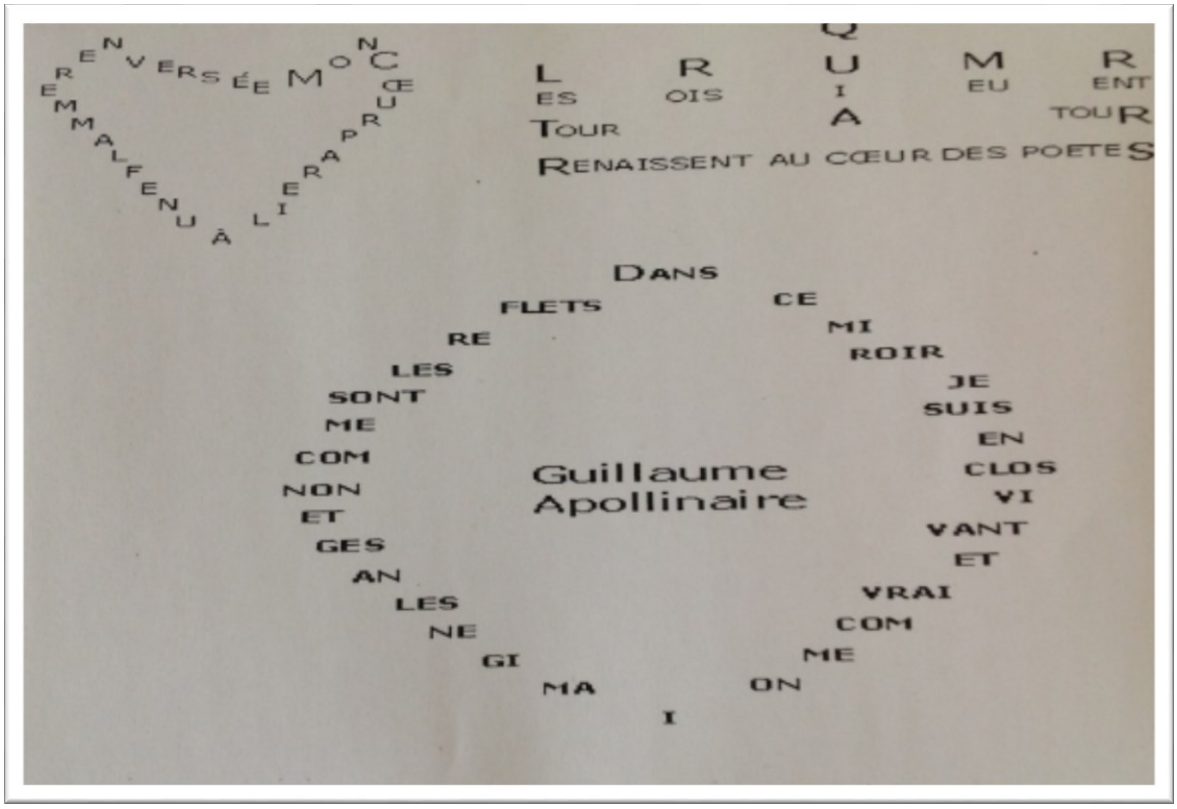
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production d'élève à partir d'une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié

La trace écrite produite dans la classe de Béatrice présente la particularité de combiner un document-cadre conçu par l'enseignant et une production d'élève s'inscrivant dans la trame du document enseignant. L'écrit-cadre de l'enseignant contraste avec la production de l'élève qui ordonne des images mais n'écrit guère que quelques chiffres et ne compose ici aucun texte. La trace de la séance consiste en une trame fournie par l'enseignante aux élèves et dans laquelle ceux-ci inscrivent les traces de leur activité.

Ce qui distingue particulièrement cette trace de celles que nous avons déjà décrites auparavant tient à la présence d'informations dont dispose le lecteur extérieur sur la trace elle-même. En effet, le titre situe la séance et sa trace dans un contexte didactique : il la place dans le cadre didactique de la littérature. En outre, tout lecteur extérieur lit explicitement que la séance se donne pour objet d'étude le schéma narratif. Enfin, le chiffre « 1 » mentionné dans ce titre place la séance et sa trace en tête d'une série de séances et de traces qui peuvent porter sur le conte ou sur le schéma narratif, dans le champ littéraire. Ce chiffre situe trace et séance dans une progression sans doute décidée par l'enseignante. Les traces recueillies chez Béatrice font donc apparaître la possibilité d'une dimension méta dans notre corpus. Cette dimension donne l'impression de faciliter la compréhension des traces, dans la mesure où elle les met en perspective sur le plan didactique. Des questions subsistent cependant : que signifie précisément la mention « LITTÉRATURE » dans ce titre ? Quel lien se tisse entre le schéma narratif et l'activité de remise en ordre d'images ? Quelle est la visée didactique de ce travail à partir d'illustrations ? Là encore, et malgré les précisions « méta », le lecteur extérieur reste démuni s'il veut imaginer ce qui s'est effectué en classe. Il est encore face à une *trace-produit*.

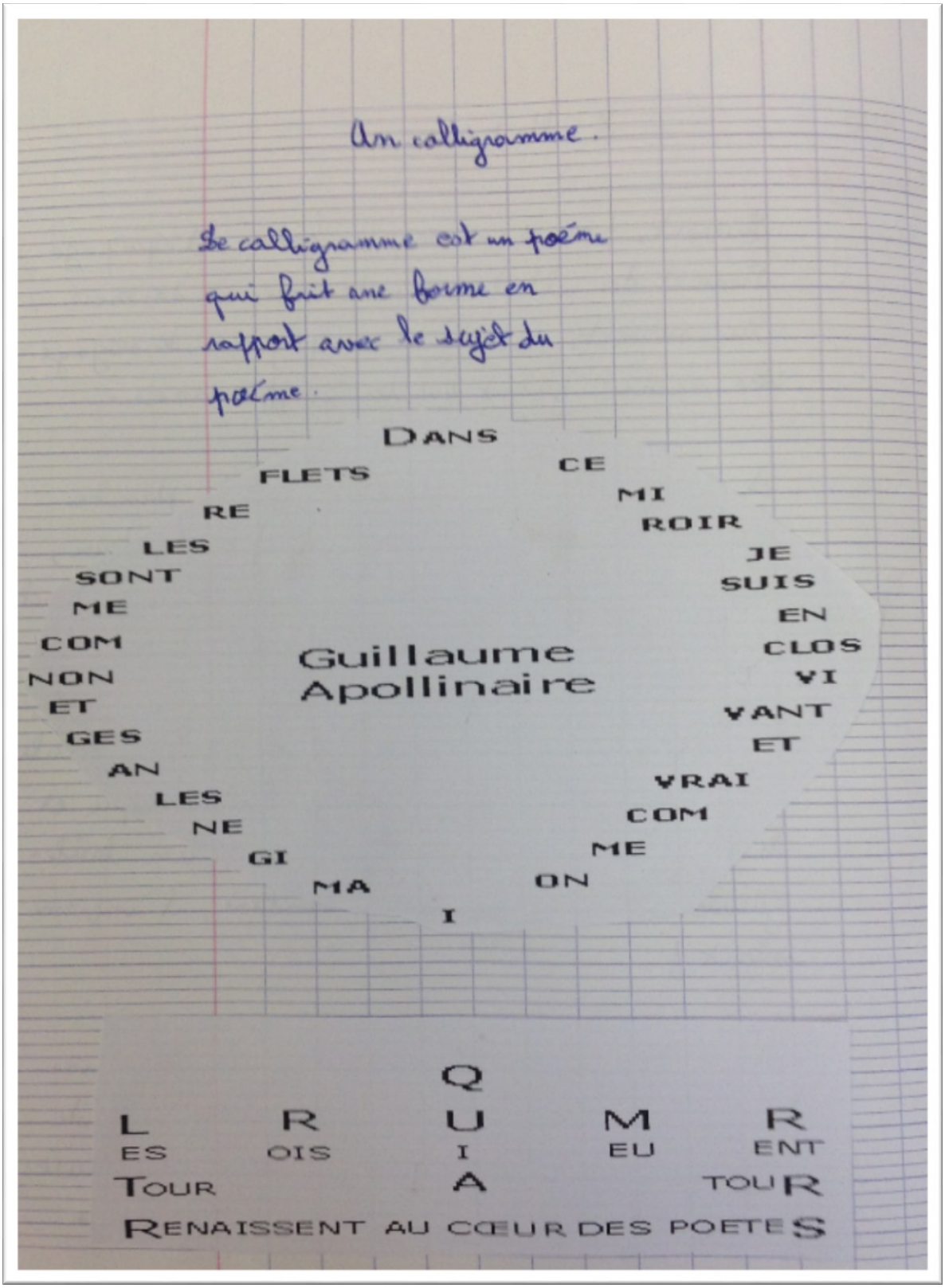
E. Classe de Fabien (CM1-CM2) – une trace mixte (support-produit)

Dans les exemples qui suivent, produits dans la classe de Fabien, les élèves conservent, trois calligrammes. Ces trois textes, qu'un lecteur peut supposer étudiés en classe, apparaissent dans tous les cahiers de littérature tous les élèves. Dans le premier document présenté ci-dessous, on peut lire ces trois calligrammes tels qu'ils ont été disposés sur une demi-feuille (format A5).

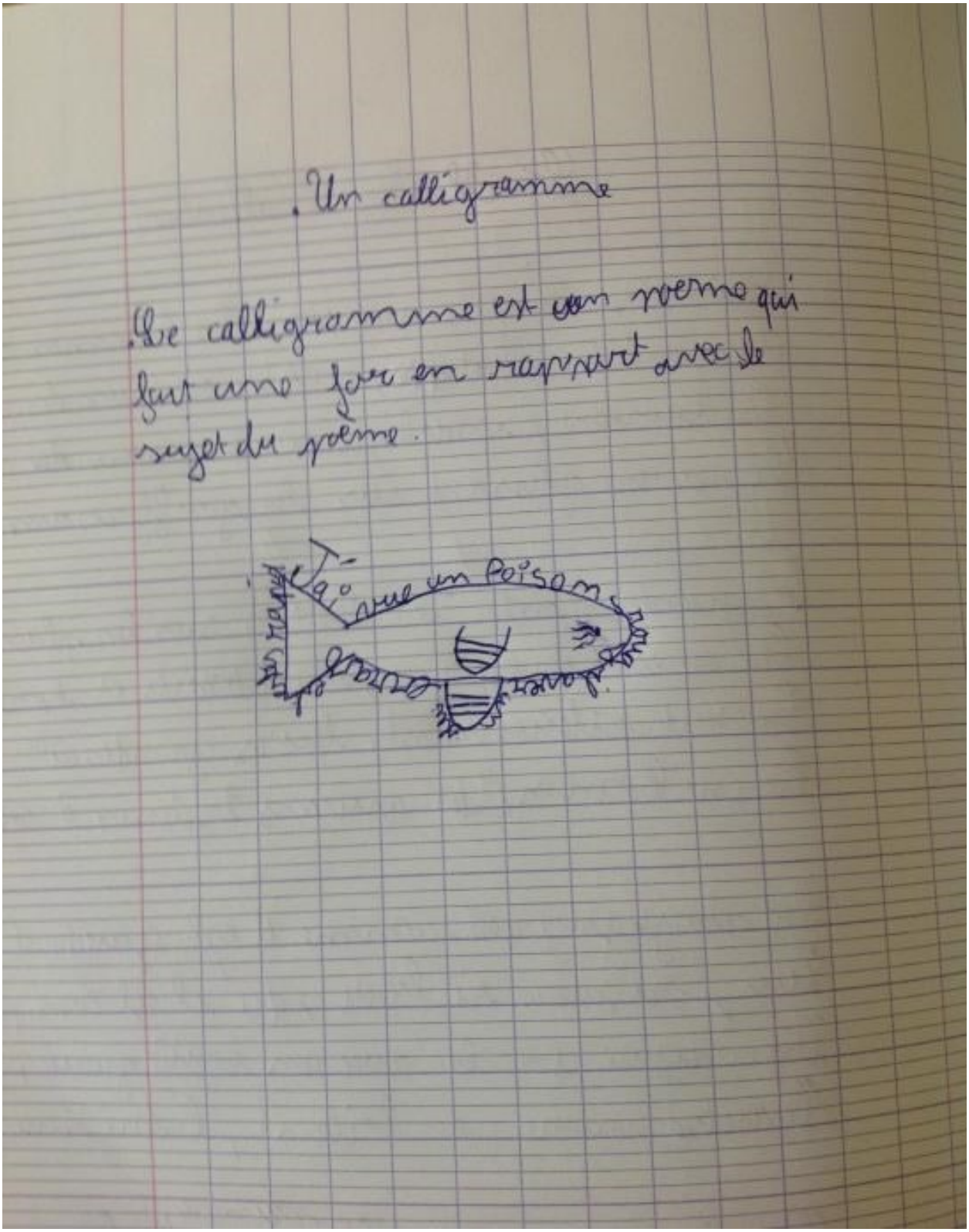


Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Textes d'étude : Guillaume Apollinaire, Calligrammes, « Ondes », « Paysage » (p. 27), « Cœur, couronne et miroir » (p. 58), Gallimard, réédition de 1990.

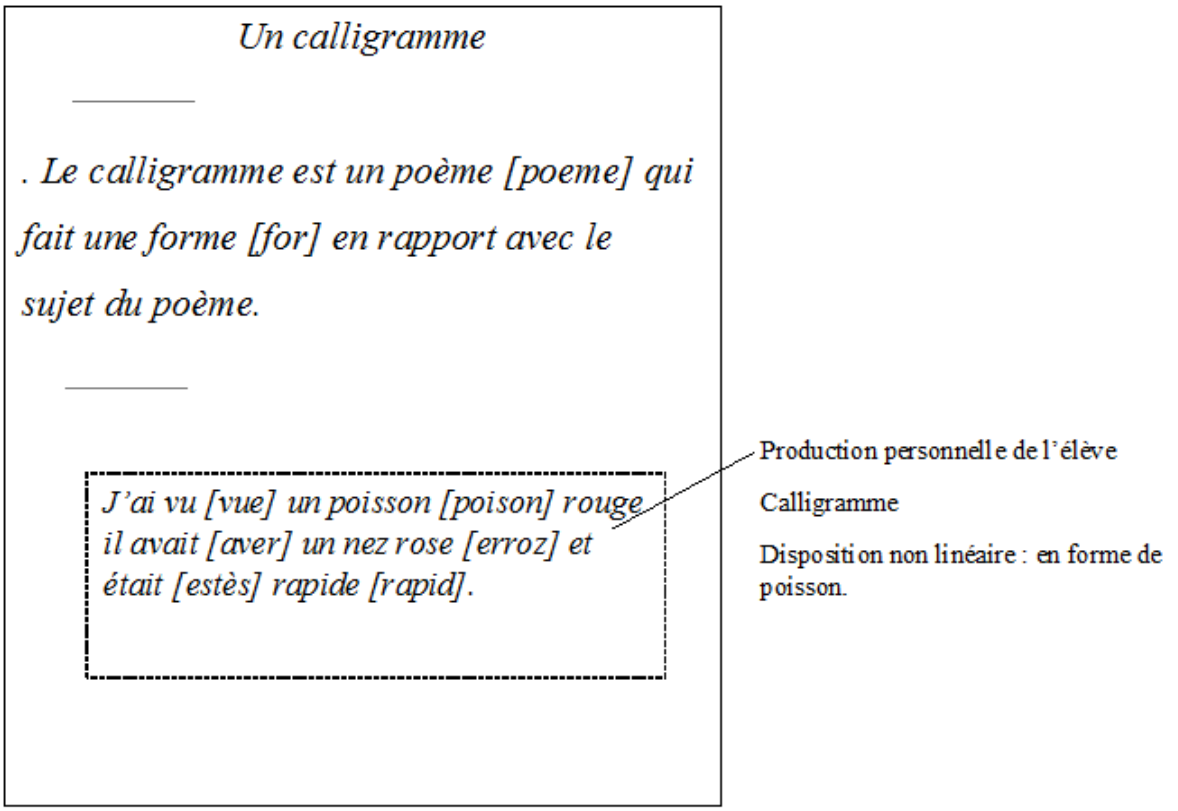
Le lecteur peut reconnaitre aisément un poème extrait des *Calligrammes* de Guillaume Apollinaire qui inscrit son nom au centre du *miroir* qui entre dans la composition de « Cœur, couronne et miroir ». Ces calligrammes sont disposés tels qu'ils apparaissent dans la partie « Ondes » du recueil édité pour la première fois en 1925. Il s'agit d'une photocopie d'une page du recueil.



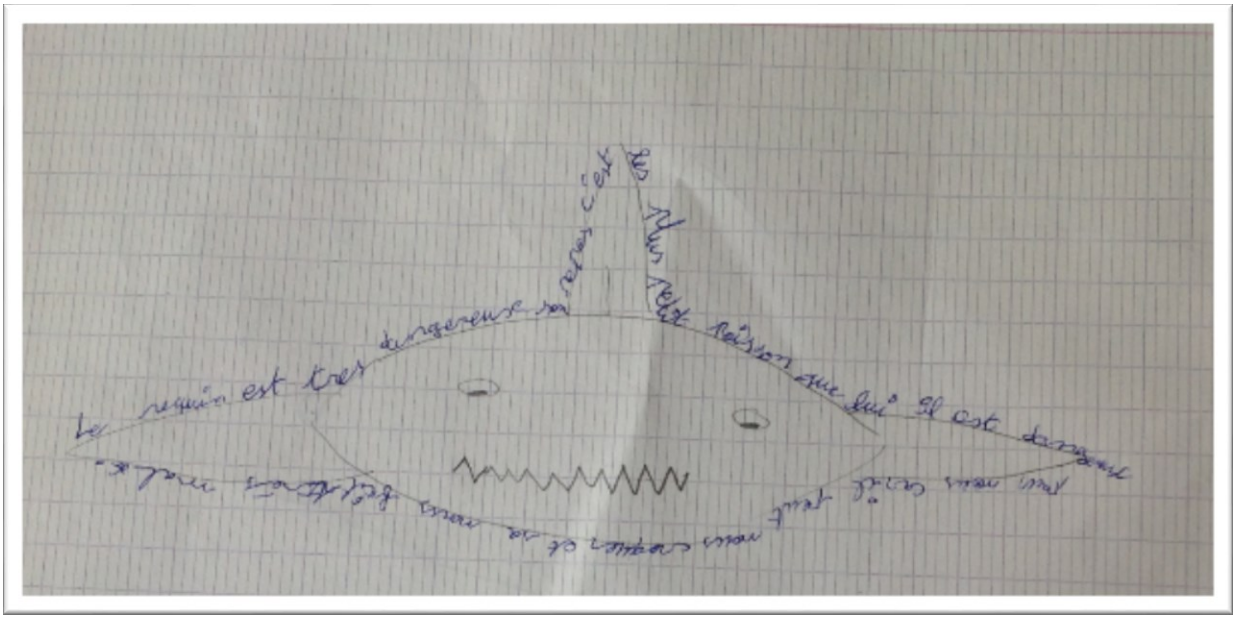
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte intégrant les textes d'étude et l'écrit-trace collectif.



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : écrit-trace collectif et production d'élève



Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : écrit-trace collectif et production d'élève



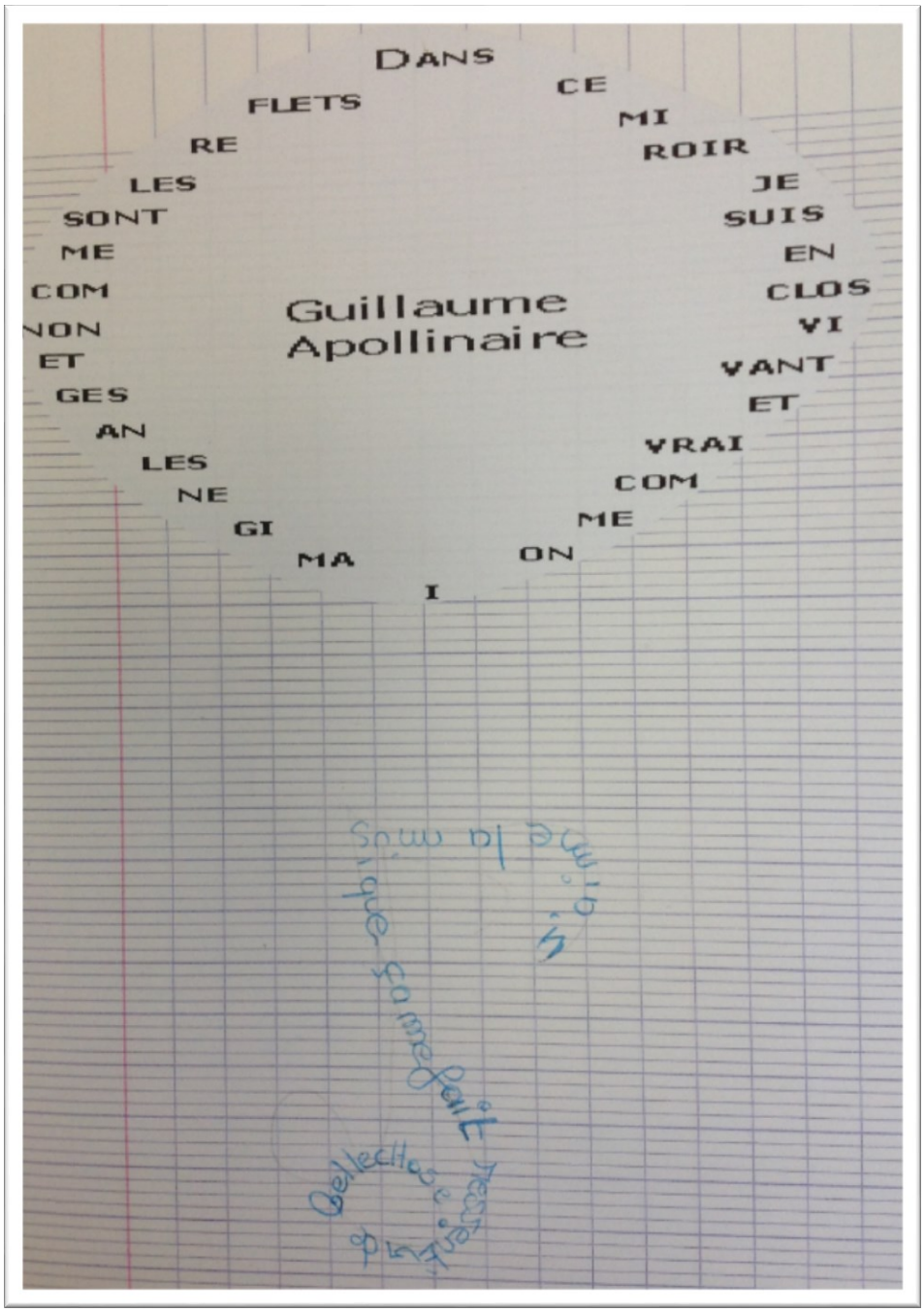
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : production d'élève

Le requin est [très] dangereux

son repas c'est les plus petits poissons que lui

il est dangereux pour nous car il peut nous croquer et [ça] nous fait très mal.

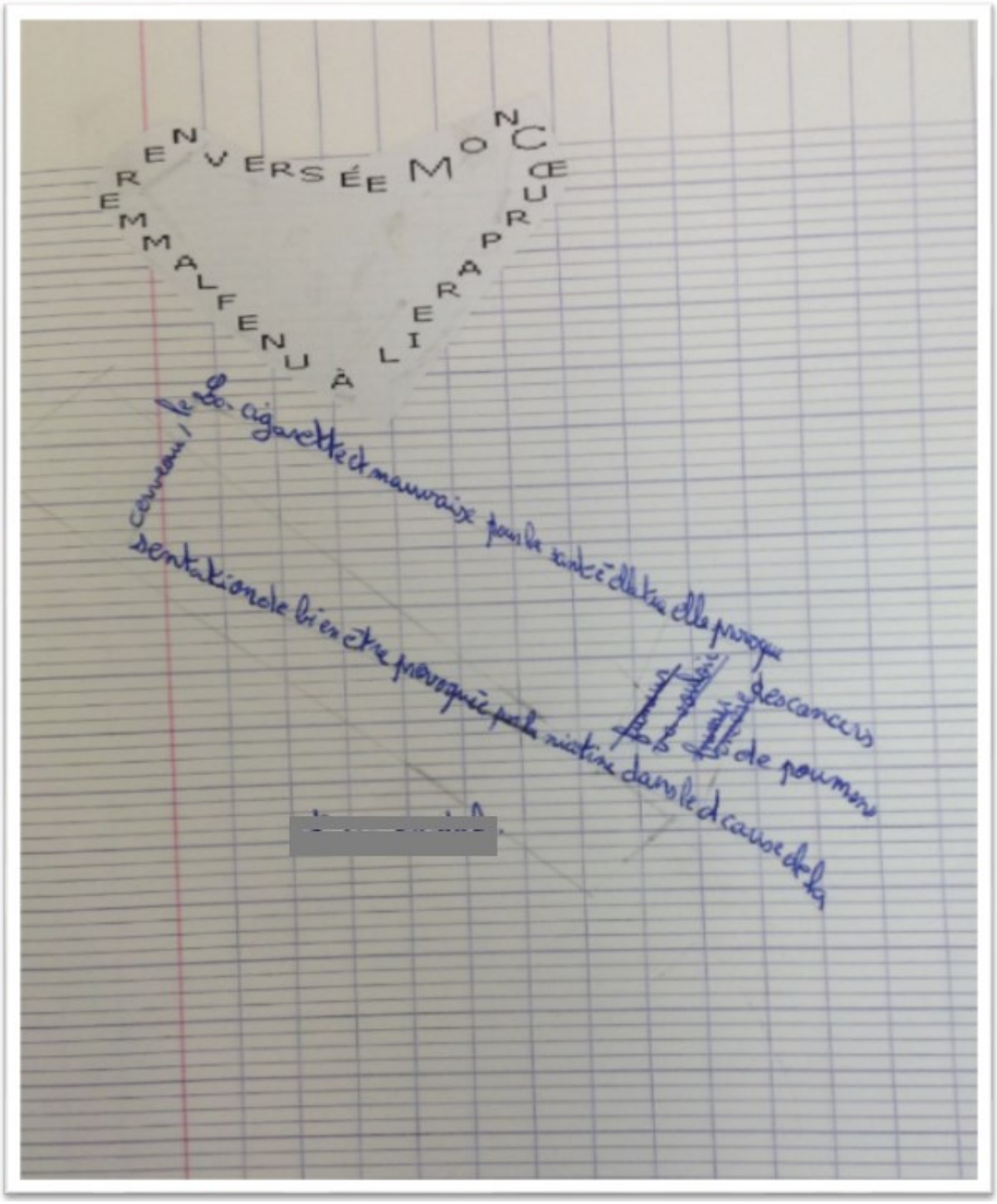
Transcription partielle de la trace écrite ci-dessus
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : production d'élève, transcription linéarisée



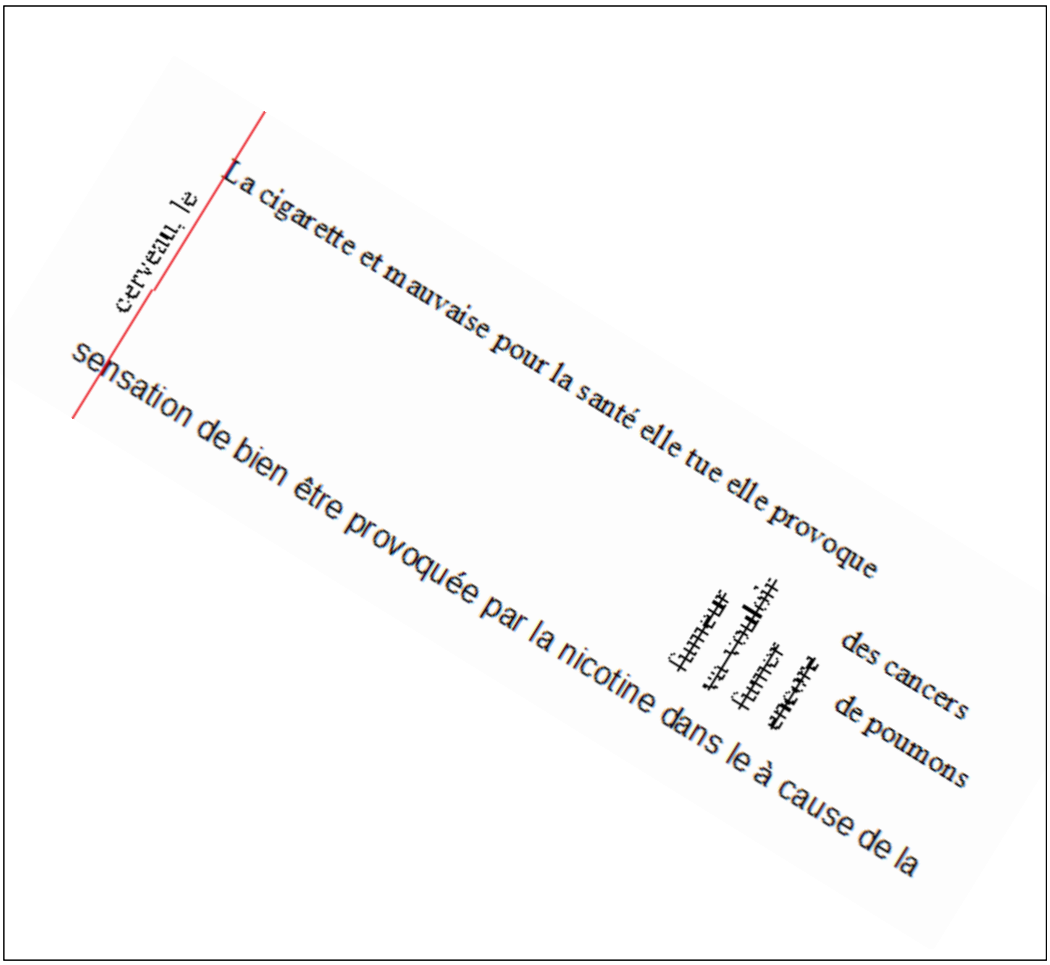
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : texte d'étude et production d'élève

J'aime la musique
ça me fait ressentir de belles choses

Transcription partielle de la trace écrite ci-dessus
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : production d'élève, transcription linéarisée



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : texte d'étude et production d'élève



Transcription partielle de la trace écrite ci-dessus
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : production d'élève, transcription

Dans les cahiers des élèves apparaissent invariablement les trois textes d'étude, la définition du calligramme et ce que l'on peut interpréter comme une création d'élève, seule partie qui diffère nettement d'un cahier à l'autre. Le lecteur extérieur constate l'aspect composite de cette trace scolaire. D'abord, sur deux à trois pages de cahier à quadrillage Seyès, la photocopie du texte d'étude est collée tandis que la définition et la création personnelle y sont manuscrites. Ces traces se composent en deux grands ensembles qui se distinguent donc visuellement : les textes d'étude photocopiés et l'étude des textes écrite de la main de chaque élève. Ensuite, la partie manuscrite se divise en deux sous-parties : une définition

collectivement adoptée puisque commune à tous les cahiers et une production individuelle singulière.

Les constituants de ces traces écrites s'organisent dans un certain équilibre entre stabilisation et variation des contenus. D'abord, le lecteur constate la variété des productions d'élèves (les calligrammes « poisson rouge », « note de musique » et « cigarette » en témoignent). Ensuite les constituants de cette trace n'apparaissent pas toujours dans le même ordre. Il apparait que chaque élève a produit son propre calligramme et l'a inscrit soit après la définition soit avant, soit encore sur une autre page du cahier. Il semble au lecteur extérieur que les élèves exercent leur liberté dans la mise en espace des constituants de cette trace du travail accompli en classe. Certains découpent le document, reproduction fidèle de l'œuvre originale, que l'enseignant a distribué et lui donnent une nouvelle disposition dans la page. Par ce découpage, les élèves traitent les calligrammes du cœur, de la couronne et du miroir comme trois textes indépendants et non comme un ensemble unifié. Les blancs de la page ne relient plus les calligrammes mais les séparent et prennent un sens différent d'une production à l'autre. Le sens de lecture en est modifié, ce qui peut avoir des incidences sur leur réception.

Dans cette trace écrite scolaire, tout se passe comme si la trame de la trace écrite faisait consensus tout en laissant une liberté créative et éditoriale aux élèves. Cette liberté est toute relative puisque cette trame encadre, en quelque sorte, un petit espace de liberté. Cependant elle bouleverse la mise en page du texte d'étude et en modifie la lecture. La variété de composition est-elle le fruit d'un choix enseignant ? Signale-t-elle une méthode de travail spécifique ? L'aménagement d'un espace de liberté relève-t-il d'une intention enseignante ? Les effets qu'il produit sont-ils exploités par l'enseignant ? Ces questions restent sans réponse si on se limite à la lecture des traces publiées hors de la classe.

Reste la question des conditions de réalisation de ces traces : les productions d'élèves ont-elles été élaborées individuellement ou à l'issue d'un travail collaboratif ? La définition a-t-elle été construite, rédigée collectivement ou bien dictée aux élèves ou encore inscrite au tableau par l'enseignant ou par un élève puis recopiée par la classe ? Les trois parties identifiées dans ces traces matérialisent-elles trois phases de travail dans la séance de lecture ? Si tel est le cas, ces trois phases ont-elles fait jeu égal dans l'économie générale de la séance ? Nul ne peut le dire sans assister à la séance, à moins de questionner directement l'enseignant sur ses intentions didactiques et pédagogiques.

Pour conclure sur cette trace et la définir en tant que trace écrite, nous pouvons la qualifier à la fois de *trace-support* puisqu'on y découvre le texte d'étude et de *trace-produit*,

comme nous l'avons fait pour la trace conservée dans la classe d'Arielle puisqu'on y devine deux activités. Seule la présence de créations d'élèves la distingue mais cela ne modifie pas sa nature de trace rendant compte du support d'activité (Calligrammes d'Apollinaire) et de ses produits (définition et texte produit). Cette trace demande donc une qualification rendant compte de sa composition mixte, alliant de façon visible texte d'étude et étude du texte. Nous la qualifierons donc de *trace mixte (support-produit).*

F. Classe de Maria (CM1-CM2) – une trace mixte (support-produit)

Dans la trace écrite que les élèves de Maria conservent dans les cahiers (voir pages suivantes), le lecteur extérieur retrouve l'aspect composite de la trace écrite, alternant écrits saisis informatiquement et éléments manuscrits. Jusque-là, cette articulation entre tapuscrit et écrits de la main de l'élève signalaient dans les traces écrites une alternance entre écrit enseignant et copies ou productions d'élèves. Il semble que ce partage ne s'impose pas aussi clairement dans la classe de Maria. D'abord, signalons que la trace écrite est unique pour tous les élèves. Elle est disposée sur une feuille de cahier, Seyès, grand format, dans le cahier de littérature.

Observons cette trace du travail de la classe de plus près. D'emblée, le lecteur extérieur repère que le titre de la page correspond au titre de la première de couverture du roman étudié ; cette page de couverture est reproduite en haut, à droite de l'écrit-trace. L'activité de lecture porte donc vraisemblablement sur le roman intitulé *L'Histoire de Clara*. En haut, à gauche de l'écrit-trace, des indications relevant du paratexte sont fournies, copiées de la main des élèves. Tout lecteur de cette trace, qu'il ait assisté ou non à la séance sait donc qu'elle porte sur le roman *L'Histoire de Clara*, composé par Vincent Cuvellier, illustré par Charles Dutertre et publié chez Gallimard jeunesse. Sous ces éléments, figure, deux lignes plus bas, un sous-titre, inscrit à l'encre verte, contre la marge : « Le chapitre de la mère ». À ce sous-titre, un deuxième fait écho quelques lignes plus bas : « Le chapitre de la vieille ». Chacun de ces sous-titres est suivi d'une bandelette de papier, découpée et collée et présentant ce qu'il est facile d'interpréter comme un résumé de chaque chapitre.

Le caractère uniforme de la trace écrite et le recours à des couleurs et à des soulignements font apparaitre l'écriture de l'élève sans donner à percevoir la part réelle de sa contribution à l'ensemble produit. Soulignements et couleurs prennent un sens : les titres et sous-titres sont soulignés, le rouge est réservé au titre principal (titre de l'œuvre étudiée) tandis que le vert est adopté pour les sous-titres (titres des chapitres résumés). L'encre noire, enfin, signale les éléments du paratexte. De la lecture de cette trace le lecteur peut faire l'hypothèse que la séance visait à mobiliser les notions d'auteur, d'illustrateur et d'éditeur d'un roman. Il peut également supposer qu'il s'est agi d'une lecture essentiellement tournée vers la compréhension du texte lu et qu'une activité de résumé est venue valider.

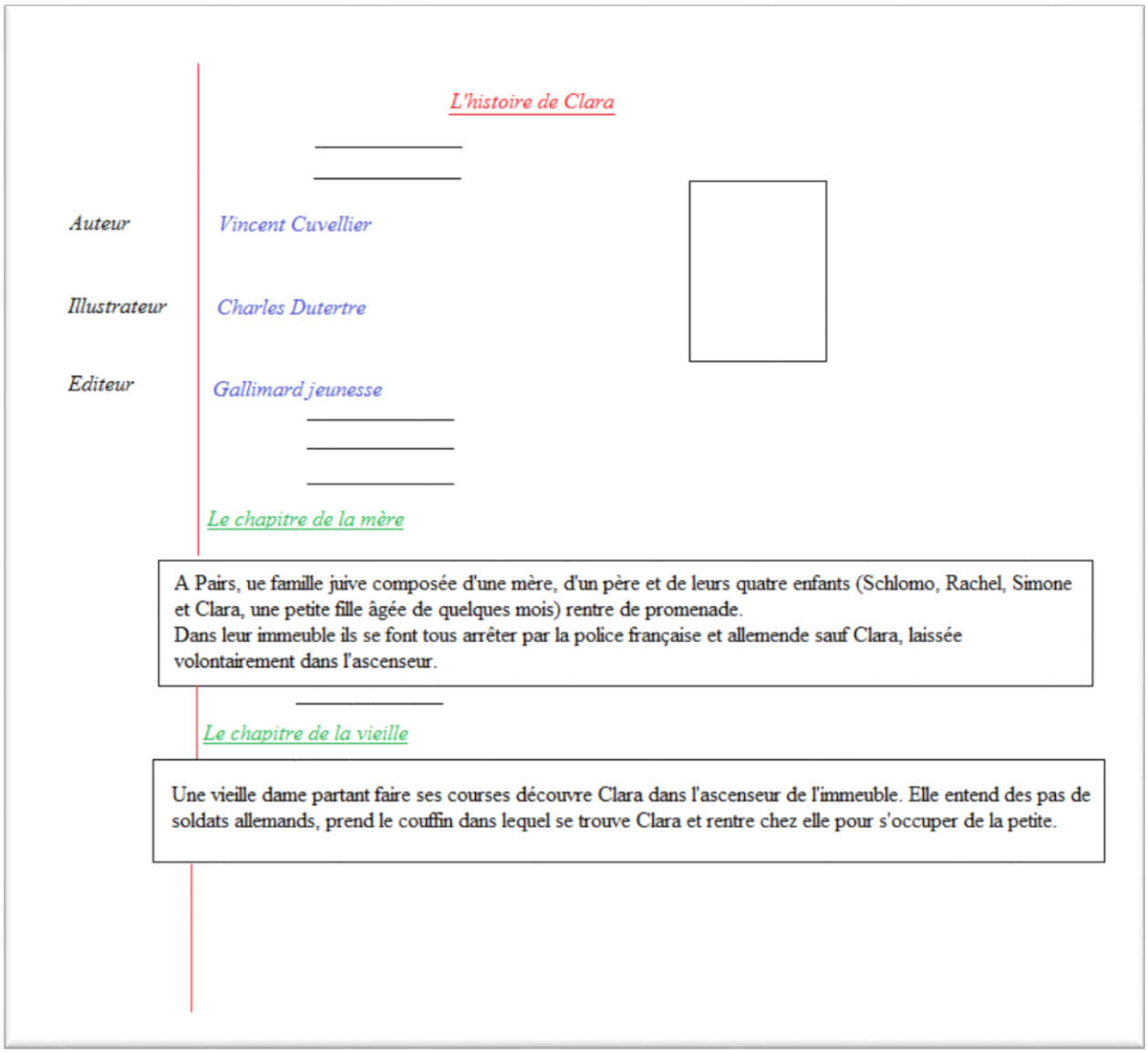
À la lecture de cette page de cahier, des questions émergent. Le résumé a-t-il été élaboré pendant la séance ? S'est-il composé collectivement et avec ou sans l'aide de l'enseignante ?

Les résumés collés sont-ils le fruit d'un travail de la classe ou bien un résumé exemplaire fourni par l'enseignante en guise de correction, de version normée de ce qui était attendu des élèves ? Cette trace conservée uniformément dans les cahiers de la classe pose toutes ces questions sans y apporter de réponse. On ne peut pas savoir à partir de cette seule trace si les productions individuelles d'élèves perçues dans d'autres traces de notre corpus en sont inexistantes ou si elles y sont tellement intégrées qu'elles en deviennent imperceptibles. Cette trace pose la question de l'auteur de la trace : si on ne peut y identifier ni la part de l'élève ni la part de l'enseignant, alors qui l'a écrite ? Cette interrogation se décline en questionnement sur sa planification, sur sa mise en texte et sur sa mise en page et sa copie finale. Cette question met en évidence la question plus profonde du système énonciatif qui se construit dans la classe et plus précisément du statut énonciatif des acteurs de la classe.

A la différence de ce qui était observé dans les précédentes traces, il semble que les résumés saisis informatiquement et collés soient encadrés par les éléments manuscrits et non l'inverse. Ces derniers constituent une trame dans laquelle le tapuscrit vient s'insérer. Ces faits témoignent-ils d'une visée didactique spécifique ? Il faut interroger l'enseignante pour le savoir. La question se pose de façon appuyée. On est en effet saisi par le fait que cette trace semble très structurée et organisée sur le plan méta alors que la place donnée à l'écriture manuscrite de l'élève tend à atténuer l'empreinte de l'enseignant. On peut se troubler de l'impression que donne cette trace écrite d'un écrit très structuré dans sa forme et néanmoins écrit de la main de l'élève. De même que se mêlent dans cette trace écriture enseignante et écriture d'élève, s'y mêlent présentation du texte (première de couverture, noms des auteurs, illustrateur et éditeur, titre des chapitres supposés étudiés) et activité sur ce texte (activité de présentation et de résumé). Nous qualifierons donc cette trace composée de *trace mixte (support-produit)*. Cette définition la rapproche de la trace du travail de la classe de Fabien.



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Maria
École (CM1-CM2) - Maria – Clara
Étude du texte intégrant les références manuscrites au texte d'étude
et l'écrit-trace collectif typographié.



Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM1-CM2) - Maria – Clara
Étude du texte intégrant les références manuscrites (en italiques) au texte d'étude et l'écrit-trace collectif typographié.

G. Classe de Bertrand (CM2) – une trace mixte (support-activité)

Les traces écrites conservées dans les cahiers de la classe de Bertrand, se présentent en trois parties : deux photocopies et une feuille de copie Seyès, grand format (A4). Elles sont présentées dans les pages qui suivent.

Une première fiche photocopiée présente deux éléments distincts : le texte étude et l'activité d'étude du texte, supposée menée en classe. Ces deux parties, séparées par un espace blanc, forment cependant un ensemble qu'un cadre vient circonscrire et unifier.

Deux titres surplombent le document, contribuant également à souligner la cohésion entre ses constituants. Le premier titre est « Exercice 12 : classer les questions ». La numérotation (« 12 ») situe le document et l'activité dont il constitue une trace, dans une série, une série de documents, une série d'exercices, une série d'activités sans doute ordonnées selon une progression didactique. S'il est question de « classer les questions », le lecteur extérieur comprend que le texte sert de support à une activité de type réflexif. En effet, il ne s'agit pas d'une activité classique de réponses à des questions mais d'une activité de manipulations de questions portants sur un tel, lequel est explicitement relégué au rang de support. Le titre de ce texte arrive d'ailleurs en deuxième position : « Notice sur les grizzlys ». Le document n'indique pas l'auteur du texte mais une mention fait état de sa source, en marge du cadre[79]. Cette adresse conduit à un site Internet québécois, intitulé « Blague du jour », sur lequel des textes sont publiés anonymement. A la suite de ce texte, le troisième titre « Questions », annonce une liste de 7 questions dont on sait, grâce à la toute première ligne du document, qu'il s'agit pour les élèves de les classer plus que d'y répondre. Une remarque s'impose sur la nature de ce document que nous avons recueilli comme une trace de la séance de classe observée. Le statut de trace peut lui être contesté dans la mesure où cette fiche, support de l'activité de classe, précède la séance. Elle est le produit (la trace, donc) du travail initial de l'enseignant et n'entre dans la trace écrite du travail de la classe que dans la mesure où elle s'articule avec l'activité qu'elle amorce dans le temps et l'espace de la classe et qu'elle signale à des lecteurs extérieurs et rappelle aux acteurs de la classe, hors de ce temps et de cet espace. Considérée isolément, cette trace répondrait à la définition de *trace-support*.

La copie d'élève, entièrement manuscrite, est liée à ce premier document : sous le titre « Répondre à des questions » sont listée et définies « trois façons de répondre à des questions ».

[79] L'indication en marge est une adresse Internet : http://phortail.org/blagues/animaux-0919.html.

Ces trois façons listées à l'aide des lettres A, B et C, sont ensuite reformulées avec le terme de *procédures* : « Procédure A », « Procédure B », « Procédure C ». Cette mise en forme confirme que la visée didactique consiste en une réflexion sur des stratégies de lecture compréhension construites à partir d'outils d'analyse du texte. Les élèves ont donc manifestement dû trouver la réponse dans le texte et prendre conscience de la procédure qu'ils ont mobilisée pour trouver cette réponse. Dans cette partie manuscrite de la trace est utilisé un code de couleurs. La couleur rouge met en évidence le titre et signale en outre des mots sans doute jugés importants. On peut supposer que ce sont des mots clés de la séance, peut-être des mots à retenir par les élèves et à qui de fait le soulignement indique un travail de mémorisation à entreprendre. L'ensemble combiné de la première photocopie et de la copie peut se définir comme une *trace composée (support-produit)*.

Notons une première particularité de cette trace, jamais encore rencontrée dans notre corpus : ce document manuscrit est structuré avec, après le titre, une première phrase introductive, fonctionnant comme une annonce de plan pour l'ensemble des « procédures » étudiées. Ces trois procédures sont reprises en forme de synthèse conclusive séparées de ce qui précède par une ligne laissée blanche.

Cette originalité dans notre corpus oriente le regard du lecteur attentif vers une deuxième particularité de cette trace, également repérée pour la première fois dans notre corpus. Il s'agit de la présence d'abréviations qui synthétisent ce qu'on peut interpréter comme une correction d'exercice. On lit par exemple : « Procédure A = 4 – 5 - 6 ». Cela signifie que pour les questions 4, 5 et 6, d'une séance antérieure, c'est la procédure « A » qui a été mobilisée, c'est-à-dire que pour trouver et formuler la réponse à ces trois questions, il fallait recopier la réponse inscrite dans le texte. On peut en effet lire que dans ce cas de figure, « la réponse est écrite dans le texte, il suffit de la recopier » (voir la trace reproduite ci-dessous et disponible en annexe 10). Cette synthèse est d'une composition complexe. Elle se présente sous la forme d'une liste verticale récapitulant les trois procédures. À chacune de ces trois procédures correspond une liste horizontale de chiffres, désignant les numéros correspondants des questions ainsi catégorisées.

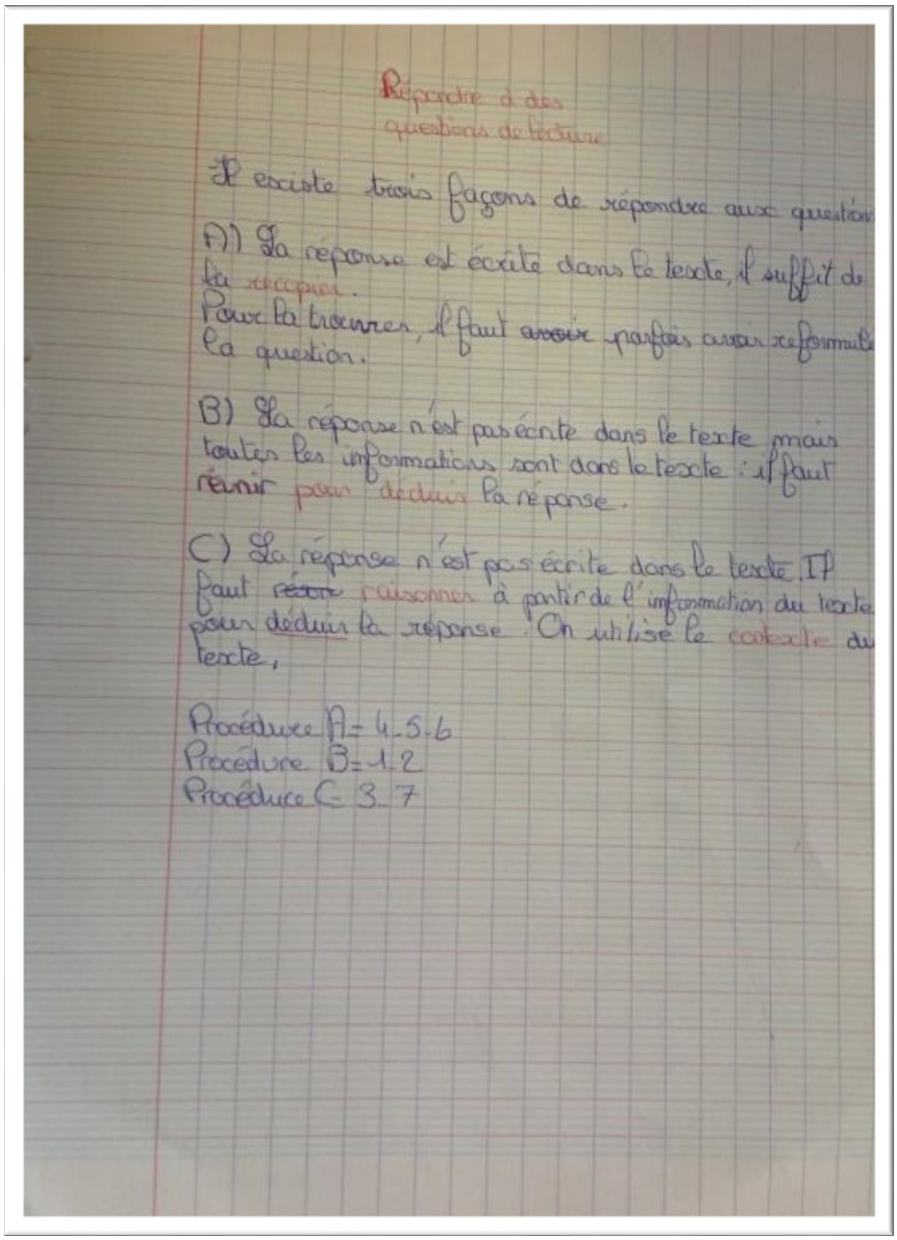
Le lecteur extérieur dispose donc d'indices de lecture de cette trace en deux parties (photocopie et copie). L'insertion du texte et de ses questions entre le titre de l'activité visée (« classer les questions ») et la liste des procédures mobilisables face à un questionnaire de lecture (A, B, C), facilitent lecture et compréhension de la trace du travail de la classe. Cette disposition insère explicitement le texte support et les questions supports dans un projet didactique de séance, que l'on peut entendre comme un projet de construction de stratégies de lecture.

Cette trace présente deux points communs avec celle de la séance de Maria. D'abord, on observe dans les deux documents une structuration méticuleuse de la trace articulant éléments typographiés et éléments manuscrits et apportant des précisions de type méta sur l'activité réalisée. Ensuite, on note que la même question subsiste à la lecture à la lecture de ces deux traces : qu'est-ce qui relève de l'écriture de l'enseignant et de celle des élèves ? On ne peut en effet déterminer si les passages manuscrits relèvent d'une rédaction libre d'élèves ou s'il s'agit de dictée ou de copie ou encore de copie d'une rédaction collectivement élaborée. Dans ces deux cas, la seule observation des traces, pourtant très explicites, ne suffit pas à leur compréhension sans autre source d'information.

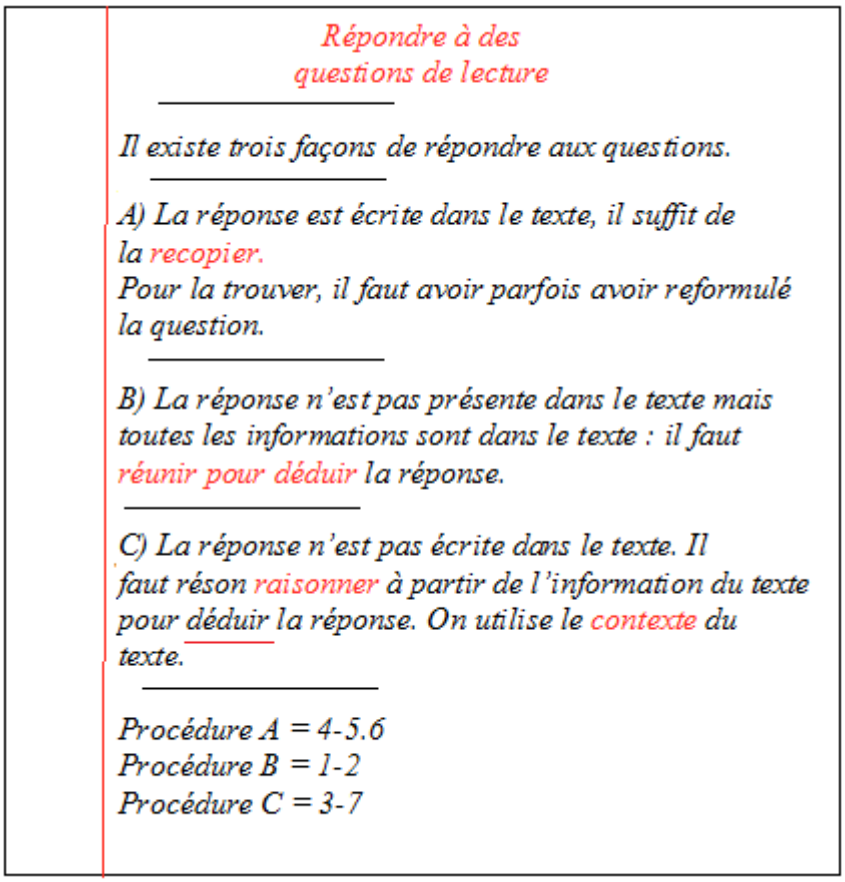
Dernier élément de la trace consignée dans la classe de Bertrand : une deuxième fiche photocopiée délimite nettement au moyen de deux cadres, séparés par un espace blanc, un nouveau texte d'étude et le libellé d'un exercice d'étude de ce texte. La première partie, intitulée « Danny Boodmann » se présente comme le texte support. Il est présenté sans référence d'auteur. Le nom du personnage, en revanche, permet au lecteur extérieur à la classe de reconnaitre une version récrite t peut-être adaptée pour les élèves d'une page de *Novecento : Pianiste*, roman d'Alessandro Barrico, publié en 1997, aux éditions Mille et une nuits. La deuxième partie fait apparaître conjointement cinq questions typographiées, supposées posées par l'enseignant et leurs réponses, inscrites de la main de l'élève, au crayon de papier, sur des lignes tracées à cet effet à la suite de chaque question. L'alternance question-réponse structure cet écrit-trace. On remarque que l'écriture d'élève s'inscrit une fois de plus dans une structure qui lui offre un espace et le circonvient. Le titre du questionnaire (« Exercice 13 ») relie ce document aux deux précédents, le présentant comme leur faisant suite et s'inscrivant de fait dans une progression. Là encore, la trace ne se compose pas pour elle-même mais pour servir un projet didactique assigné à toute la classe. En effet, si la lecture de plusieurs traces fait apparaitre des variations, ces dernières varient d'abord en surface : la trace est plus ou moins soignée sur le plan orthographique et présente un respect plus ou moins marqué des limites du cadre spatial dédié à l'écriture de la réponse. Notons cependant que certains élèves se contentent de répondre à la question quand d'autres y ajoutent la mention abrégée de la procédure mobilisée. Là, la variation est plus profonde et le lecteur extérieur peut faire l'hypothèse que cette variation témoigne de différences d'appréhension de la finalité de l'activité effectuée. Il est en effet possible d'interpréter cette variation comme l'indice de la performance didactique des élèves, le premier faisant preuve d'une approche première de l'exercice tandis que le deuxième s'inscrit moins dans l'immédiateté de la recherche de réponse. Il semble adopter une

distance réflexive et faire le lien entre l'exercice 12 et l'exercice 13, nourrissant sa réponse au deuxième exercice de ce qui a été mis en lumière dans l'exercice précédent.

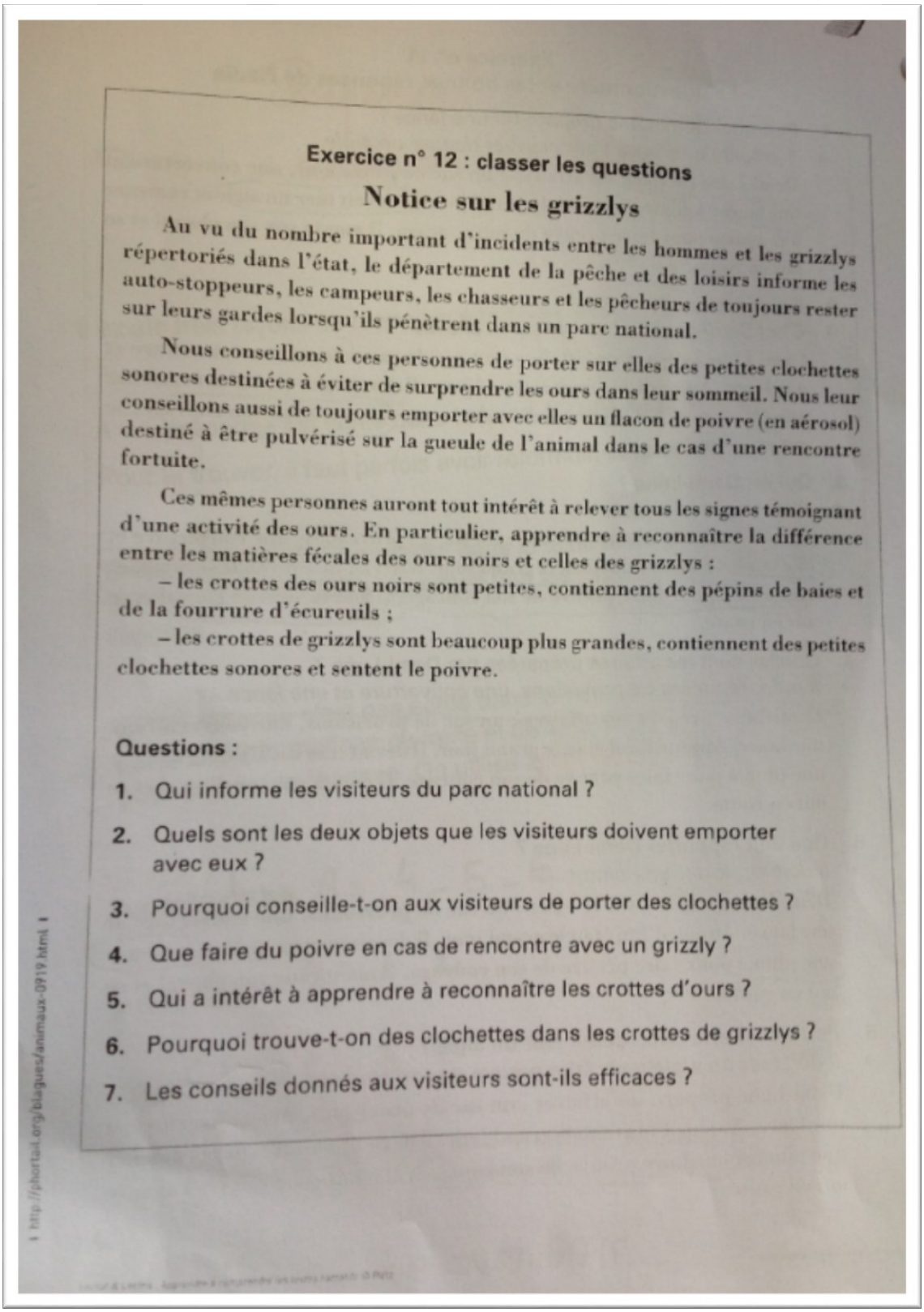
Ici, la trace écrite apporte des indices quant à l'activité de l'élève. On y observe les textes étudiés, le produit de leur étude et le degré de perception des enjeux de l'activité par les élèves. Nous qualifierons donc cette trace de trace composée. Nous la nommerons : *trace-support-activité*. On y comprend le lien entre support et trace tout en y percevant les enjeux de l'activité effectuée.



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Bertrand
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Etude de texte menée en séance observée (hypothèse du lecteur extérieur)



Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Etude de texte menée en séance observée (hypothèse du lecteur extérieur)



Exercice n° 12 : classer les questions

Notice sur les grizzlys

Au vu du nombre important d'incidents entre les hommes et les grizzlys répertoriés dans l'état, le département de la pêche et des loisirs informe les auto-stoppeurs, les campeurs, les chasseurs et les pêcheurs de toujours rester sur leurs gardes lorsqu'ils pénètrent dans un parc national.

Nous conseillons à ces personnes de porter sur elles des petites clochettes sonores destinées à éviter de surprendre les ours dans leur sommeil. Nous leur conseillons aussi de toujours emporter avec elles un flacon de poivre (en aérosol) destiné à être pulvérisé sur la gueule de l'animal dans le cas d'une rencontre fortuite.

Ces mêmes personnes auront tout intérêt à relever tous les signes témoignant d'une activité des ours. En particulier, apprendre à reconnaître la différence entre les matières fécales des ours noirs et celles des grizzlys :

– les crottes des ours noirs sont petites, contiennent des pépins de baies et de la fourrure d'écureuils ;

– les crottes de grizzlys sont beaucoup plus grandes, contiennent des petites clochettes sonores et sentent le poivre.

Questions :

1. Qui informe les visiteurs du parc national ?
2. Quels sont les deux objets que les visiteurs doivent emporter avec eux ?
3. Pourquoi conseille-t-on aux visiteurs de porter des clochettes ?
4. Que faire du poivre en cas de rencontre avec un grizzly ?
5. Qui a intérêt à apprendre à reconnaître les crottes d'ours ?
6. Pourquoi trouve-t-on des clochettes dans les crottes de grizzlys ?
7. Les conseils donnés aux visiteurs sont-ils efficaces ?

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Bertrand
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Texte et étude de texte, fiche distribuée aux élèves

Exercice N° 12 : classer les questions
Notice sur les grizzlys.

Au vu du nombre important d'incidents entre les hommes et les grizzlys répertoriés dans l'Etat, le département de la pêche et des loisirs informe les auto-stoppeurs, les campeurs, les chasseurs et les pêcheurs de toujours rester sur leurs gardes lorsqu'ils pénètrent dans un parc national.

Nous conseillons à ces personnes de porter sur elles de petites clochettes destinées à éviter de surprendre les ours dans leur sommeil. Nous leur conseillons aussi de toujours emporter avec elles un flacon de poivre (en aérosol) destiné à être pulvérisé sur la gueule de l'animal dans le cas d'une rencontre fortuite.

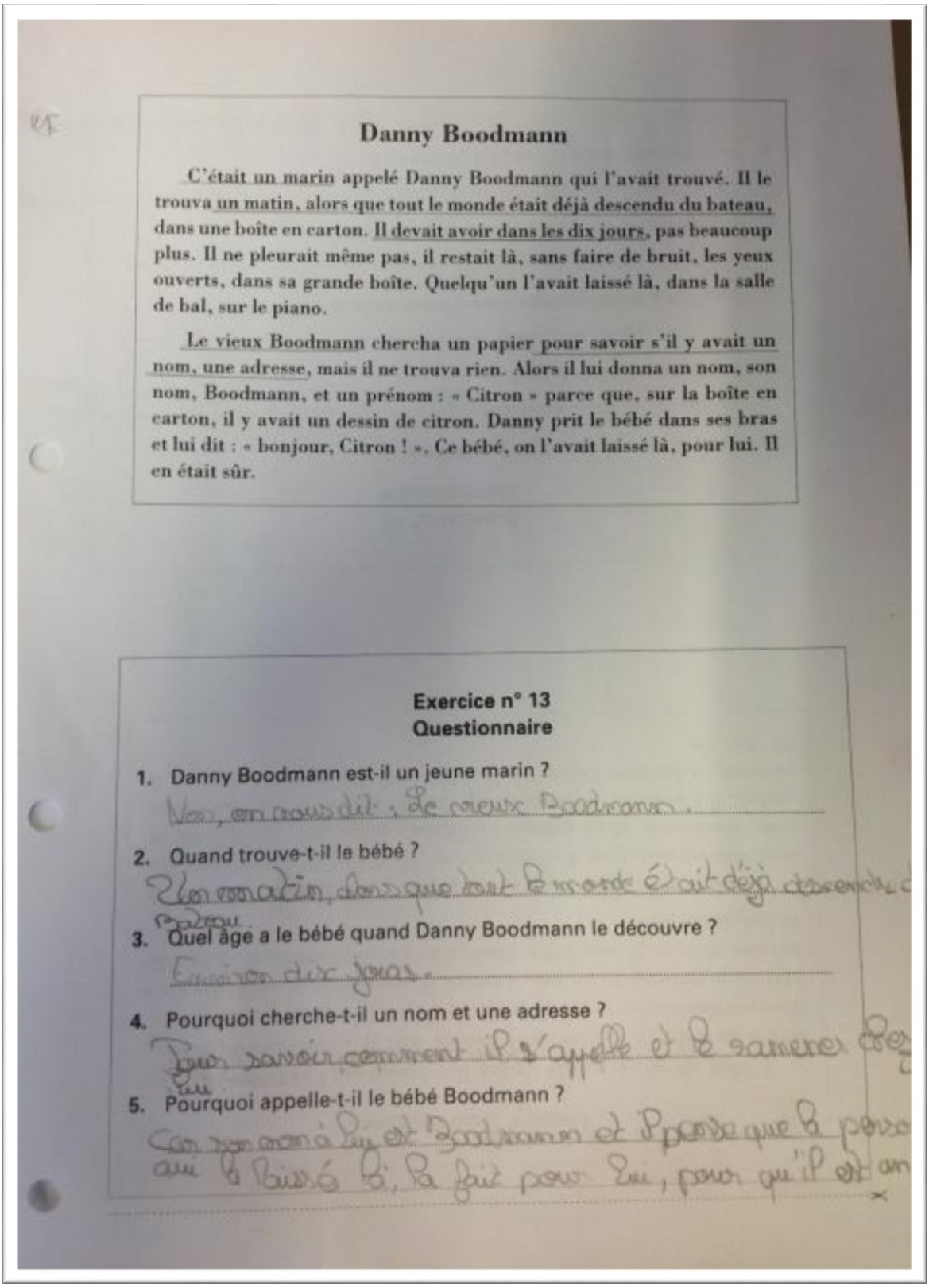
Ces mêmes personnes auront tout intérêt à relever tous les signes témoignant d'une activité des ours. En particulier apprendre à reconnaître la différence entre les matières fécales des ours noirs et celles des grizzlys :

- les crottes des ours noirs sont petites, contiennent des pépins de baies et de la fourrure d'écureuils ;
- les crottes des grizzlys sont beaucoup plus grandes, contiennent de petites clochettes sonores et sentent le poivre.

Questions :

1. Qui informe les visiteurs du parc national ?
2. Quels sont les deux objets que les visiteurs doivent emporter avec eux ?
3. Pourquoi conseille-t-on aux visiteurs de porter des clochettes ?
4. Que faire du poivre en cas de rencontre avec un grizzly ?
5. Qui a intérêt à apprendre à reconnaitre les crottes d'ours ?
6. Pourquoi retrouve-t-on des clochettes dans les crottes de grizzlys ?
7. Les conseils donnés aux visiteurs sont-ils efficaces ?

Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Texte et étude de texte, fiche distribuée aux élèves



Danny Boodmann

C'était un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin, alors que tout le monde était déjà descendu du bateau, dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, dans la salle de bal, sur le piano.

Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron. Danny prit le bébé dans ses bras et lui dit : « bonjour, Citron ! ». Ce bébé, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr.

Exercice n° 13
Questionnaire

1. Danny Boodmann est-il un jeune marin ?
Non, on nous dit : le vieux Boodmann.
2. Quand trouve-t-il le bébé ?
Un matin, alors que tout le monde était déjà descendu du bateau
3. Quel âge a le bébé quand Danny Boodmann le découvre ?
Environ dix jours.
4. Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?
Pour savoir comment il s'appelle et le ramener chez lui
5. Pourquoi appelle-t-il le bébé Boodmann ?
Car son nom à lui est Boodmann et j'pense que la personne qui l'a laissé là, l'a fait pour lui, pour qu'il est un

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Bertrand
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Texte et étude de texte, fiche distribuée aux élèves et complétée par un écrit d'élève

Danny Boodmann

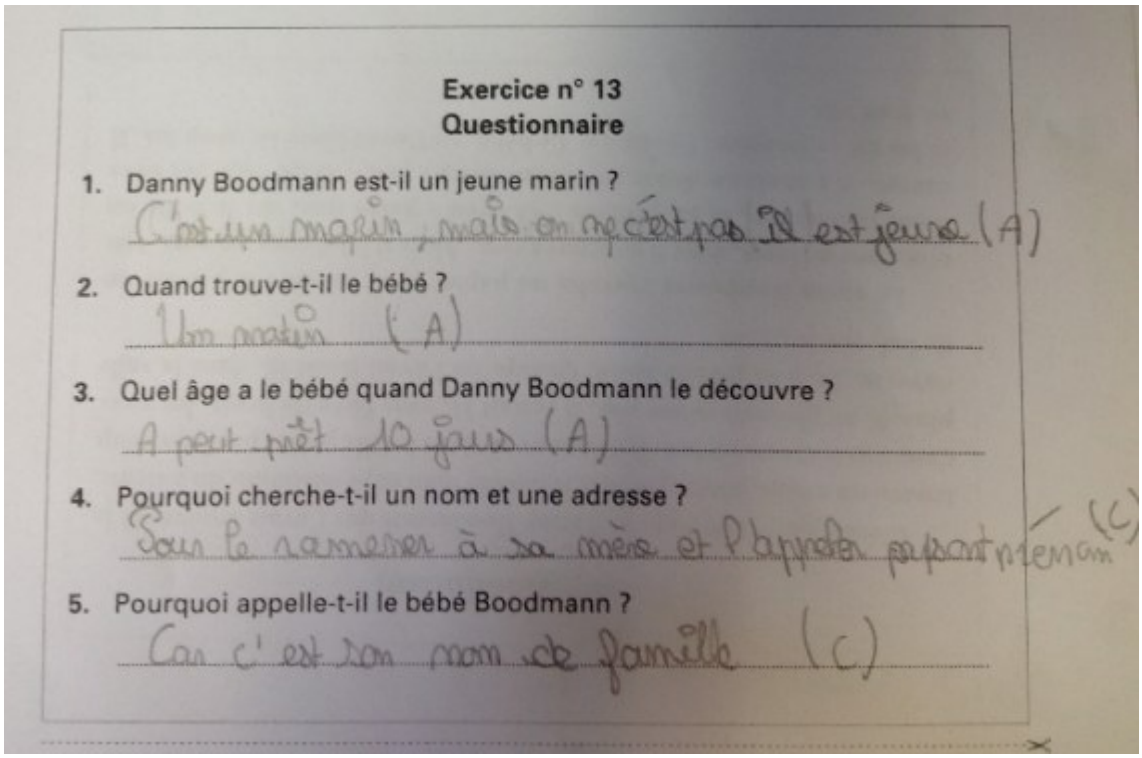
C'était un marin, appelé Dany Boodmann, qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin, alors que tout le monde était déjà descendu du bateau, dans une boite en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boite. Quelqu'un l'avait laissé là, dans la salle de bal, sur le piano.

Le vieux Boddmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : "Citron" parce que, sur la boite en carton, il y avait un dessin de citron. Danny prit le bébé dans ses bras et lui dit : "bonjour, Citron !". Ce bébé, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr.

Exercice n° 13

1. **Danny Boodmann est-il un jeune marin ?**
   Oui car il reste sur le beautau car tout le monde est déjà partit. C)
2. **Quand trouve-t-il le bébé ?**
   Un matin quand tout le monde été déjà partit ent a)
3. **Quel âge a le bébé quand Danny Boodmann le découvre ?**
   Dans les 10 jours. a)
4. **Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?**
   Pour le rendre à son proprio b)
5. **Pourquoi appelle-t-il le bébé Boodmann ?**
   Car c'était le non du jeune marin ?
   c).

Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Texte et étude de texte, fiche distribuée aux élèves et complétée par un écrit d'élève



Exercice n° 13
Questionnaire

1. Danny Boodmann est-il un jeune marin ?
C'est un marin, mais on ne c'est pas il est jeune (A)
2. Quand trouve-t-il le bébé ?
Un matin (A)
3. Quel âge a le bébé quand Danny Boodmann le découvre ?
A peut prêt 10 jours (A)
4. Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?
Pour le ramener à sa mère et l'apprendre pour maintenant (C)
5. Pourquoi appelle-t-il le bébé Boodmann ?
Car c'est son nom de famille (C)

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Bertrand
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Étude de texte, extrait de la fiche distribuée aux élèves
et complétée par un écrit d'élève

Exercice n°13
Questionnaire

1. **Danny Boddmann est-il un jeune marin ?**

   C'est un marin mais on ne c'est [sait] pas qu'il est jeune. (A)

2. **Quand trouve-t-il le bébé ?**

   Un matin (A)

3. **Quel âge a le bébé quand Dany Boodmann le découvre ?**

   A peut [peu] prêt [près] 10 jours (A)

4. **Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?**

   Pour le ramener à sa mère et l'appeler par sont [son] prénom (C)

5. **Pourquoi appelle-t-il le baba Boodmann ?**

   Car c'est son nom de famille (C)

Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Étude de texte, extrait de la fiche distribuée aux élèves
et complétée par un écrit d'élève

H. Classe de Mélie (6è) – une trace mixte (support-activité)

La trace de la séance dirigée par Mélie se présente en trois documents, sur deux feuilles distinctes (voir pages suivantes). Sur une première feuille de format A3, pliée en son milieu verticalement et formant une double-page, le texte, supposé étudié en classe, est photocopié sur la page de droite. Il s'agit d'un extrait d'une pièce de Jean Tardieu, « Oswald et Zénaïde ou Les Apartés », publiée en 1966 dans Théâtre de chambre. La version présentée est éditée en 2001 dans une collection destinée à un jeune lectorat : Gallimard, Folio Junior. L'observateur décèle facilement des traces de montage. Ainsi, une zone de blanc apparait après la ligne 30 du texte alors que le passage ne justifie pas la présence d'un blanc à fonction linguistique qui indiquerait un changement de scène ni une coupure dans le texte original et que matérialiseraient des points de suspension entre crochets. Le montage a été réalisé à partir d'une photocopie de manuel scolaire[80]. Une recherche bibliographique permet de constater que, dans le manuel de référence, un saut de page coupe le texte à partir de la ligne 31. L'hypothèse du travail éditorial est ainsi confirmée. Par ailleurs, l'enseignante a pris soin de reproduire fidèlement l'intégralité du paratexte. Le titre du texte (en caractères gras) est espacé de la première ligne de présentation (en caractères italiques) de la scène de théâtre étudiée, qui lui succède. A la suite de l'extrait, sont mentionnés le nom de l'auteur, le titre de l'œuvre et ses dates de publication et d'édition. En marge du texte figurent la photographie de l'auteur ainsi que de brèves indications biographiques. Enfin, apparaissent, également en marge, trois notes explicatives aidant à la compréhension du texte.

Ce texte photocopié fait face à une consigne de travail écrite de la main de l'enseignante (page de gauche). Il s'agit d'un « travail à faire » que le lecteur extérieur identifie comme un travail préparatoire à la séance de classe. Il est demandé aux élèves de procéder à une lecture analytique du texte de cette scène de théâtre, pour y distinguer, en les soulignant, les paroles prononcées par les personnages. La question « que remarquez-vous ? » attend une remarque conclusive prenant appui sur une comparaison entre les passages soulignés et les passages non soulignés (les apartés). De l'extérieur, il est aisé d'identifier le projet didactique de la séance qui porte sur les spécificités du texte théâtral. Une première lecture analytique individuelle prépare une analyse qui débouchera sur l'identification de trois traits caractéristiques du texte théâtral particulièrement représentés dans le texte d'étude : le dialogue théâtral, les apartés et les didascalies. Cette visée didactique se situe dans le domaine de la lecture-compréhension d'un texte littéraire dont les codes sont spécifiques et demandent une certaine maitrise de la part

[80] Lagache, F. (Dir.). (2009). *L'œil et la plume.* Français 6è (p. 234-235). Paris : Belin.

des élèves. Ces derniers, pour accéder au sens du texte, doivent construire des connaissances sur le rôle linguistique de sa mise en page et de ses codes : délimitation des répliques, noms des personnages en tête de répliques, passages en italiques avec ou sans parenthèses. Cette lecture analytique visant la compréhension première du texte peut se doubler d'un projet de lecture littéraire mais l'observation de ce premier document ne permet pas d'y repérer une telle ambition didactique. Nous allons devoir étudier la suite de la trace écrite pour en savoir un peu plus sur cette séance.

Que nous apprend le deuxième document ? Il s'agit d'une photocopie de format A4. Dans ce document entièrement typographié, à la date succède un rappel du titre et de l'auteur du texte support de la séance. Ce rappel, centré, fonctionne comme le titre de la fiche. Suivent quatre questions numérotées. Elles font apparemment suite au travail préparatoire puisqu'elles portent sur le dialogue théâtral et prévoient l'inscription de la définition de l'aparté et des fonctions des didascalies. Les questions 2 et 3 sont doubles : deux questions sont associées au même chiffrage. Elles apparaissent comme des questions dédoublées plutôt que doubles. Ainsi la question « 2 » se décline en deux questions complémentaires conduisant les élèves dans l'identification distinctive des répliques et des apartés. De fait, la deuxième question sert à confirmer la réponse à la question précédente. Quant à la question « 3 », elle se décline en une question sur l'utilité des apartés et cette question qui est reformulée ensuite dans une parenthèse également interrogative mais qui fonctionne sur un mode explicatif par rapport à la formulation première et principale. Cette question « 3 » se clôt avec la définition de l'aparté. Cela remet en avant la dimension compréhensive de l'activité de lecture en jeu. Pourtant la question double ouvrait au domaine de la lecture littéraire puisqu'elle engageait l'intention de l'auteur et les effets produits par l'abondance des apartés dans le texte. Sur le plan didactique, cette trace est donc suffisamment précise pour renseigner le lecteur extérieur sur les domaines de la lecture dont rend compte l'écriture de la trace. En revanche, la part de la lecture littéraire semble moindre que la part de la lecture compréhension voire de la lecture déchiffrage dans la mesure où les apartés occupent une place centrale dans l'économie du document et dans l'espace de la page.

Là encore, la lecture des traces suscite des questions. L'étude énonciative de cette page de théâtre tend-elle vers la construction, chez les élèves, de compétences lectorales ? Cette trace écrite témoigne-t-elle de cette construction qui consisterait à mobiliser les connaissances nécessaires à l'identification d'un genre littéraire pour y déceler les variations caractérisant les spécificités du texte, lesquelles confirmeraient le genre et le renouvelleraient en même

temps ? Si la lecture attentive du document conduit vers de telles hypothèses, rien n'en garantit absolument la pertinence, à moins de procéder à une observation de classe ou d'interroger l'enseignante sur ses intentions. Là encore le besoin d'observation se fait sentir pour comprendre finement la trace écrite. Nous y viendrons dans le chapitre suivant.

Sur le plan formel, ce questionnaire appelle encore quelques remarques. Les différentes questions qui émaillent ce document sont largement espacées : des blancs, des espaces vierges, matérialisent la place réservée à la réponse écrite de l'élève. Ils constituent son espace de travail. Le document combine donc deux types de traces : la trace écrite du travail enseignant et la trace écrite du travail de l'élève. Là encore, nous constatons que l'enseignante a procédé à un travail d'édition. Tous les élèves inscrivent leur activité d'écriture dans la même trame mais chacun d'eux peut occuper son espace réservé de façon singulière. Malheureusement, nous ne pouvons pas produire d'exemple de trace écrite faisant apparaitre l'écriture des élèves ni les variations entre deux ou trois versions. Les conditions du recueil ne nous l'ont pas permis. En effet, le jour de l'enregistrement de la séance, les élèves étaient agités et se sont montrés très pressés de quitter la salle de classe au retentissement de la sonnerie de fin de séance. Aucun n'a pris le temps de nous confier un cahier. Comble de malchance, leur enseignante a oublié de nous rapporter des traces écrites d'élèves le jour de l'entretien. Nous n'avons pas insisté davantage pour en obtenir à tout prix. Ce manque est regrettable mais il n'en reste pas moins que ce document présente des points communs avec des traces écrites déjà analysées dans la classe de Bertrand.

En effet, on trouve dans ce document, comme chez Bertrand, une alternance tapuscrit-manuscrit, avec des espaces ménagés pour l'élève dont l'écriture est ainsi encadrée, comme en liberté surveillée ou en semi-liberté. Nous constatons en outre, dans cette trace, comme dans celle de la classe de Bertrand, qu'avant de devenir une trace du travail de la classe, le document, manifestement construit en amont, se conçoit à l'avance comme un balisage, comme une piste, comme le traçage initial d'un cheminement imposé à l'élève.

L'originalité de cette trace dans notre corpus tient à la présence de dates[81] qui mettent en évidence un travail donné aux élèves en amont de la séance. Ces dates tendent à montrer que la trace écrite est élaborée dans cette classe sur un mode collaboratif, en deux étapes articulant un travail préparatoire des élèves guidé par l'enseignante et une reprise de ce travail en classe, sur un mode plus approfondi, plus techniciste comme le montre le champ lexical que se

[81] Le premier document fait référence au 12 mai et le deuxième au 13 juin. En réalité, il faut lire 12 juin et 13 juin. L'enseignante a fait une erreur que ses élèves ne manqueront pas de lui faire remarquer et qu'elle les invitera à corriger. Cette précision est utile pour la compréhension des traces présentées.

spécialise du document préparatoire au questionnaire : le terme d'usage courant de « paroles » fait place aux termes savants de « dialogue » et d'« aparté », que complète le nom « didascalies ». Ces éléments nous permettent d'affirmer que la trace témoigne de la recherche d'un effet réflexif de la séance en vue du développement des compétences lectorales des élèves.

Ils nous permettent de conclure que cette trace écrite expose le texte-support et l'activité de l'élève et qu'elle est inscrite dans une progression tendant vers la compréhension fine d'un texte littéraire d'un auteur du répertoire du XXè siècle et vers sa lecture interprétative. Cette trace entre donc dans la catégorie des *traces mixtes* (laissant apparaitre le texte support et l'activité effectuée) où elle rejoint la trace, également composée, produite dans la classe de Bertrand.



Jean Tardieu
1903-1995
Poète et dramaturge français

Oswald et Zénaïde

Oswald et Zénaïde sont amoureux. Ils viennent d'apprendre chacun de leur côté que leurs parents respectifs s'opposent à leur mariage. Ils n'arrivent pas à se faire l'un à l'autre cet aveu douloureux.

[...] La scène est dans un salon bourgeois à la campagne, vers 1830. Au lever du rideau, Zénaïde est seule. Elle rêve tristement en arrangeant un bouquet dans un vase. On frappe à la porte à droite.

ZÉNAÏDE, *haut.* – Qui est là? *(À part.)* Pourvu que ce ne soit pas Oswald, mon fiancé! Je n'ai pas mis la robe qu'il préfère! Et d'ailleurs, à quoi bon? Après tout ce qui s'est passé!

LA VOIX D'OSWALD, *au dehors.*– C'est moi, Oswald!

ZÉNAÏDE, *à part.* – Hélas, c'est lui, c'est bien Oswald! *(Haut.)* Entrez, Oswald! *(À part.)* Voilà bien ma chance! Que pourrai-je lui dire? Jamais je n'aurai le courage de lui apprendre la triste vérité!

Entre Oswald. Il reste un moment sur le seuil et contemple Zénaïde avec émotion.

OSWALD, *haut.* – Vous, vous, Zénaïde! *(À part.)* Que lui dire de plus? Elle est si confiante, si insouciante! Jamais je n'aurai la cruauté de lui avouer la grave décision qui vient d'être prise à son insu[1]!

ZÉNAÏDE, *allant vers lui et lui donnant sa main à baiser, haut.* – Bonjour, Oswald! *(À part, tandis qu'Oswald agenouillé lui baise la main avec transport.)* Se peut-il que tout soit fini! Ah! Tandis qu'il presse ma main sur ses lèvres, mon Dieu, ne prolongez pas mon supplice et faites que cette minute, qui me paraît un siècle, passe plus vite que l'alcyon[2] sur la mer écumante!

OSWALD, *se relevant, tandis que Zénaïde retire gracieusement sa main; haut, avec profondeur.* Bonjour, Zénaïde! *(À part.)* – Ah! ce geste gracieux et spontané, plus éloquent[3] que le plus long discours! J'ai toujours aimé le silence qu'elle répand autour d'elle: il est comme animé de paroles mystérieuses que l'oreille n'entendrait pas, mais que l'âme comprendrait.

ZÉNAÏDE, *haut, avec douceur.* – Asseyez-vous, Oswald! *(À part.)* Il se tait, le malheureux! Je crois entendre son cœur battre à coups précipités, sur le même rythme que le mien. Pourtant il ne sait rien sans doute et croit encore à notre union! *Elle s'assied.*

OSWALD, *s'asseyant à quelque distance.* – Merci, Zénaïde! *(À part.)* Cette chaise était sûrement préparée pour moi. La pauvre enfant m'attendait et ne pouvait prévoir le motif de ma visite!

On entend sonner cinq heures au clocher du village.

ZÉNAÏDE, *haut, avec mélancolie.* – Cinq heures! *(À part.)* Mais il fait déjà nuit dans mon cœur!

OSWALD, *haut, sur un ton qui veut paraître dégagé.* – Eh oui, cinq heures! *(À part.)* Pour moi, c'est l'aube des condamnés!

Jean Tardieu, « Oswald et Zénaïde ou Les Apartés », *Théâtre de chambre* (1966), Gallimard, « Folio Junior », 2001.

1. **À son insu** : sans qu'elle le sache.
2. **Alcyon** : oiseau fabuleux dont la rencontre constitue un heureux présage.
3. **Éloquent** : expressif.

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Mélie
Collège (6è) - Mélie – Oswald
Texte d'étude

<u>Page suivante :</u>
Transcription de la trace écrite ci-dessus

Jean Tardieu

1903-1995

Poète et dramaturge

Oswald et Zénaïde.

Oswald et Zénaïde sont amoureux. Ils viennent d'apprendre, chacun de leur côté que leurs parents respectifs s'opposent à leur mariage. Ils n'arrivent pas à se faire l'un à l'autre cet aveu douloureux.

[…] La scène est dans un salon bourgeois à la campagne, vers 1830. Au lever de rideau, Zénaïde est seule. Elle rêve tristement en arrangeant un bouquet dans un vase. On frappe à la porte à droite.

ZENAÏDE (*haut*) – Qui est là ? (*A part.*) Pourvu que ce ne soit pas Oswald, mon fiancé ! Je n'ai pas mis la robe qu'il préfère ! Et d'ailleurs, à quoi bon ? Après tout ce qui s'est passé !
LA VOIX D'OSWALD (*au dehors*) – C'est moi, Oswald !
ZENAÏDE (*à part*) – Hélas, c'est lui, c'est bien Oswald ! (*Haut.*) Entrez, Oswald ! (*A part.*) Voilà bien ma chance ! Que pourrai-je lui dire ? Jamais je n'aurai le courage de lui apprendre la triste vérité !

Entre Oswald. Il reste un moment sur le seuil et contemple Zénaïde avec émotion.

OSWALD (*haut*) – Vous, vous, Zénaïde ! (*A part.*) Que lui dire de plus ? Elle est si confiante, si insouciante ! Jamais je n'aurai la cruauté de lui avouer la grave décision qui vient d'être prise à son insu !
ZENAÏDE (*allant vers lui et lui donnant sa main à baiser, haut*) – Bonjour, Oswald ! (*A part, tandis qu'Oswald agenouillé lui baise la main avec transport.*) Se peut-il que tout soit fini ! Ah ! Tandis qu'il presse ma main sur ses lèvres, mon Dieu, ne prolongez pas mon supplice et faites que cette minute, qui me paraît un siècle, passe plus vite que l'alcyon sur la mer écumante !
OSWALD (*se relevant, tandis que Zénaïde retire gracieusement sa main ; haut, avec profondeur*) – Bonjour, Zénaïde ! (*A part.*) Ah ! Ce geste gracieux et spontané, plus éloquent que le long discours! J'ai toujours aimé le silence qu'elle répand autour d'elle : il est comme animé de paroles mystérieuses que l'oreille n'entendrait pas mais que l'âme comprendrait.
ZENAÏDE (*haut, avec douceur*) – Asseyez-vous, Oswald ! (*A part.*) Il se tait, le malheureux ! Je crois entendre son cœur battre à coups précipités, sur le même rythme que le mien. Pourtant, il ne sait rien sans doute et croit encore à notre union ! *Elle s'assied.*

1. À son insu : sans qu'elle le sache.

2. Alcyon : oiseau fabuleux donc la rencontre constitue un heureux présage.

3. Éloquent : expressif.

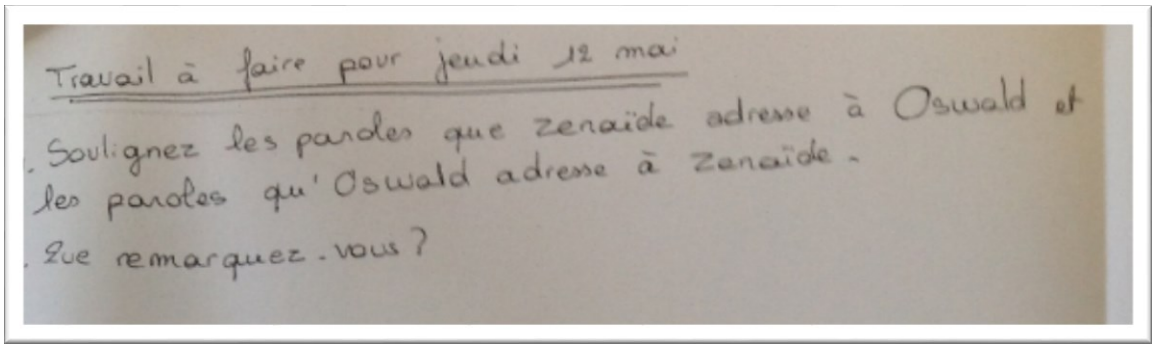
OSWALD (*s'asseyant à quelque distance*) – Merci, Zénaïde ! (*A part.*) Cette chaise était sûrement préparée pour moi. La pauvre enfant m'attendait en ne pouvant prévoir le motif de ma visite !
On entend sonner cinq heures au clocher du village.

ZENAÏDE (*haut, avec mélancolie*) Cinq heures ! (*A part.*) Mais il fait déjà nuit dans mon cœur !

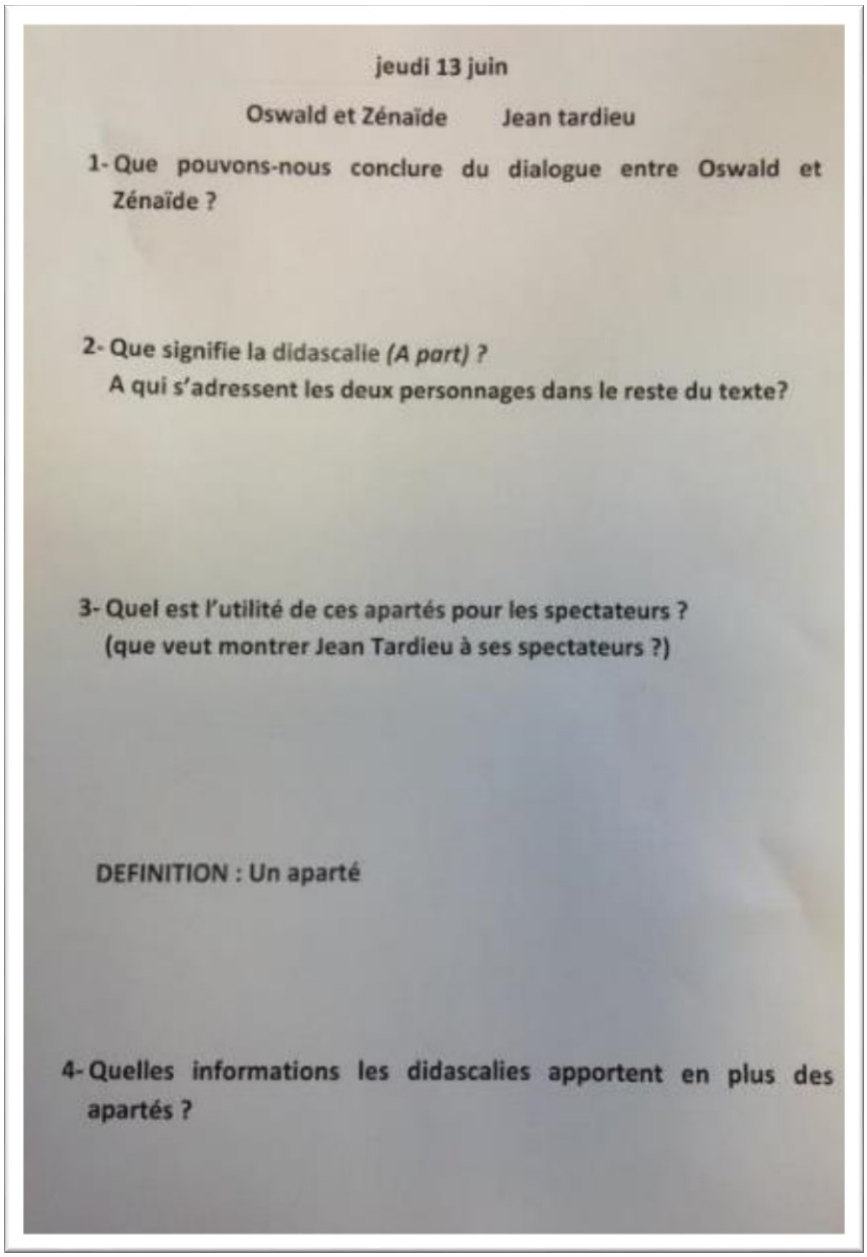
OSWALD (*haut, sur un ton qui veut paraître dégagé.*) - Eh oui, cinq heures! (*A part.*) pour moi, c'est l'aube des condamnés !

Jean Tardieu, « Oswald et Zénaïde ou Les Apartés », *Théâtre de chambre* (1966),

Gallimard, « Folio-Junior », 2001.



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Mélie
Collège (6è) - Mélie – Oswald
Etude de texte : consigne manuscrite magistrale de travail préparatoire distribuée aux élèves



jeudi 13 juin

Oswald et Zénaïde Jean tardieu

1- Que pouvons-nous conclure du dialogue entre Oswald et Zénaïde ?

2- Que signifie la didascalie *(A part)* ?
A qui s'adressent les deux personnages dans le reste du texte?

3- Quel est l'utilité de ces apartés pour les spectateurs ?
(que veut montrer Jean Tardieu à ses spectateurs ?)

DEFINITION : Un aparté

4- Quelles informations les didascalies apportent en plus des apartés ?

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Mélie
Collège (6è) - Mélie – Oswald
Fiche d'étude de texte utilisée dans la séance, à compléter par les élèves, travail collectif étayé par des notations de l'enseignante au tableau.

Jeudi 13 juin

Oswald et Zénaïde Jean Tardieu

1. Que pouvons-nous conclure du dialogue entre Oswald et Zénaïde ?

2. Que signifie la didascalie (A part) ?
A qui s'adressent les deux personnages dans le reste du texte ?

3. Quelle est l'utilité de ces apartés pour les spectateurs ?
(que veut montrer Jean Tardieu à ses spectateurs ?)

DEFINITION : Un aparté

4. Quelles informations les didascalies apportent en plus des apartés ?

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Mélie – Oswald
Fiche d'étude de texte utilisée dans la séance, à compléter par les élèves, travail collectif étayé par des notations de l'enseignante au tableau.

I. Classe de Marianne (6è) – *une trace-texte*

Dans la classe de Marianne, les traces écrites recueillies en fin de séance sont intégralement manuscrites (voir pages suivantes). Sur une page de cahier grand format (A4), Seyès, apparait une date, suivie de ce qu'il est possible à priori d'interpréter comme des titres (« séance 5 », « dominante », « objectif »). L'écrit est globalement construit en trois parties que distinguent des changements de couleurs. Les différentes traces recueillies suivent la même structure, invariablement. Dans chaque écrit-trace recueilli, la deuxième partie est invariablement écrite au crayon de papier.

Ces constats questionnent. Que lit-on dans ces trois parties distinctes ? Peut-on déceler la fonction de chacune d'elles ? D'abord, date du jour et numérotation de la séance se partagent la première ligne de l'écrit. Le lecteur extérieur apprend qu'on est en fin d'année scolaire et que cette séance en suit quatre autres et s'inscrit donc dans une progression, au sein d'une séquence didactique qui compte-tenu de la date succède elle-même à d'autres séquences. A cet ancrage d'ordre essentiellement chronologique succède la mention spécifiquement didactique « dominante : lecture ». Qu'il ait assisté ou non à la séance, le lecteur sait d'emblée que la séance se caractérise comme une séance de lecture et non d'écriture. L'écriture de la trace n'est donc pas une fin en soi. Ainsi organisée, cette trace recueillie dans la classe de Marianne parait d'emblée répondre à la définition du cahier que nous avons avancée au chapitre 1 en tant qu'outil servant une visée didactique. Cette trace peut être interprétée comme instrument outillant le travail scolaire, renfermant des savoirs scolaires, synthétisant le travail enseignant et rendant compte de ses modalités de mise en œuvre. La troisième mention (« objectif «) confirme le statut instrumental de la trace et du cahier. La séance de lecture se matérialise par l'étude d'un « poème jouant sur les mots ». Il semble inutile d'assister à la séance pour comprendre que l'activité de lecture s'est focalisée sur l'usage poétique des mots dans le texte « L'oiseau-voyou » de Claude Roy. Ces références du texte sont associées au numéro de la page dans le manuel scolaire où ce texte figure. La trace écrite, explicitement incomplète, invite le lecteur à consulter conjointement cet écrit et le manuel de référence.

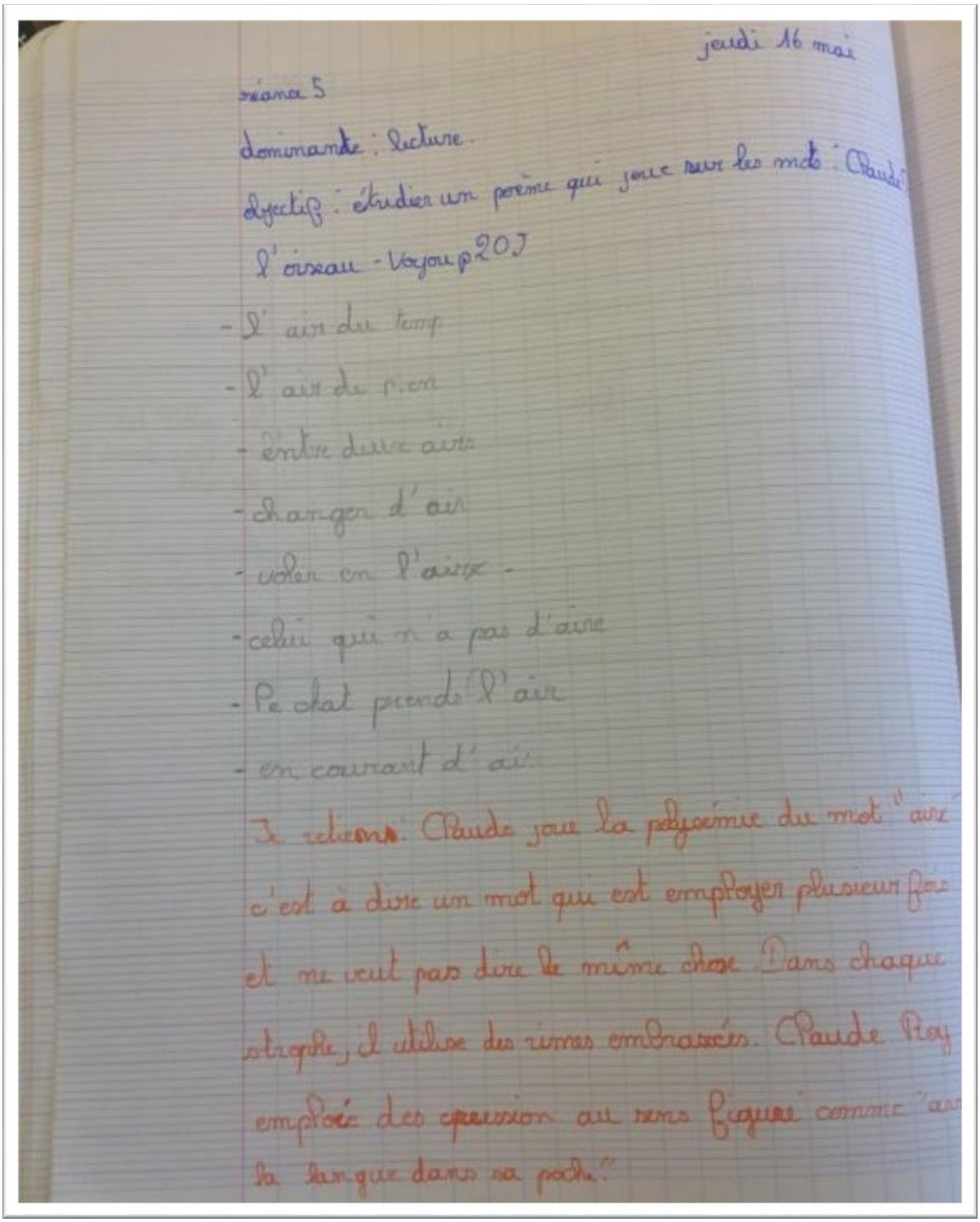
La première partie de cet écrit-trace fonctionne donc essentiellement comme une mise en contexte didactique. Elle joue un rôle important dans l'économie générale de cet écrit qu'elle introduit.

La deuxième partie de cette trace, passage inscrit au crayon dans chacune des occurrences recueillies, prend sens grâce à cette introduction : nous faisons l'hypothèse que les listes lexicales matérialisent les recherches autonomes des élèves, conformément à l'objectif de

l'étude du poème. Nous notons au passage que l'usage du crayon, par les élèves, induit la possibilité de revenir sur son écrit, implique l'essai, le tâtonnement.

Cette deuxième partie contraste formellement avec la troisième qui, d'une part, renonce à la liste au profit d'une écriture linéaire et d'autre part, renoue avec l'encre, allant jusqu'à recourir à l'encre rouge, l'encre du savoir à retenir, l'encre, pourrions-nous supposer, témoignant d'une écriture enseignante. Cela reste à confirmer, de même que reste à interpréter l'énigmatique formule « Je retiens ». L'usage du pronom « je » questionne en effet. Qui est engagé ici dans le fait de retenir cette partie finale de l'écrit-trace de la séance ? Est-ce l'enseignante qui prend la responsabilité de sélectionner des éléments qu'elle juge saillants dans l'étude du texte ? Est-ce l'élève qui est ici engagé à apprendre et retenir une leçon ? Ces deux questions sont pertinentes et complémentaires. Elles soulèvent une nouvelle fois la question du statut énonciatif des acteurs de la classe, en posant la question des rédacteurs de l'écrit. Ce pronom (« je ») peut aussi bien désigner l'élève et l'enseignant.

L'originalité de cet écrit-trace dans l'ensemble de notre corpus tient à la présence de cette troisième partie que l'on peut lire comme conclusive. Elle termine l'écrit et répond à l'objectif fixé initialement tout en apportant un éclairage sur la pertinence du relevé lexical effectué au crayon. Elle met en évidence trois mots-clés de la séance : « polysémie », « rimes » et « sens figuré », si nous nous référons aux deux versions dans lesquelles ces termes sont soulignés. Une telle formule de clôture permet de définir cette trace comme un texte. Soit, pour être comprise, cette trace doit être rapprochée du texte d'étude dont elle fait mention précisément. Cependant, nous avons bien là un écrit qui constitue une entité pleine et entière. Nous pouvons faire l'hypothèse que la structuration de cet écrit en texte dessine les étapes didactiques de la séance, avec une phase introductive, une phase de recherche et une phase conclusive d'institutionnalisation du savoir en jeu. Nous sommes tentés de considérer cette trace écrite comme *le « texte du cours »*, selon la formule de Bucheton (2008). En effet, cette trace se présente comme un texte planifiant l'étude du texte et structurant les connaissances des élèves ainsi érigées en savoirs. Cette trace met la séance et ses enjeux en texte. Nous la qualifierons de *trace-texte*


jeudi 16 mai

séance 5

dominante : lecture

objectif : étudier un poème qui joue sur les mots : Claude

l'oiseau - voyou p 207

- l'air du temps
- l'air de rien
- entre deux airs
- changer d'air
- voler en l'air
- celui qui n'a pas d'air
- le chat prends l'air
- en courant d'air

Je retiens : Claude joue la polysémie du mot "air" c'est à dire un mot qui est employer plusieur fois et ne veut pas dire la même chose. Dans chaque strophe, il utilise des rimes embrassées. Claude Roy emploie des expression au sens figuré comme "avoir la langue dans sa poche."

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte

seance 3 Jeudi 10 ma

dominante : lecture

objectif : étudier un poème qui joue sur le mots : Claude Roy

l'oiseau- voyou p 203

-l'air du temp [temps]

-l'air de rien

-entre deux airs

-changer d'air

-voler en l'air –

-celui qui n'a pas d'aire [air]

-le chat prend l'airs [air]

-en courant d'air

Je retiens : Claude joue la polysémie du mot « aire » [air]

c'est-à-dire un mot qui est employer [employé} plusieur [plusieurs] fois

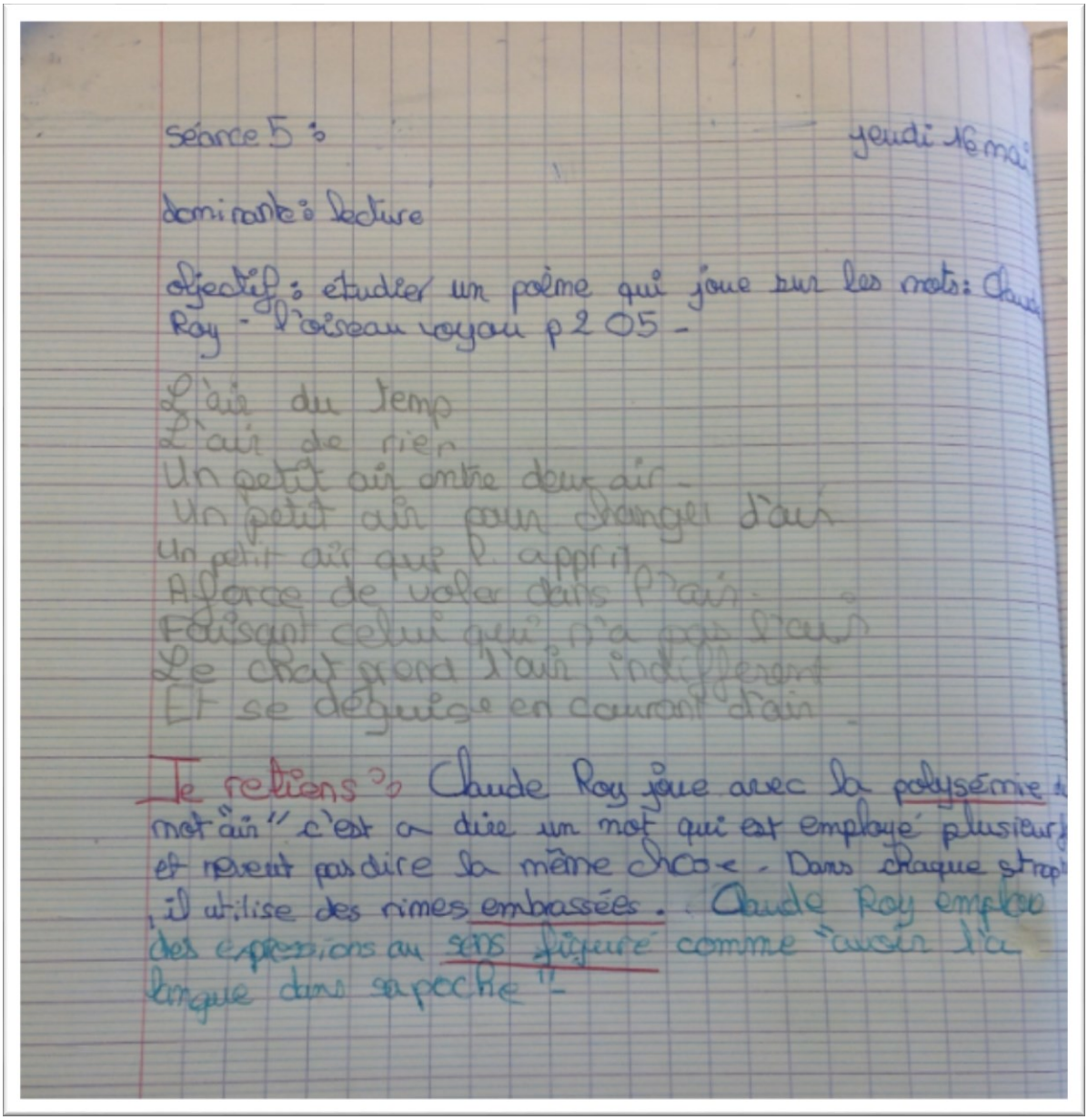
et ne veut pas dire la même chose. Dans chaque

strophe, il utilise des rimes embrassées. Claude Roy

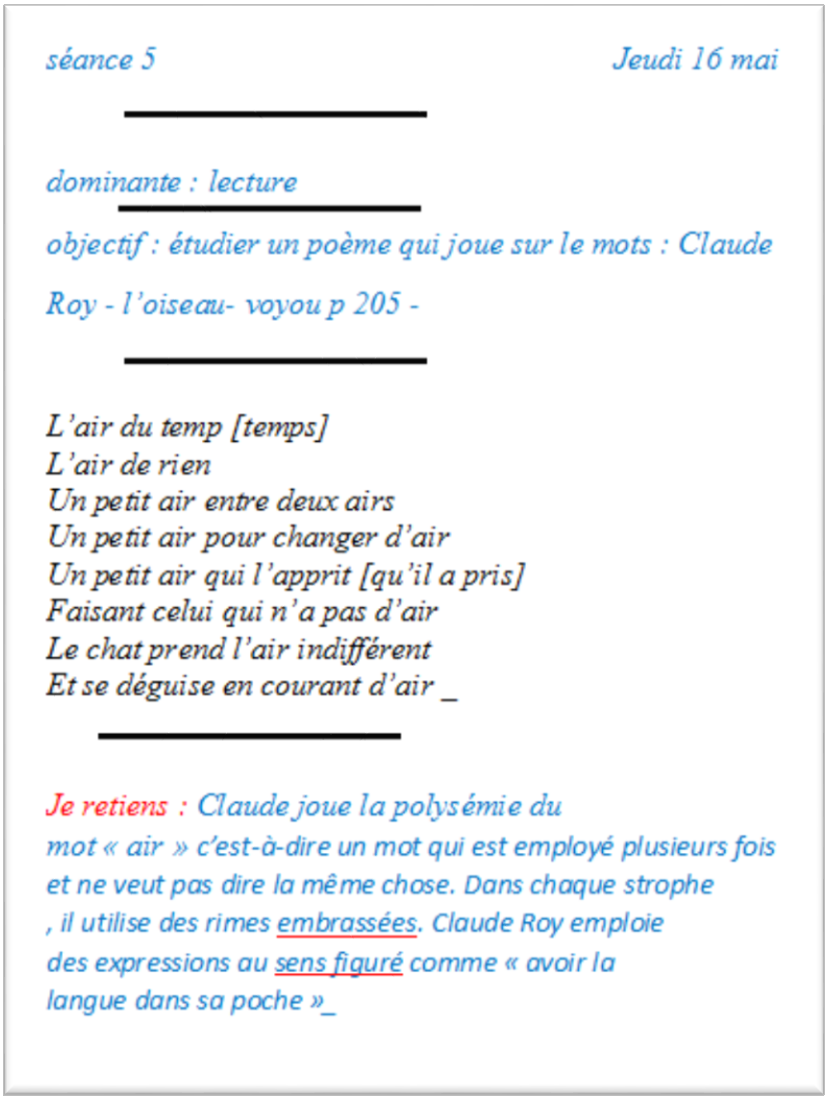
emploie des expression [expressions] au sens figuré comme « avoir

la langue dans sa poche ».

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte



séance 5 Jeudi 16 mai

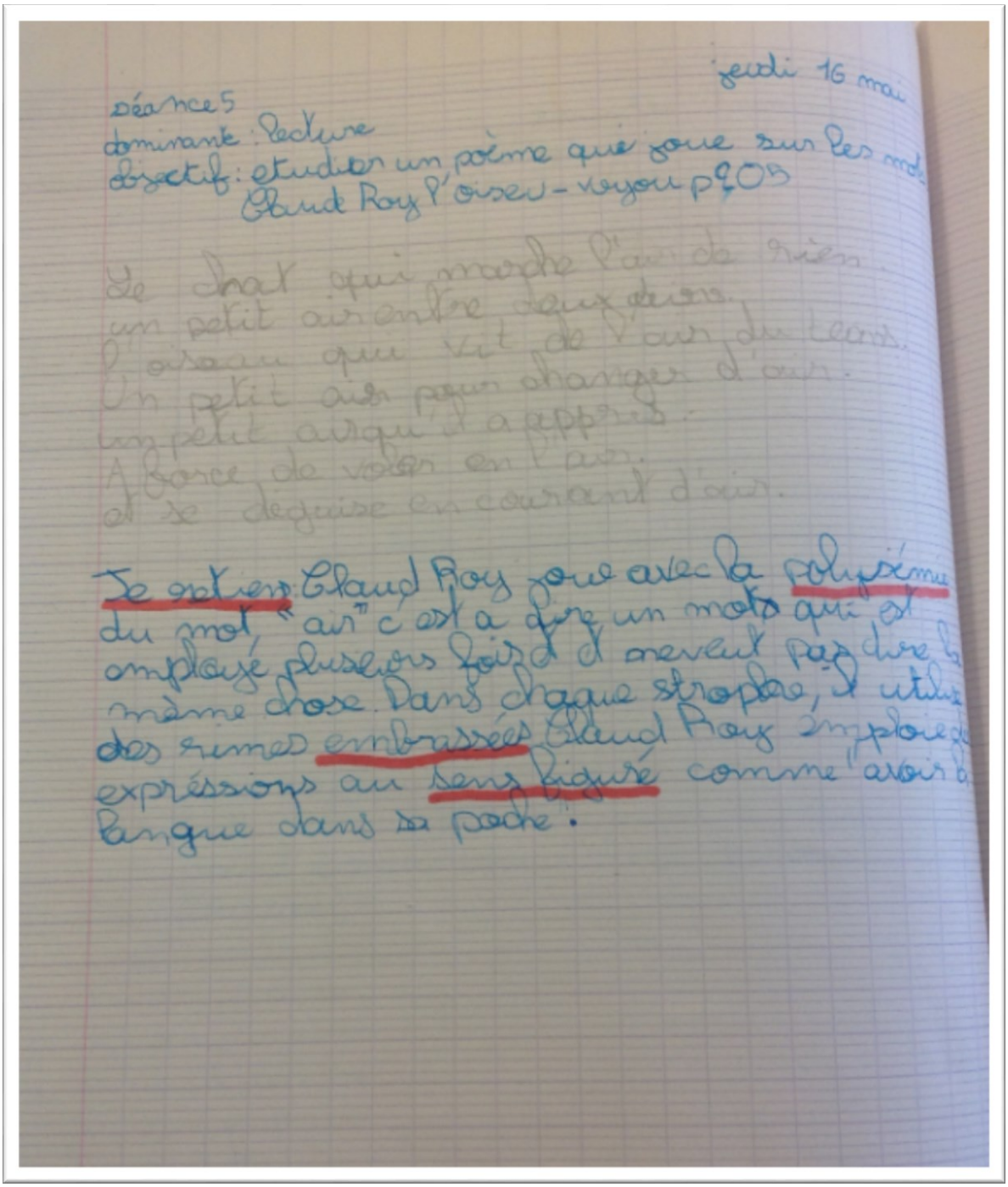
dominante : lecture

objectif : étudier un poème qui joue sur le mots : Claude Roy - l'oiseau- voyou p 205 -

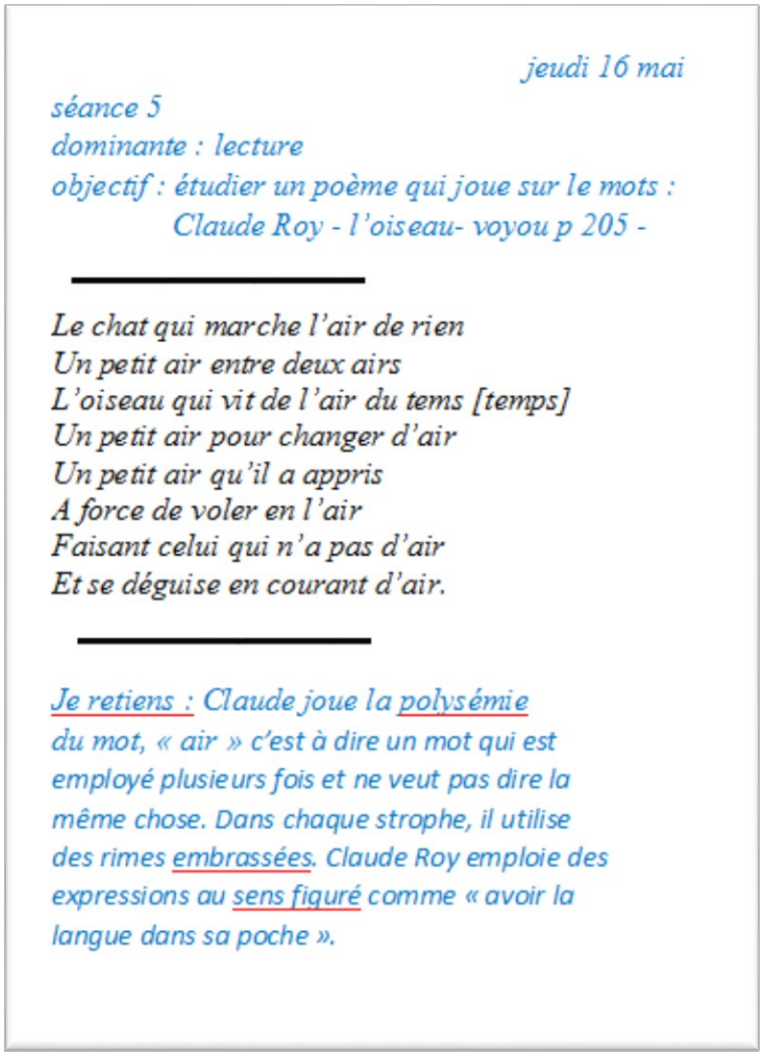
L'air du temp [temps]
L'air de rien
Un petit air entre deux airs
Un petit air pour changer d'air
Un petit air qui l'apprit [qu'il a pris]
Faisant celui qui n'a pas d'air
Le chat prend l'air indifférent
Et se déguise en courant d'air _

Je retiens : Claude joue la polysémie du mot « air » c'est-à-dire un mot qui est employé plusieurs fois et ne veut pas dire la même chose. Dans chaque strophe , il utilise des rimes embrassées. Claude Roy emploie des expressions au sens figuré comme « avoir la langue dans sa poche »_

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte



jeudi 16 mai

séance 5
dominante : lecture
objectif : étudier un poème qui joue sur le mots :
Claude Roy - l'oiseau- voyou p 205 -

Le chat qui marche l'air de rien
Un petit air entre deux airs
L'oiseau qui vit de l'air du tems [temps]
Un petit air pour changer d'air
Un petit air qu'il a appris
A force de voler en l'air
Faisant celui qui n'a pas d'air
Et se déguise en courant d'air.

Je retiens : Claude joue la polysémie du mot, « air » c'est à dire un mot qui est employé plusieurs fois et ne veut pas dire la même chose. Dans chaque strophe, il utilise des rimes embrassées. Claude Roy emploie des expressions au sens figuré comme « avoir la langue dans sa poche ».

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte

J. Classe de Carla (6è) – *une trace-texte*

Les traces recueillies dans la classe de Carla présentent divers points communs avec celles que nous venons d'analyser dans la classe de Marianne (voir pages suivantes). D'abord, elles sont intégralement manuscrites, de la main de l'élève, dans un cahier grand format (A4), Seyès. Elles couvrent une page et demie de ce cahier. Les textes d'étude ne sont pas visibles mais ils sont clairement référencés et sont accessibles dans le manuel scolaire de la classe[82]. Trois textes sont à l'étude : la fable de Jean de La Fontaine, « La Cigale et la Fourmi » et deux de ses récritures (« La Cigale, le Tabac et la Fourmi », bande dessinée, publiée au nom de la Ligue Nationale contre le cancer et « La Fourmi et la Cigale », de Françoise Sagan).

Du point de vue de sa forme, cette trace écrite se révèle relativement complexe. Nous pouvons observer un partage de l'écrit en deux grandes parties numérotées. Cette organisation générale est soutenue par un jeu de couleurs (titre de la trace inscrit à l'encre rouge et titres de parties inscrits à l'encre verte). Autre source élément organisateur de cette trace : la hiérarchisation du propos en trois niveaux, introduits respectivement par un chiffre romain, un chiffre arabe puis un tiret (I. 1. -). Nouveauté formelle dans ce *texte de cours* : l'étude du texte est en partie présentée dans une disposition tabulaire (Partie I. 3.). Cette disposition d'un relevé lexical en deux colonnes n'est cependant pas éloignée de la disposition en liste du relevé lexical effectué dans la classe de Marianne.

Une lecture analytique du document produit chez Carla nous permet de vérifier si ce parallèle entre ces deux traces peut davantage se confirmer. En tête de page, le titre indique, en rouge, la numérotation de la séance et son objet. Il inscrit d'emblée la séance et sa trace dans un contexte didactique. Ainsi la séance est la sixième d'une séquence didactique et elle porte sur un genre littéraire (la fable) dans une approche intertextuelle et comparative. Ce titre fonctionne comme l'indice de la dominante de la séance : on est ici en lecture comparée. Nous assistons dès la partie « I. 1 » à un rapprochement entre une fable du répertoire classique et des réécritures qu'elle a inspirées au XXè siècle. Cette première grande partie est catégorisée dans la marge avec la mention « Activités ». Nous comprenons donc que les points 1 à 4 matérialisent ce qui s'est fait en classe. La présentation des références aux textes d'étude apparait comme trace matérielle de l'activité de lecture découverte des textes étudiés. Ce premier élément est

[82] Manuel scolaire : Cesbron-Ecevit, D. (Dir.). (2009). *Fenêtres ouvertes.* Français 6è. Livre unique. Paris : Bordas.

suivi d'une activité de sélection des points communs entre ces textes, comme l'indique le titre (« Les points communs »). Vient ensuite l'activité « 4 » ; elle consiste en un relevé des variations entre les différentes versions de la fable. Elle prend également sens par rapport à l'activité précédente dans la mesure où cet exercice porte sur les relations de sens entre les mots relevés dans l'activité « 3 », comme porteurs de variations.

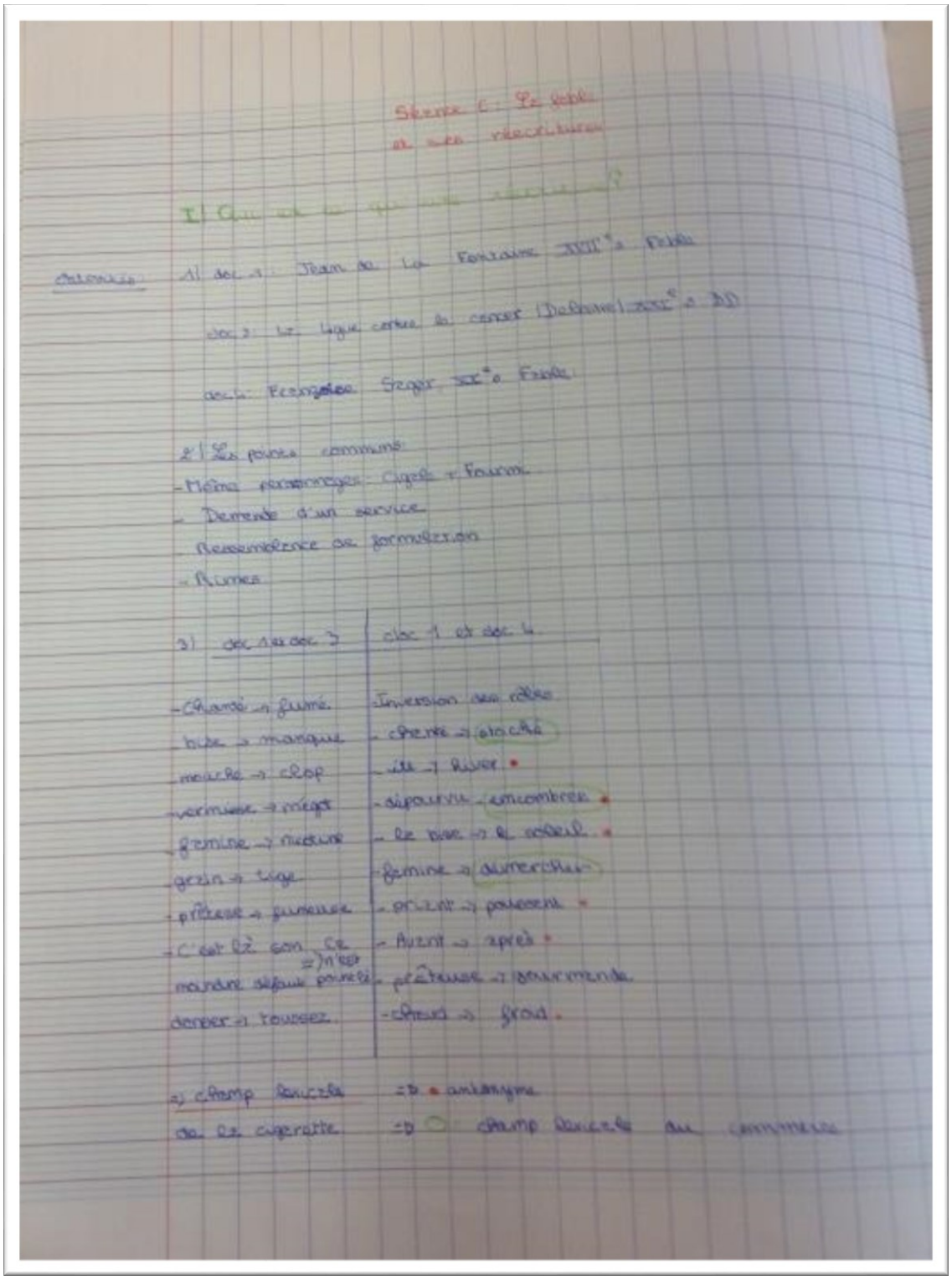
Enfin, cette première partie se termine par un épisode dit de « leçon » qui documente les relevés qui précèdent et définit la notion de réécriture en prenant explicitement appui sur la lecture de l'un des trois textes d'étude. En outre, cette « leçon » répond à la question-titre : « Qu'est-ce qu'une réécriture ? ». Là encore, nous pouvons faire référence à la trace écrite observée chez Marianne dans laquelle le « Je retiens » présente des similitudes avec cette « leçon ». Dans les deux cas, un passage d'écriture linéaire contraste avec les dispositions en listes qui précèdent et alimentent cet écrit qui fait allusion à la mémorisation attendue d'un texte construisant les connaissances des élèves et institutionnalisant le savoir exploré. Cette « leçon », de même que le paragraphe « Je retiens », clôture l'écrit-trace dans la mesure où il y reprend les mots clés de la séance en apportant une réponse définitionnelle à la question posée initialement posée.

Une lecture globale de cette première partie permet de retrouver la structure déjà identifiée chez Marianne. Une courte partie introductive présente le texte d'étude et la visée didactique de son étude (I. 1.). Une deuxième partie restitue trois activités d'étude lexicale des textes (I. 2, I. 3., I. 4.). Enfin, une conclusion institutionnalise le savoir en jeu et présente le texte du savoir à retenir.

Pourtant, la trace écrite ne se limite pas à cet écrit : une partie (« II. ») lui succède, sous le titre « A quoi servent les réécritures ? » et la mention « activités » réapparait en marge, accompagnant ce qu'il est possible d'interpréter comme le fruit d'une première activité : « 1. Les réécritures peuvent faire rire […], faire passer un message ». La partie (« II. ») s'annonce sur le même plan textuel que la première partie, sous une forme fermée, à la manière d'un texte. Même si elle est manifestement restée inachevée.

Les traces recueillies dans la classe de Carla ont par rapport à l'ensemble de notre corpus la particularité de présenter un plan de l'étude de texte de forme arborescente. Le regard du lecteur extérieur est tour à tour focalisé sur deux questions. À ces dernières qui développent le titre de la trace et de la séance répondent le produit des activités restituées au moyen d'un écrit synthétique. On devine le déroulement de la séance à la lecture de sa trace : la lecture des textes (activité I.1.) donne lieu à une étude lexicale (Activités I.2 et I.3.) laquelle se prête à une exploration comparative du champ lexical.

Nous conclurons en définissant cet écrit-trace comme un texte. Comme nous l'avons fait pour l'écrit recueilli à l'issue de la séance de Marianne, nous définirons cet écrit comme une *trace-texte*. Une telle conclusion ouvre une réflexion sur les modalités d'élaboration de ce texte. Chez Marianne et chez Carla, la trace produite ne présente aucune trace de ses auteurs. Le lecteur peut supposer que les activités sont construites par les élèves mais rien ne lui signale quelle part l'enseignante a pu prendre à la conception de la trace. Rien ne laisse ici supposer l'existence d'un écrit élaboré à l'avance et servant à guider le travail de la classe contrairement à ce que donnent à penser les traces composées vues précédemment. Qui rédige ? Quelle place est faite à l'élève dans la composition du texte ? De toute évidence, l'élève est scripteur de cette trace. Est-ce là sa seule contribution à la mise en texte du savoir ? Si la *trace-texte* regorge d'informations précieuses sur les enjeux de la séance, il laisse son lecteur dans l'incapacité d'identifier ses énonciateurs. Tout se passe comme si ce texte du cours était un texte sans auteur. Il nous faudra revenir sur cette question de l'auteur de façon à mieux explorer sa fonction didactique, entre texte au service de la transmission du savoir de l'enseignant à l'élève et texte de co-construction du savoir engageant enseignant et élèves dans une activité d'écriture de nature conversationnelle (Apothéloz, 2004).



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Etude de texte

Séance 6 : La fable
et ses réecritures [réécritures]

I) Qu'est-ce qu'une réecriture ?

Activités :

I) doc 1 : Jean de La Fontaine XVIIè s. Fable

doc 3 : La Ligue contre le cancer (Delestre) XXIe s. BD

doc 4 : Françoise Sagan, XXe s Fable.

2) Les points communs :

- *Mêmes personnages : Cigale + Fourmi*
- *Demande d'un service*
- *Ressemblance de formulation*
- *Rimes.*

3) doc 1 et doc 3

- *chanté → fumé*
- *bise manque*
- *mouche → clop [clope]*
- *vernisse → mégot*
- *famine → nicotine*
- *grain → tige*
- *prêteuse → fumeuse*
- *C'est là son ⇒ ce n'est point là moindre défaut*
- *danser → toussez.*

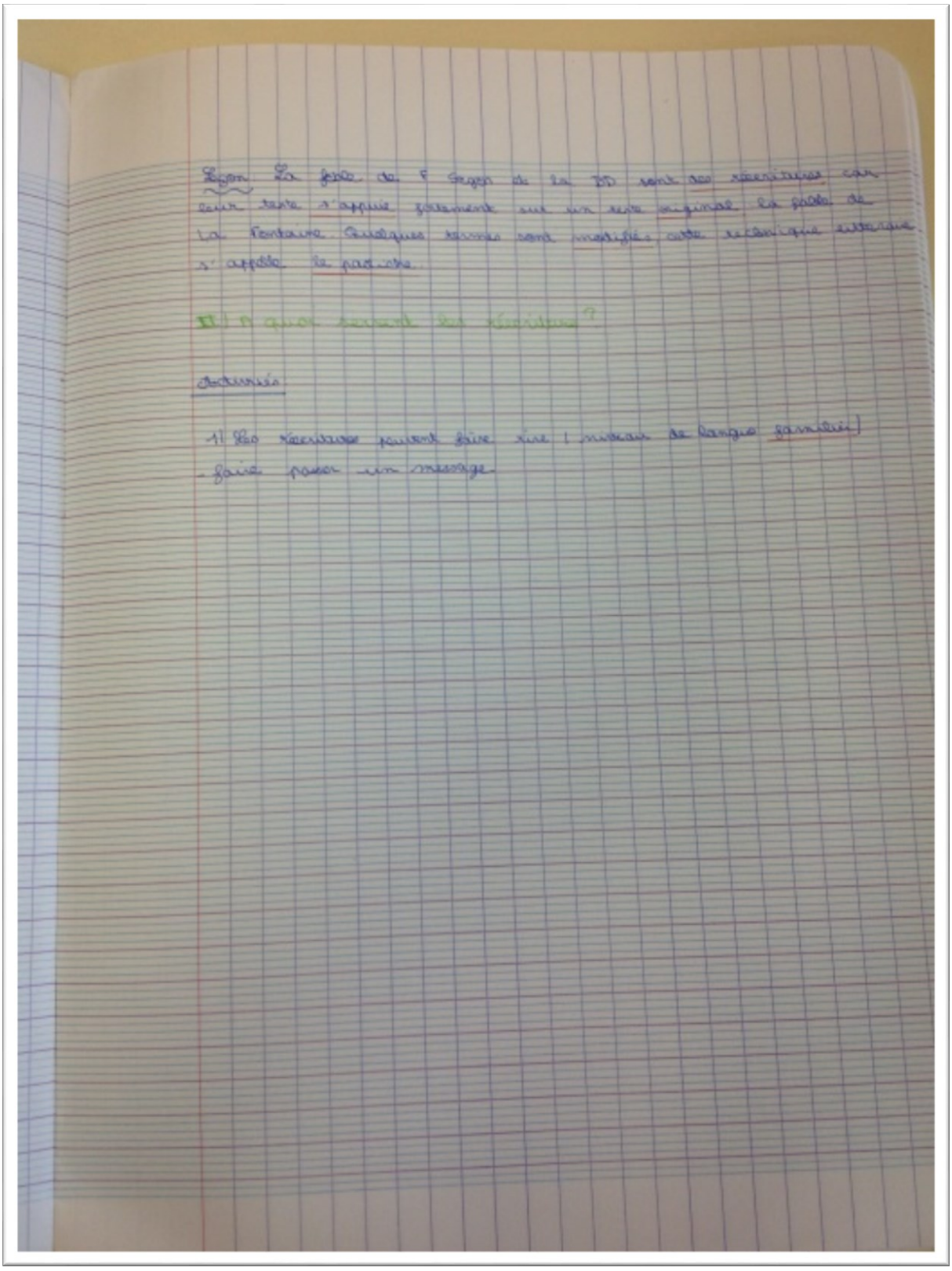
⇒ *champ lexicale de la cigarette*

doc 1 et doc 4.

- *Inversion des rôles*
- *chanté → stocké*
- *été → hiver*
- *dépourvu → encombré*
- *la bise → le soleil*
- *famine → démarcher*
- *priant → poussant*
- *Avant → après*
- *prêteuse → gourmande*
- *chaud → froid*

⇒ ● *antonyme*
⇒ ○ *champ lexicale du commerce*

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Carla – Cigale
Etude de texte



Leçon : La fable de F. Ruffin de la 3D sont des réécritures car leur texte s'appuie totalement sur un texte original la fable de La Fontaine. Quelques mots sont modifiés cette technique littéraire s'appelle la parodie.

II) A quoi servent les réécritures ?

Activité :

1) Les réécritures peuvent faire rire / mettre de bonne humeur
- faire passer un message.

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Étude de texte

Leçon : La fable de F Sagan et la BD sont des réecritures [réécritures] car leur texte s'appuie fortement sur un texte original : la fable de La Fontaine. Quelques termes sont modifiés, cette technique littéraire s'appelle le pastiche.

II) A quoi servent les réecritures [réécritures] ?

Activités :

1) Les réecritures peuvent faire rire (niveau de langue familier)

- faire passer un message.

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Carla – Cigale
Étude de texte

K. Classe de Marie-Laure (6è) – *une trace-texte*

Voyons maintenant si les traces recueillies dans la classe de Marie-Laure s'inscrivent dans la catégorie des *traces-textes* (voir pages suivantes). D'abord, nous observons que les écrit-traces sont intégralement manuscrits sur une page de cahier Seyès, grand format (A4). Le texte d'étude n'est pas visible mais il est évoqué dès les premières lignes de l'écrit : « extrait(s) de *Louison et Monsieur Molière* ». Le terme « extrait » est au singulier dans la première des traces reproduites ci-dessous tandis qu'il est au pluriel dans le deuxième exemple de trace. Nous faisons l'hypothèse d'une lecture par extraits du roman destiné à la jeunesse : *Louison et Monsieur Molière,* de M.-C. Helgerson (Flammarion, Castor Poche, 2001).

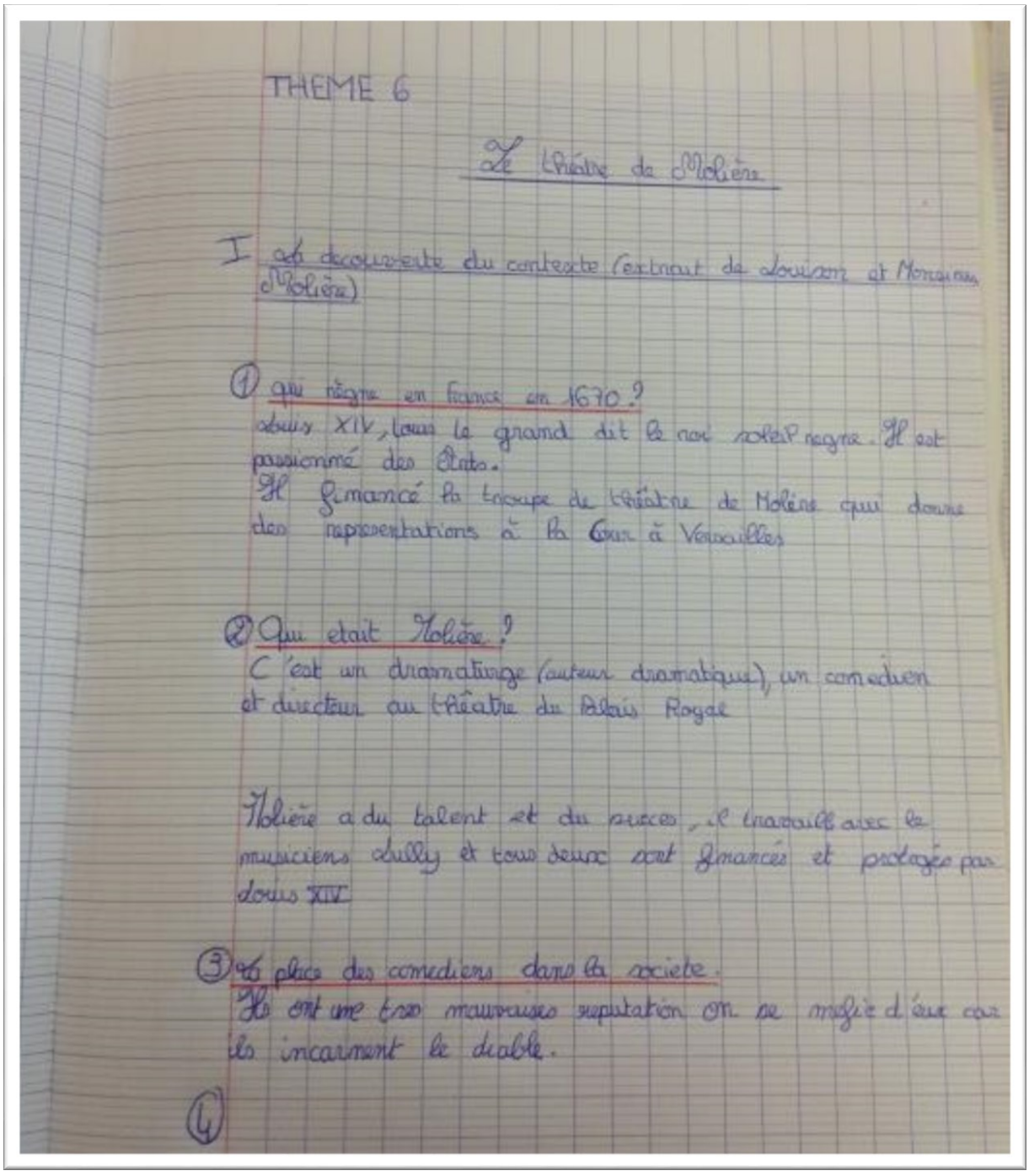
Observons la composition de cette trace. Un premier titre, inscrit en lettres capitales, est accolé à la marge à gauche de la page. Il situe la trace et la séance dans un ensemble plus vaste : « THÈME 6 ». Séance et trace ne sont donc pas datées mais elles sont précisément situées chronologiquement par rapport à de précédentes séances et traces de séances. Un deuxième titre succède à cette précision. Il est inscrit en lettres cursives mais il est mis en valeur parce qu'il est centré, souligné et espacé d'au moins une ligne blanche de la ligne titre suivante. Le titre « 1. La découverte du contexte » précise la référence du texte d'étude. Ce titre suggère une activité de lecture à visée documentaire, ce que confirment les titres de rang inférieur qui suivent : « 1. Qui règne en France en 1670 ? », « 2. Qui était Molière ? », « 3. La place des comédiens dans la société ». Un quatrième point annonce une quatrième étape du travail mais la trace reste manifestement inachevée.

Nous constatons des points communs entre cette trace et celles relevées chez Marianne et Carla. Comme les deux précédentes, cette trace annonce donc une structuration numérotée en deux niveaux de hiérarchisation et si elle est interrompue, ce début suggère la construction d'un texte puisque l'annonce de la découverte du contexte du théâtre de Molière se décline en sous-questions auxquelles les traces d'activité de lecture répondent.

Cette trace est davantage rédigée que les précédentes. Le lecteur n'y découvre aucune présentation en liste. La numérotation des passages rédigés a cependant tendance à hacher l'écrit et va à l'encontre de la perception de cet écrit comme un texte. En revanche, cette numérotation peut se lire comme un moyen rédactionnel de restitution des phases de travail de la séance. En outre, cette numérotation, si elle découpe l'écrit et nuit à la fluidité de sa lecture, lui donne la forme d'un plan. Cette trace se lit en effet comme le plan détaillé d'un texte qui pourrait être développé mais qui se présente dans une forme synthétique. Ces hypothèses seront vérifiées ultérieurement dans nos analyses mais dans l'immédiat, nous conclurons que nous

sommes là face à un troisième cas de *trace-texte* c'est-à-dire d'un texte qui se constitue sur un mode synthétique pour restituer globalement les activités que la classe a effectuées à partir d'un texte-support.

La question des contributeurs de cette rédaction et de l'auteur de cette trace-texte reste entière. Rien ne nous renseigne sur ce point dans cet écrit.



THEME 6

Le théâtre de Molière

I découverte du contexte (extrait de Louison et Monsieur Molière)

① qui règne en France en 1670 ?
Louis XIV, dans le grand dit le roi soleil règne. Il est passionné des Etats.
Il finance la troupe de théâtre de Molière qui donne des représentations à la Cour à Versailles

② Qui était Molière ?
C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur au théâtre du Palais Royal

Molière a du talent et du succès, il travaille avec le musiciens Lully et tous deux sont financés et protégés par Louis XIV

③ la place des comédiens dans la société
Ils ont une très mauvaise réputation on se méfie d'eux car ils incarnent le diable.

④

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marie-Laure
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Etude de texte

THEME 0

Le théatre [théâtre] de Molière

I. La découverte du contexte (extrait de Louison et Monsieur Molière)

(1) qui règne en France en 1670 ?
Louis XIV, Louis le grand dit le roi soleil regne [règne]. Il est passionné des Arts.
Il financé [finance] la troupe de théatre [théâtre] de Molière qui donne des représentations à la Cour de Versailles

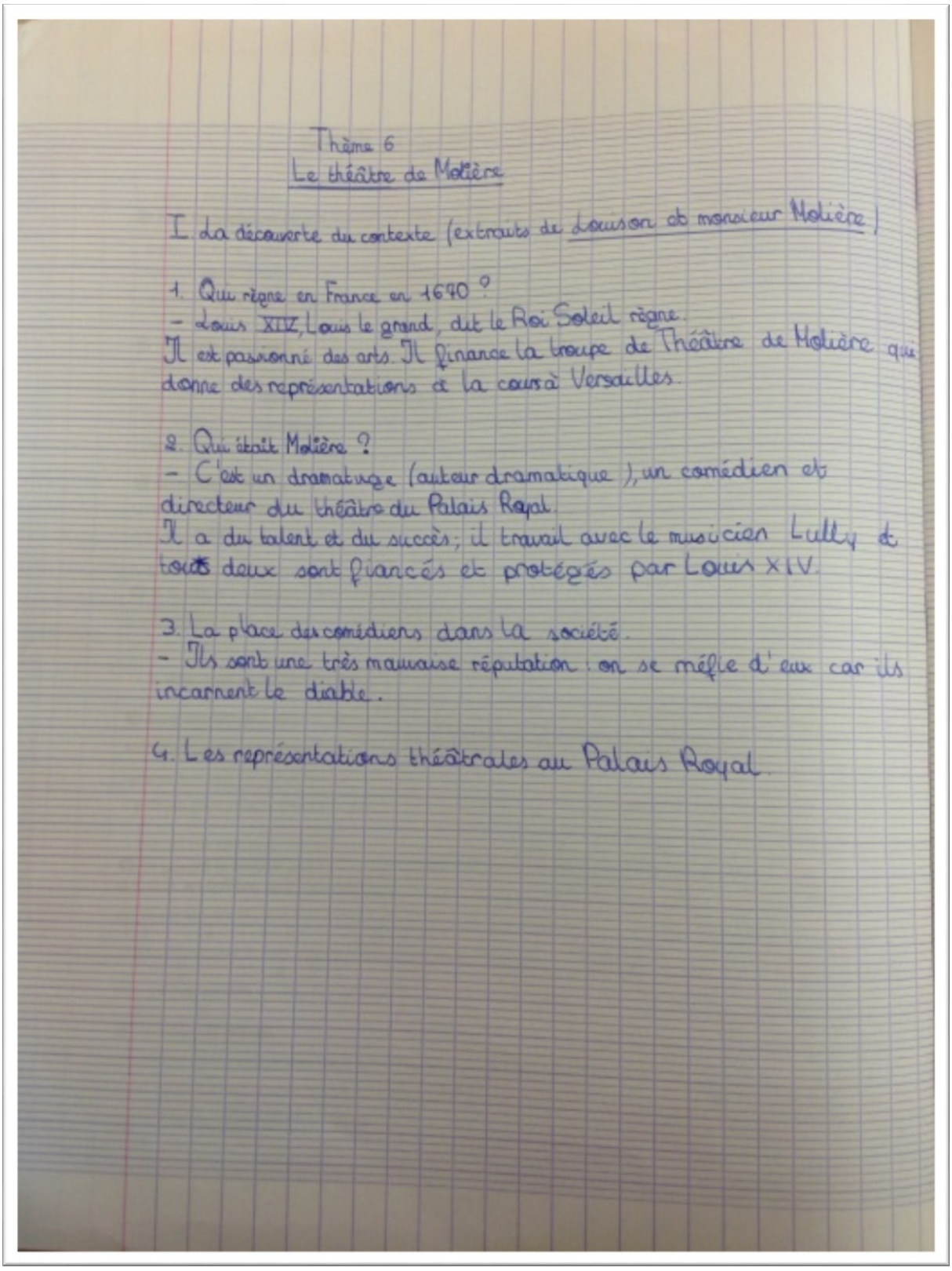
(2) Qui était Molière ?
C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur au théatre [théâtre] du Palais Royal

Molière a du talent et du succes [succès], il travaille avec le musiciens [musicien] Lully et tous deux sont financés et protégés par Louis XIV

(3) La place des comediens [comédiens] dans la societe [société].
Ils ont une tres [très] mauvaises reputation [réputation] on se méfie d'eux car ils incarnent le diable.

(4)

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Etude de texte



Thème 6
Le théâtre de Molière

I. La découverte du contexte (extraits de Louison et monsieur Molière)

1. Qui règne en France en 1670 ?
- Louis XIV, Louis le grand, dit le Roi Soleil règne.
Il est passionné des arts. Il finance la troupe de Théâtre de Molière qui donne des représentations à la cour à Versailles.

2. Qui était Molière ?
- C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur du théâtre du Palais Royal.
Il a du talent et du succès ; il travail avec le musicien Lully et tous deux sont financés et protégés par Louis XIV.

3. La place des comédiens dans la société.
- Ils sont une très mauvaise réputation : on se méfie d'eux car ils incarnent le diable.

4. Les représentations théâtrales au Palais Royal.

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marie-Laure
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Etude de texte

Thème 6

Le théâtre de Molière

_____

I. La découverte du contexte (extrait de Louison et Monsieur Molière)

_____

1. Qui règne en France en 1670 ?
- Louis XIV, Louis le grand, dit le Roi Soleil règne.
Il est passionné des arts. Il finance la troupe de Théâtre de Molière qui donne des représentations à la cours [cour] de Versailles.

_____

2. Qui était Molière ?
- C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur au théâtre du Palais Royal.
Il a du talent et du succès, il travail [travaille] avec le musicien Lully et tous deux sont financés et protégés par Louis XIV.

_____

3. La place des comédiens dans la société.
- Ils sont [ont] une très mauvaises réputation : on se méfie d'eux car ils incarnent le diable.

_____

4. Les représentations théâtrales au Palais Royal.

_____

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Etude de texte

L. Classe de Célia (6è) – *une trace-texte*

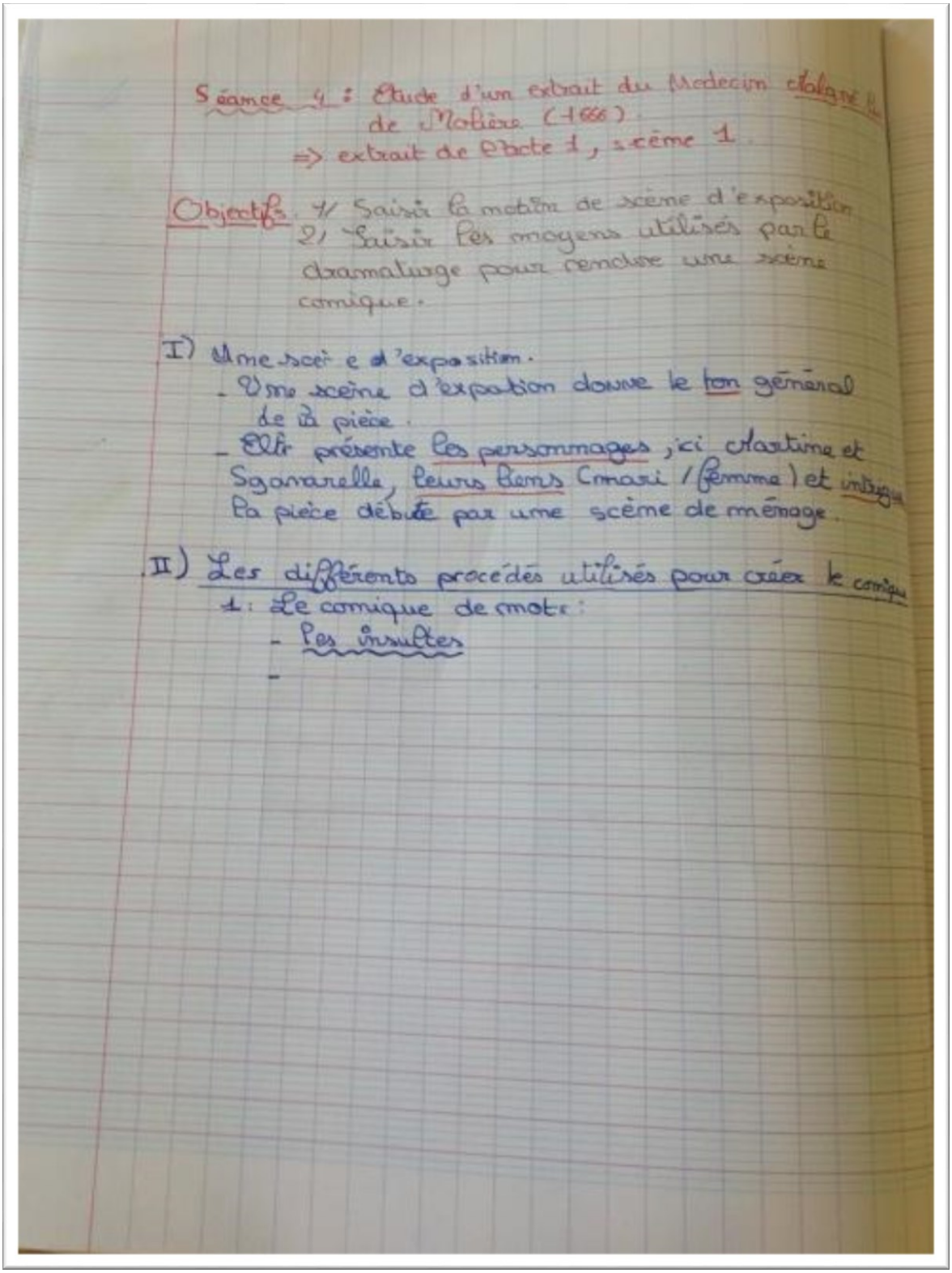
Il nous reste à présent une trace écrite scolaire du corpus à explorer. Il s'agit de la trace de la séance dirigée par Célia (voir pages suivantes). Cette trace est intégralement manuscrite de la main de l'élève. Elle s'inscrit dans des cahiers Seyès, grand format et l'observateur y distingue différentes parties séparées par des espaces blancs et mises en évidence par l'usage de différentes couleurs d'encre. Comme chez Marie-Laure, Carla et Marianne, la trace est située sur un plan didactique dès la première ligne de l'écrit. La séance est numérotée et elle est d'emblée référée au texte support du travail de la classe : « Séance 4 : Étude d'un extrait du *Médecin malgré lui* de Molière (1668) ». La référence est d'une extrême précision : au titre de l'œuvre et à la mention de l'auteur, indications fréquentes dans notre corpus, notamment pour le collège, s'ajoutent la date de publication de l'œuvre originale et la situation précise de l'extrait dans l'œuvre : « extrait de l'acte I, scène 1 ».

Après une ligne laissée vierge, sont indiqués des objectifs. Le terme semble jugé important puisque dans une trace il est inscrit à l'encre rouge tandis que dans l'autre il apparait en lettres capitales. Deux objectifs sont assignés à la séance : « saisir la notion de scène d'exposition » et « saisir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comique ». Ces indications en disent long à l'observateur sur la nature de la séance et sur ses enjeux. L'activité de lecture porte sur un texte littéraire qu'il s'agit d'approcher sous un angle technique avec deux objets de savoirs propres au genre de la comédie et auquel appartient ce texte : la scène d'exposition et les procédés du comique. Après une nouvelle ligne vierge, se succèdent deux titres développant chacun un des objectifs annoncés. La partie « I. », consacrée à la scène d'exposition » est déclinée en deux points signalés par des retours à la ligne et des tirets en début de ligne. À la suite de chaque tiret apparait une phrase rédigée, mais l'ensemble de cette partie prend tout de même la forme visuelle d'une liste. La deuxième partie « II. » aborde les procédés du comique. Elle s'organise en une arborescence à trois niveaux. Un chiffre romain introduit le premier niveau, un chiffre arabe signale le deuxième tandis qu'un tiret précède chaque item de la liste des procédés sans doute identifiés à la lecture de cette première scène de comédie classique.

Dans cette trace, l'activité de lecture est présentée de façon très structurée : aux deux objectifs répondent les deux premiers points de l'écrit-trace qui expose des notions techniques relevant du domaine littéraire (scène d'exposition et procédés du comique). Cette trace se présente comme le texte du savoir mais ne permet pas au lecteur extérieur de deviner

précisément ce qui a été effectué par les élèves et le professeur. C'est davantage le texte du savoir que le texte de l'activité qui se présente ici à nous.

Cet écrit-trace pose diverses questions. La part de l'élève se réduit-elle ou non à son travail de scripteur ou bien est-il corédacteur de l'écrit ? Cette trace ne le dit pas mais sa technicité peut laisser penser que l'empreinte de l'enseignante y est plus forte que celle de l'élève. Ce dernier ne semble pas du tout y exercer sa liberté créative comme c'était le cas chez Fabien (CM1-CM2), ni sa capacité à s'exercer à une lecture sélective comme chez Marianne (6è). Cette trace semble très cadrée et si elle est inachevée le lecteur peut logiquement s'attendre à ce qu'elle se termine par une formule conclusive. Partagée entre passages rédigés et mise en liste de son contenu, cette trace fait figure d'amorce de texte ou, comme chez Marie-Laure (6è), de plan détaillé. Nous définirons donc cette dernière trace de notre corpus comme une *trace-texte*. Sa particularité par rapport aux précédentes traces-textes est que la présence de l'élève y semble gommée. La suite de nos analyses nous permettra de compléter nos informations et de vérifier la pertinence de ces hypothèses à priori.


Séance 4 : Etude d'un extrait du Médecin malgré lui de Molière (1666).
=> extrait de l'acte 1, scène 1.

Objectifs : 1/ Saisir la matière de scène d'exposition
2/ Saisir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comique.

I) Une scène d'exposition.
- Une scène d'expotion donne le ton général de la pièce.
- Elle présente les personnages, ici Martine et Sganarelle, leurs liens (mari / femme) et intrigue. La pièce débute par une scène de ménage.

II) Les différents procédés utilisés pour créer le comique
1: Le comique de mots :
- les insultes
-

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Célia
Collège (6è) - Célia – Médecin
Etude de texte

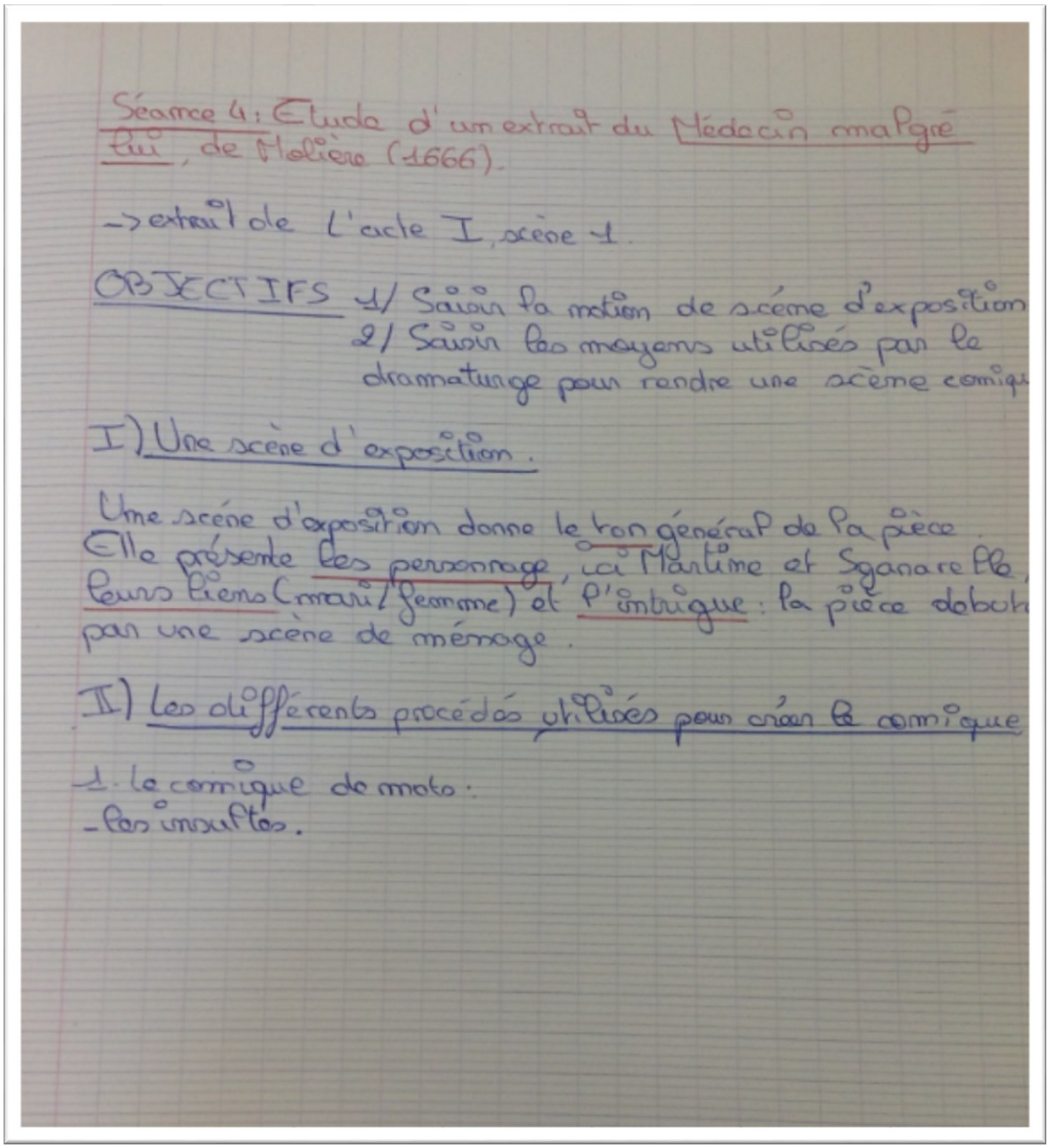
Séance 4 : Etude d'un extrait du Medecin Malgré lui de Molière (1666).
extrait de l'acte 1, scène 1.

Objectifs. 1/ Saisir la notion de scène d'exposition
2/ Saisir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comique.

I) Une scène ~~c-d~~ d'exposition.
- Une scène d'exposition donne le ton général de la pièce.
- Elle présente les personnages, ici, Martine et Sganarelle, leurs liens (mari et femme) et intrigue la pièce débute par une scène de ménage.

II) Les différents procédés utilisés pour créer le comique
1. Le comique de mots :
- les insultes

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Célia – Médecin
Etude de texte



Séance 4 : Etude d'un extrait du Médecin malgré lui, de Molière (1666).

-> extrait de l'acte I, scène 1.

OBJECTIFS 1/ Savoir la notion de scène d'exposition
2/ Savoir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comiq

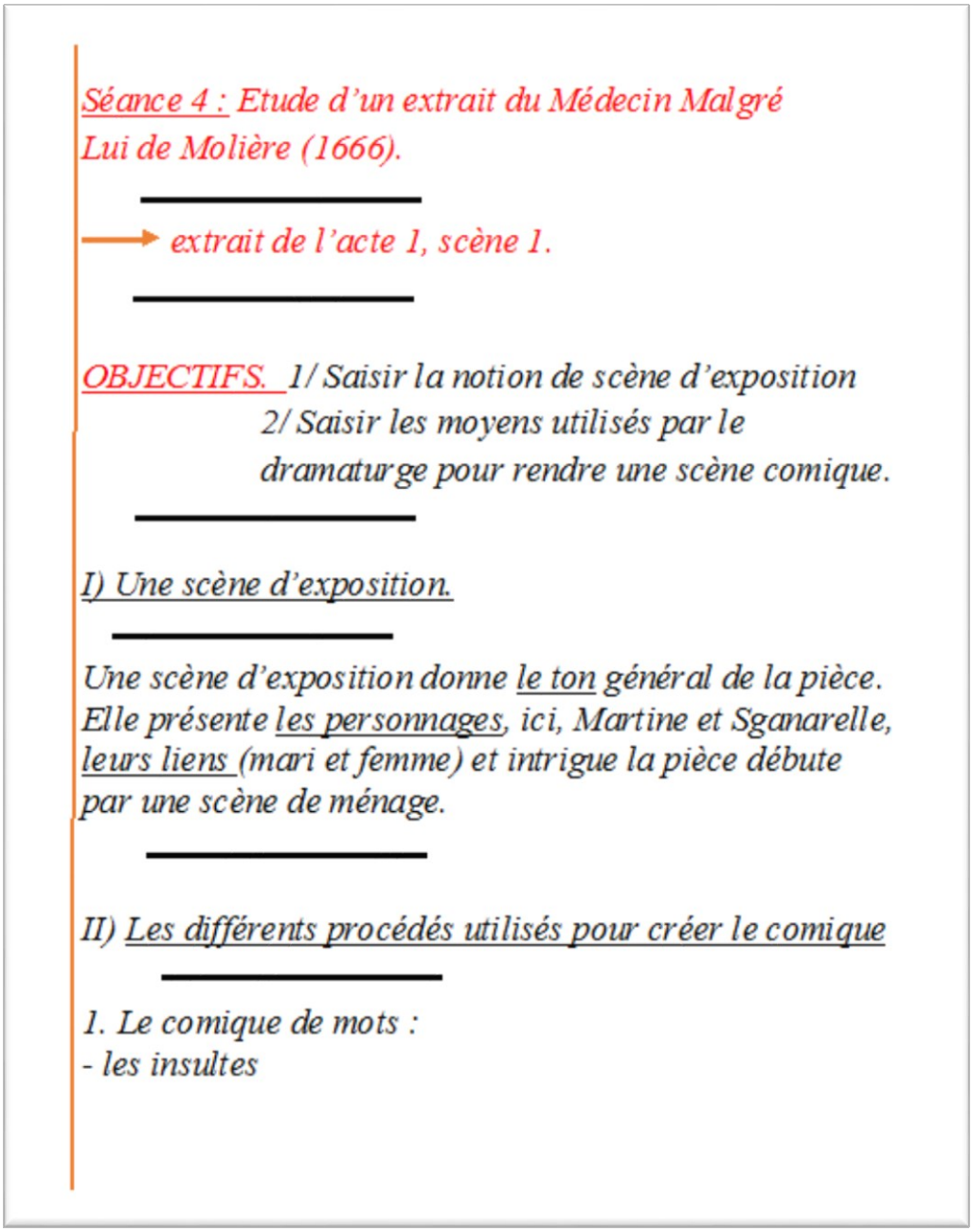
I) Une scène d'exposition.

Une scène d'exposition donne le ton général de la pièce.
Elle présente les personnage, ici Martine et Sganarelle, leurs liens (mari/femme) et l'intrigue : la pièce début par une scène de ménage.

II) Les différents procédés utilisés pour créer le comique

1. le comique de mots :
- les insultes.

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Célia
Collège (6è) - Célia – Médecin
Etude de texte



Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Célia – Médecin
Etude de texte

À présent, nous allons passer de ces études de cas à l'étude des caractéristiques générales des traces écrites observées en cycle 3 et en sixième. Nous allons commencer par les caractéristiques qui se retrouvent dans toutes les traces recueillies.

II. Composition éditoriale de la trace écrite d'une séance de lecture

La composition sémiotique des écrits-traces recueillis est parfois composite : ils contiennent du texte imprimé et des passages manuscrits. Peuvent y figurer : des tableaux, des écrits disposés en colonnes, des listes, des images. On y découvre le recours à des codes-couleurs, mais aussi à des soulignements, des encadrements, des abréviations.

Les titres ou sous-titres « dominante », « objectif », « thème » signalent l'inscription de la trace écrite dans un texte plus large, qui se compose au fil du parcours de la classe.

En outre, on repère dans ces exemples de traces écrites une structuration nettement mise en évidence par un système de numérotation des parties de la trace écrite, parties qui pourraient correspondre à différentes étapes du travail accompli dans la séance. Le texte de la trace écrite est donc le texte de la séance et s'insère explicitement dans le texte de la séquence ou du chapitre voire de l'année. Nous avons mis en évidence, dans ce chapitre, l'importance du travail éditorial auquel se livrent les enseignants, du simple montage de photocopie à la conduite d'une mise en texte du cours. Si ce travail de mise en texte et de mise en forme s'observe dans chacune des traces observées, il se complexifie au collège où la dimension méta est plus perceptible. Au collège en effet, les activités réalisées en classes sont davantage mises en perspective et font l'objet de commentaires, notamment dans les formulations adoptées dans les titres ou les remarques portées en marges (dominante, thème, activités…).

Lorsqu'il y a mise en texte du savoir, nous constatons que les traces écrites recourent essentiellement à l'injonction (dans les consignes et les formulations d'objectifs) et à l'explication (dans les définitions et les paragraphes que nous avons qualifiés de formules de clôture). La narration n'est présente que dans les résumés de chapitres produits dans la classe de Maria. Elle n'apparait que pour restituer le contenu du texte lu, précisément dans cette classe, mais n'est jamais mobilisée pour raconter la séance de classe. La trace écrite n'a visiblement pas pour fonction de raconter ce qui s'est joué en classe mais bien de restituer les objets qu'elle a permis d'aborder. Qu'elle soit produite à l'école ou au collège, la trace écrite se révèle la trace du cours, du savoir scolaire en jeu et non de l'expérience vécue par les acteurs de la classe.

Ce constat amène deux conclusions. D'abord il devient manifeste que la trace écrite ne suffit pas à informer des lecteurs extérieurs à la classe. Ces derniers ne peuvent pas reconstituer ce qui s'est joué en classe à partir de la trace écrite de la séance. Nos analyses tendent à montrer que sa fonction réside dans la mise en texte du savoir à enseigner et dans la construction de connaissances à acquérir. Ensuite, il devient évident que la trace écrite, ainsi conçue, semble

sans auteur. Cet écrit n'est pas de nature à faire émerger ses énonciateurs. La formule « je retiens », que nous avions initialement qualifiée d'énigmatique, prend sens dans l'analyse sémiotique de la trace. Nos analyses montrent que l'enseignant effectue un travail éditorial comparable à celui des éditeurs de manuels scolaires, dont les auteurs s'effacent également derrière le savoir dont ils sont les médiateurs. Cette formule perd de son mystère : elle est souvent employée dans les manuels scolaires pour clore le texte du savoir enseigné et le pronom « je » y désigne l'Élève, tous les élèves disposant du manuel et s'identifiant peut-être à ce « je », non pas fictif mais générique. Autrement dit, la trace écrite produite à l'issue d'une séance de classe lorsqu'elle se constitue en texte se présente comme le manuel d'un enseignant et de sa classe. D'après notre corpus, ce manuel se compose davantage au collège qu'à l'école.

À présent que nous avons constaté les régularités que présente la trace écrite d'une classe à l'autre, nous allons dresser la liste de ce qui les distingue.

III. Hétérogénéité relative des traces écrites recueillies

Dans notre corpus, le terme de lecture donne son nom à la séance de classe et lui offre ainsi une apparence d'homogénéité. L'aspect composite des écrits-traces recueillis est l'effet d'une mise en texte d'éléments distincts par des processus divers : assemblage, synthèse, organisation, hiérarchisation de fragments.

Notre corpus de traces est hétérogène.

D'abord, l'observation de ces traces diverses a permis de dénombrer quatre catégories de traces écrites. La *trace-support* donne à voir le texte d'étude. La *trace-produit* présente le produit de l'étude de texte. La *trace-activité* est davantage composite et articule texte et produit de l'étude du texte avec des précisions d'ordre méta qui permettent de deviner les enjeux de la séance de lecture. La *trace-texte*, enfin, limite le plus souvent la présence du texte à sa référence mais met en texte sa lecture et son étude en les inscrivants dans une visée didactique explicite.

Nous remarquons la présence massive des séances d'école dans les trois premières catégories, contrastant avec le net regroupement des séances de collège dans la dernière catégorie.

Ensuite, le corpus des traces recueillies en séance de lecture se compose essentiellement de deux types d'énoncés présentant, d'une part, l'objet de l'activité (le texte d'étude) et, d'autre part, les fruits de l'activité (définition, leçon, réponse à des questions, relevé lexical). Composites, ces traces écrites combinent des éléments distincts, par assemblage, synthèse, organisation de fragments.

Dans l'ensemble de notre corpus, la trace écrite fait état de pratiques d'entraînement à la lecture, de construction de stratégies de lecture, d'activités d'étude de la langue à partir d'un texte lu, de lecture littéraire, de sensibilisation au fait littéraire ou encore d'activités en lien avec une pratique socialisée de la lecture (travail en partenariat culturel, participation à un concours de lecture, rencontre d'un auteur). Notons que la forme de la trace diffère selon la modalité de lecture mise en œuvre. Ainsi, lorsque la lecture est entendue comme savoir-faire à dominante psycho-cognitive, le travail mené en classe vise l'entrainement des élèves à la lecture fluide ou à la lecture-compréhension. Dans ce cas de figure, l'activité de classe ne donne pas lieu à une trace écrite de type prospectif ; elle ne s'attache qu'à l'espace-temps de la séance et au texte d'étude de cette séance particulière, exception faite de la trace produite chez Bertrand, énumérant des stratégies de lecture mobilisables dans d'autres contextes. Lorsque la lecture pratiquée vise la construction ou la consolidation d'un savoir littéraire, les activités menées

donnent lieu à une trace écrite plus techniciste et plus distanciée par rapport au contenu du texte lu. Elle ne rend pas compte d'une histoire lue mais de la découverte d'un objet littéraire (un genre littéraire, les procédés du comique, la notion de réécriture, par exemple). Nous notons donc que certaines traces écrites recueillies s'inscrivent dans un rapport immédiat avec l'objet qu'elles exposent et d'autres traces s'inscrivent dans une relation plus distante avec le texte qu'elles commentent. Dans le deuxième ensemble, la trace écrite se constitue en un texte qui assimile le texte d'étude dans un discours explicatif. Lorsqu'elle se constitue ainsi en discours complexe, second, la trace scolaire inscrit potentiellement l'activité de lecture dans un processus de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). La référence au texte donne ce dernier pour objet du travail scolaire et occasion de construire des savoirs et des savoir-faire dits « à retenir » parce que mobilisables dans d'autres contextes de lecture.

Dans notre corpus, les traces écrites se répartissent donc en traces écrites de type premier et en traces écrites de type second. Les traces de notre corpus relèvent pour moitié de genres premiers et pour moitié de genres seconds.

IV. Séance, traces et notion linguistique de *texte*. Hypothèses relationnelles.

La trace écrite, quelle que soit la catégorie à laquelle elle appartient, fonctionne comme ce que Maingueneau appelle un « *texte-archive* […] considéré comme quelque chose qui demeure, par la fixation sur un support matériel ou par la mémoire », (Maingueneau, 2014, p. 33). De fait, la *trace-support* relève d'un genre de discours premier, mais dans le même temps, dès lors qu'elle intègre le texte d'étude à un ensemble de traces scolaires, elle contribue à modifier la nature de ce texte et à lui conférer une fonction d'archive. Elle induit un potentiel de secondarisation, même s'il reste dans l'ombre. La *trace-produit* fait subir la même transformation à l'écrit produit au fil des activités de classe. L'archivage de ce produit du travail scolaire peut favoriser une attitude de secondarisation chez les élèves. *La trace-activité* se rapproche davantage de la mise en texte, articulant des éléments divers et sur un mode plus explicite. Elle permet d'archiver le texte et les traces de l'activité scolaire réalisée en classe. Enfin, lorsqu'elle se fait *trace-texte*, la trace écrite d'une séance de lecture peut aussi se définir comme « *texte-structure* […] appréhendé comme un réseau de relations de phrase à phrase (à l'aide, par exemple de reprises nominales) ou de groupements de phrases », (Maingueneau, 2014, p. 32).

La trace écrite, qui vise à rendre compte de ce qui s'est accompli dans la séance, ne peut donner à voir que des fragments pris dans la totalité de ce qui s'y est joué. Finalement, elle n'en donne qu'un aperçu très partiel. Les éléments de structuration de la trace écrite laissent apparaître, par bribes, au moins, certaines modalités de sa production mais ils ne donnent pas à voir l'énonciation qui l'a fait naître.

Le lecteur de l'écrit-trace se pose de nombreuses questions sur ce qui a donné naissance à cet écrit. Comment savoir ce que signifient les divers éléments qui composent l'écrit ? Comment savoir si les effets de structuration (lignes laissées libres, changements d'encre, changement de couleur, usage de lettres capitales, alinéas) sont le fait de choix enseignants ou de choix d'élèves ? Lorsque l'élève tient le crayon ou le stylo, comment savoir si ce qu'il a écrit a été produit par lui ou bien copié ou encore noté sous la dictée de l'enseignant ou de l'enseignante ? Plus la trace est manuscrite, plus l'identité de son rédacteur est floue. Le rôle des acteurs dans la classe y est peu perceptible. La question des énonciateurs de la séance et de l'auteur de la trace ne peut trouver de réponse qu'avec l'observation de la classe et la rencontre avec les enseignants concernés.

Cette trace constitue une trace de l'activité qui a eu lieu en classe, dans le temps de la séance : lectures, échanges oraux, écriture, relatifs à l'étude de texte. Elle donne à percevoir quelques liens avec le projet de la séance dans certains des documents que nous avons collectés mais elle ne dit rien de son lien avec ce qui s'est dit en classe.

La *trace-texte*, forme la plus explicite pour le lecteur extérieur sur le plan de la secondarisation du travail scolaire, apparait comme un « *texte-produit*, […] appréhendé comme la trace d'une activité discursive – orale, écrite ou visuelle – référée à des dispositifs de communication, des genres de discours », (Maingueneau, 2014, p. 32-33). Dans la trace-texte, le travail éditorial se révèle complexe et propice à la secondarisation des pratiques de lectures conduites en classe. Cette trace-texte, repérée notamment parmi les traces produites au collège, tendrait à se caractériser comme genre discursif privilégié en séance de lecture, dans l'enseignement secondaire.

Cela signifie-t-il que les écrits-traces restituent en creux des pratiques enseignantes différentes entre l'école et le collège ? Cela signifie-t-il qu'elles témoignent de genres professionnels qui se distinguent par leurs pratiques discursives ? Y a-t-il continuité ou rupture entre les écrit-traces d'école et les écrits traces de collège ? L'hypothèse de l'existence d'un genre professionnel ou de deux genres professionnels perceptible dans les traces écrites selon qu'elles sont générées dans un contexte d'enseignement primaire ou secondaire peut s'avérer pertinente. Il se pourrait que les traces écrites recueillies notamment chez Maria et chez Bertrand tendent à prouver qu'un processus de secondarisation des pratiques de lecture soit en construction de l'école au collège.

CONCLUSION DU CHAPITRE 6

Quels sont les apports de la lecture des traces écrites que nous avons recueillies ?

Nous avons appris que la trace écrite peut consister en un archivage du texte ou des textes d'étude. Cependant, elle peut s'avérer beaucoup plus composite, complexe et elle peut relever d'un discours second propice à la secondarisation des activités scolaires et à la construction, chez les élèves, d'une attitude de secondarisation des pratiques de lecture.

D'abord, nous y avons trouvé un foyer de questionnement et quelques pistes de réponses. L'observation de notre corpus (*trace-support, traces-produits, trace-support-produit*) pose la question des destinataires de la trace écrite scolaire puisque nous constatons qu'aucune trace ne restitue clairement les activités effectuées en classe. Une trace écrite scolaire vise prioritairement une relecture valant remémoration par ses propres co-scripteurs : l'enseignant et ses élèves. Ces derniers, ayant vécu la séance n'ont guère besoin d'une mise en contexte de la séance pour en comprendre la trace. Par nature, une trace écrite ne peut pas être explicite pour des lecteurs extérieurs à la classe. De fait, tout se passe comme si le destinataire de l'écrit-trace était maintenu dans une indétermination. Même lorsqu'elle présente des éléments *méta* fournissant des informations sur les enjeux de la séance, la trace, du fait de son caractère incomplet, reste énigmatique, vue de l'extérieur. Même précise, structurée et ordonnée pour faire sens au-delà du cadre de la séance de lecture, elle ne peut restituer l'ensemble des enjeux et des modalités de réalisation des activités effectuées dans l'espace-temps d'une séance de lecture : elle n'en fournit que des bribes. Par nature, elle n'en constitue qu'une trace.

D'une façon générale, une trace écrite informe plus ou moins ses lecteurs sur la séance, sur le travail qui y a été effectué et sur l'intérêt et les enjeux de ce travail. C'est sur ce point que les traces se montrent hétérogènes. Un trait commun les rassemble toutes : elles questionnent invariablement l'observateur dès lors qu'il n'a pas assisté à la séance de classe ni discuté avec l'enseignant.

L'étude comparative des traces recueillies produit donc principalement trois résultats.

Le premier résultat montre que l'écrit-trace tend à se construire comme un texte mais qu'il ne peut objectivement se considérer que comme un écrit. Deux raisons à cela : d'abord, il

reste le plus souvent fragmentaire et elliptique ; ensuite, il semble impossible d'y déceler la présence d'énonciateurs ou d'auteurs.

Le deuxième résultat consiste en la formulation d'une hypothèse. Il se pourrait que la trace écrite se constitue en deux genres discursifs, caractéristiques, eux-mêmes, de deux genres professionnels. Cette hypothèse tend à présenter le passage de l'école au collège dans une continuité didactique conduisant les élèves de la lecture fluide vers la lecture experte, dans un lent processus de secondarisation des pratiques scolaires. Si tel est le cas, cette trace écrite devient un objet didactique majeur, à condition d'en exploiter le potentiel au sein de la classe et plus largement au niveau curriculaire de la liaison entre l'école et le collège.

Le troisième résultat vient nuancer les deux premiers. Il apparait que les traces écrites ne se présentent jamais absolument comme des écrits de genre premier dès lors qu'elles s'archivent pour mémoire. Il s'avère aussi que les traces de secondarisation décelées dans les traces-textes ne soient pas toujours explicites. S'impose finalement le constat de non recoupement entre des genres d'écrits-traces et des genres de pratiques professionnelles d'enseignement de la Lecture. Un tel découpage reste en effet théorique et la réalité de la classe est autrement plus complexe. Ce résultat confirme la distance qui sépare les pratiques enseignantes de l'école et du collège. Les activités restituées sont en effet davantage mises à distance et inscrites dans un contexte disciplinaire au collège qu'à l'école. À l'école, la composition de l'écrit-trace procède par présentations successives des étapes constitutives de la séance de la séance tandis qu'au collège ces étapes sont plus explicitement situées sur le plan didactique.

Nous allons, dans les chapitres qui suivent, vérifier la pertinence de nos analyses et en affiner les résultats en les complétant avec la description et l'étude de leur contexte de production.

CHAPITRE 7 :

LA PRODUCTION ÉCRITE D'UNE TRACE, UN ASSEMBLAGE DE MORCEAUX CHOISIS

Dans le chapitre précédent, nous avons décrit les traces recueillies en fin de séances observées. Nous avons cherché à y lire ce qui s'est joué dans les séances qui les ont générées. Nous avons alors identifié quatre types de traces écrites de séances de lecture (trace-support, trace-produit, trace mixte et trace-texte). Dans le chapitre qui s'ouvre ici, nous allons rendre compte de ce qui s'est joué en classe et vérifier, à partir de ces informations, la pertinence de nos premières hypothèses de lecture des traces.

Le projet de ce chapitre consiste aussi à traiter la question de l'écriture de la trace. Comment la trace s'écrit-elle ? Existe-t-il des influences réciproques entre l'organisation, de la séance et les phases rédactionnelles qui s'y développent ? Une étude de genèse de chaque trace recueillie permettra de répondre à ces questions ainsi qu'à la grande question de l'auteur de ces traces écrites, question déjà soulevée mais restée sans réponse jusque-là. L'approche génétique des traces devrait également permettre de vérifier si les catégories de traces que nous avons dégagées correspondent à des modes d'élaboration des traces et si elles correspondent à une typologie des séances observées. Remonter le cours des évènements génétiques depuis la trace publiée jusqu'à sa source première nous permettra de relire les traces recueillies sous un jour nouveau. Nos analyses se construiront à partir de la construction du dossier de genèse de chaque trace recueillie, de façon à vérifier si comme le démontre Bellemin-Noël (1972) pour l'écriture littéraire, il y a porosité entre le texte publié et son avant-texte.

Peut-être ces études de genèses nous permettront-elles d'affiner notre comparaison entre pratiques enseignantes à l'école et au collège ? Si l'écrit-trace se confirme comme trace de l'activité enseignante, alors peut-être conclurons-nous à l'existence de deux genres textuels attestant de deux genres professionnels. Pour faciliter l'étude comparative de nos données, nous avons conçu un cadre de lecture, sous forme de tableau. Chaque étude de genèse débutera donc

par une analyse veillant à identifier le lien entre la séance et sa trace. La grille d'analyse comparative utilisée à ces fins est présentée en annexe 5.

Nous allons reprendre une à une chaque trace observée dans la perspective dynamique de son élaboration. Par conséquent, nous allons revisiter chaque trace en considérant chacune d'elles dans sa catégorie. L'ordre de traitement des traces ne suivant plus exactement la même logique que dans le chapitre précédent, il sera légèrement modifié. En effet, l'analyse génétique des traces entraine des rapprochements que la simple description des écrits-traces recueillis ne permettait pas. Nous aborderons donc d'abord la trace-support produite chez Laurie. Ensuite, nous passerons aux traces-produits dans les classes d'école primaire d'Arielle, de Tony et de Béatrice. Dans la catégorie des traces mixtes, nous traiterons d'abord les traces recueillies chez Bertrand (CM2) et Mélie (6è). Nous passerons ensuite aux traces générées chez Fabien (CM1-CM2) et chez Maria (CM1-CM2). Seront alors abordées les traces-textes, recueillies au collège, dans les classes de Célia, de Carla, de Marie-Laure et de Marianne. Cet ordre se justifiera par les modalités rédactionnelles mises en œuvre dans ces classes.

I. La trace-support : consignation du texte support d'étude

A. La *trace-support* produite dans la classe de Laurie (CE2-CM1-CM2) – voir annexe 6 pour visualiser le dossier de genèse.

1. De la séance à la trace

Nous avons vu que les élèves de Laurie conservent deux nouvelles de Bernard Friot dans leurs archives. Cette trace laisse supposer que la séance n'a donné lieu à aucune production d'écrit. Pourtant, l'observation de la séance révèle que les deux textes conservés font l'objet d'une phase rédactionnelle au tableau. En outre, l'étude de ces deux textes de Friot succède à la lecture et à l'étude orale d'un premier texte du même auteur. Enfin, même si la trace écrite de la séance n'en dit rien, il se trouve que l'enseignante désigne très explicitement la visée de la séance dès son commencement.

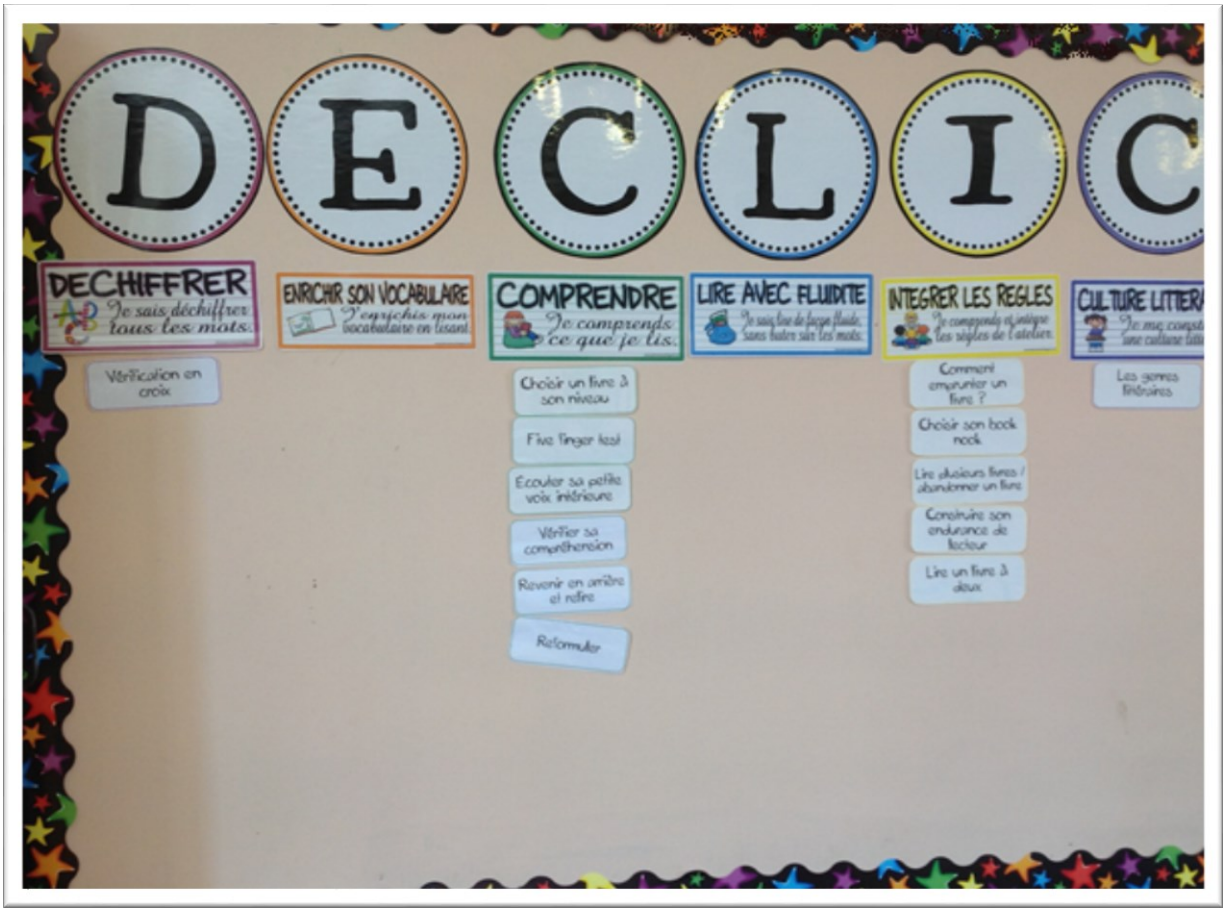
> Laurie[83] (1[84]) : *(Ferme le volet mobile du tableau, faisant ainsi apparaitre l'affichage DECLIC[85], référent de sa séance)* : […] On va voir une nouvelle stratégie qui est très importante pour bien comprendre un texte, encore. On est encore dans le « Comprendre ». Le "C". *(Fait un signe de tête en direction de l'affichage DECLIC à gauche du tableau de la classe)*. On en a fait beaucoup. En fait ça s'appelle « reformuler ». D'accord ? Les bons lecteurs, ils ont, ils sont capables tous de reformuler, c'est-à-dire raconter l'histoire avec leurs propres mots. Après avoir lu un texte, être capable de le raconter en utilisant ses mots à soi.

Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Laurie fait référence à un affichage qui jouxte le tableau de la classe. L'acronyme « DECLIC » signifie « Déchiffrer tous les mots, Enrichir son vocabulaire, Comprendre ce qu'on lit, Lire avec fluidité, Intégrer les règles de l'atelier*, Culture littéraire ».* Les principes de

[83] Les propos des enseignants sont restitués fidèlement. Les marques d'oralité ne sont cependant pas transcrites dans la mesure où elles ne font pas l'objet de nos analyses. Nous avons donc fait le choix de favoriser la lisibilité des transcriptions. Ce choix s'applique à toutes les transcriptions des propos d'enseignants et d'élèves.
[84] Ce numéro indique la place de la parole transcrite dans l'ensemble des paroles prononcées et transcrites au cours de la séance enregistrée.
[85] Cet outil (http://www.laclassedemallory.com/un-nouveau-menu-pour-l-atelier-de-lecture-declic-a46450351) est une adaptation française de l'outil intitulé CAFE, acronyme pour *Comprehension, Accuracy, Fluency, Expand Vocabulary* (http://www.thedailycafe.com/cafe/interactive-cafe-menu/comprehension). Cette adaptation est présentée sur le site personnel d'une enseignante qui en explique le principe.

ce dispositif didactique sont affichés face à la classe et Laurie s'y réfère pour conduire sa séance et l'ancrer dans un ensemble plus vaste et qui lui donne sens.



École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Affichage en classe : DECLIC

Après cette annonce, Laurie lit donc un premier texte à ses élèves « Loup-Garou », une nouvelle de Bernard Friot. Elle se prête ensuite au jeu de la reformulation annoncée. Il s'agit de restituer le texte oralement, de le résumer.

Une troisième phase de la séance s'ouvre alors : le texte « Chou » est distribué à la moitié des élèves de la classe et le texte « Répondeur » est distribué à l'autre moitié. Chacun doit lire son texte et en envisager une reformulation. Interrogés à l'issue de ce temps de travail individuel, les élèves font des propositions qui sont discutées et que l'enseignante note au tableau, sans commenter les formulations pour lesquelles elle opte. Elle s'explique sur cette utilisation du tableau lors de l'entretien post-séance.

Laurie (260) : Je vais noter leur reformulation pour être sûre que ce soit clair pour tout le monde, s'il y en a qui n'écoutent pas, pour qu'ils puissent suivre.

École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Cette phase rédactionnelle ne subsiste pas dans les cahiers des élèves. Elle en est comme gommée. Pourtant, elle a nourri plusieurs minutes de la séance, faisant l'objet d'une activité langagière complexe.

2. Processus rédactionnel et recours au tableau.

Des traces inscrites au tableau

Analysons la manière dont s'est composé le résumé de la nouvelle « Chou ». À la neuvième minute, un élève propose une reformulation.

E (44) : Le texte, c'est « Mon chou ». C'est madame Michat qui appelle toujours son fils mon chou. Et un jour, il en a eu marre. Il a dit : « Je m'appelle pas mon chou ». Et il a fait une farce à sa maman. Il a mis un chou sur sa chaise. Et la maman a cru que c'était lui qui s'était transformé en chou. Alors, elle a paniqué. En plus, elle lui a dit que c'était le jour de la dictée et des multiplications. Son fils était en train de regarder la télé sur le canapé.

École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Laurie demande aux autres élèves s'ils approuvent ce qui vient d'être dit. S'ensuivent des échanges dont l'enseignante note des éléments au tableau, prenant pleinement en charge, dans la fulgurance des échanges collectifs, la reformulation écrite des propositions orales et spontanées des élèves. Voici ce qu'elle aura écrit au tableau à la treizième minute :

Maman appelle son fils « mon chou ». Son fils lui fait une farce, il met un chou sur la chaise. Elle croit que son fils s'est transformé en chou. Elle l'emmène à l'école et en rentrant elle voit son fils sur le canapé.

École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Transcription du tableau

Cette restitution orale puis écrite de la nouvelle se compose par étapes. La proposition orale première est reprise oralement par d'autres élèves avec des variations lexicales de surface. Par exemple, « Et il a fait une farce à sa maman. » (E44) devient « Et un jour le fils, il a fait une blague à sa maman. » (E74), que l'enseignante inscrit au tableau sous la formule « *Son fils lui fait une farce ».* On voit comment l'enseignante procède à un travail de révision de l'état premier du texte. Elle transforme un texte oral en texte écrit. Elle opte pour le registre courant, en laissant de côté le mot *blague,* et elle efface la conjonction « et » dont ses élèves ponctuent leur texte, parce qu'ils perçoivent l'enchainement des éléments du récit sur un mode plus cumulatif que consécutif. Enfin, elle rédige la phrase au présent de narration, abandonnant le passé composé spontanément employé par ses élèves.

Pour une étude de genèse complète de cet écrit, on se reportera, en annexe, à la mise en tableau de l'élaboration de ce texte construit en trois étapes : formulation orale d'élève, reformulation orale de l'enseignante et formule écrite adoptée et inscrite au tableau par l'enseignante. Globalement, nous observons que l'énoncé oral subit des transformations qui le sortent de son contexte énonciatif, le débarrassent de ses marques de modalisation et en simplifient la construction syntaxique.

Laurie (304) : En fait, j'essaie de résumer ce qu'ils me disent pour ne pas tout écrire.
[…]
Laurie (314) : J'essaie de synthétiser un peu et d'utiliser les mots qu'ils ont employés. Mais d'aller quand même là où je veux aller pour que ça ne prenne pas trop de temps.
[…]
Laurie (330) : Et puis je sélectionne quand même quand ils veulent donner trop de détails, je leur dis : "non, on n'a pas besoin de tout ça. Qu'est-ce ? Quelle est l'idée importante ?"

École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Extraits de transcription d'entretien post-séance

Nous constatons que si c'est bien à partir des propositions orales de ses élèves que Laurie construit un écrit au service de la classe, elle n'écrit cependant pas sous la dictée des élèves. Elle opère une sélection à laquelle les élèves contribuent également.

E (96) : Son fils lui fait une farce. Il a mis une salade sur la chaise.
Laurie (97) : Non.
Es (98): Un chou, un chou. Un chou sur la chaise.
E (99): Et madame, aussi, il a mis un bonnet sur la tête du chou.
[…]
E (102) : C'est sa mère qui a mis le bonnet sur le chou.
Laurie (103): Donc, il met un chou sur la chaise […]

École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Un épisode dialogué[86], cristallisé dans une forme inscrite au tableau

Les échanges dans la classe visent la négociation du sens du texte et le choix collectif d'une reformulation qui lui soit fidèle. Dans l'épisode que nous venons d'étudier (répliques 96 à 103), les élèves se concentrent sur la question du bonnet et Laurie met un terme à ce questionnement pour ne retenir que l'image du chou posé sur la chaise. Son intervention conclut une phase d'échange et arrête une formulation synthétique qui convient pour résumer la nouvelle de Friot.

Cet épisode oral de la séance est tendu vers la co-construction d'un écrit commun, sur le mode de la rédaction conversationnelle, même si les énonciateurs sont inscrits dans une interaction asymétrique. A cet épisode, succède celui de la reformulation en résumé de la nouvelle « Répondeur », entre la seizième et la vingt-deuxième minute de la séance. Selon le même procédé, le résumé du texte est proposé oralement, discuté collectivement et rédigé par l'enseignante au tableau. Cependant, le résumé se révèle plus complexe et la classe produit un texte dont un élève soulignera la longueur, concluant que l'activité a été mieux réussie pour le premier texte que pour le second. L'activité rédactionnelle occupe donc une place importante dans l'organisation générale de cette séance. Elle occupe au total dix minutes d'une séance de quarante-cinq, soit presque le quart. En outre, elle en matérialise l'objectif, que Laurie a annoncé à ses élèves en ouverture de séance et a rappelé en clôture : reformuler.

Laurie (349) : La petite étiquette. *(Colle, sous le titre « Comprendre », une étiquette plastifiée, préparée à l'avance et portant la mention : « Reformuler ».)* […] Reformuler. C'est ce qu'on a fait.

École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Prononçant ces paroles, elle colle l'étiquette intitulée « Reformuler » sous le titre de l'affiche : « DECLIC», dans la catégorie « C », « Comprendre ». Par ce geste, la classe entière complète cet affichage de référence comme elle le fait habituellement, au fur et à mesure de l'avancée de ce travail de lecture au fil de l'année scolaire. La séance que nous étudions s'inscrit ainsi dans un ensemble de séances et entre dans une progression globale de lecture.

[86] Par dialogue, nous entendons bien ici un entretien, une discussion entre plusieurs personnes, une parole qui circule et s'échange.

Cette séance est donc le fruit d'un travail d'adaptation que Laurie a effectué à partir de cette méthode. L'enseignante explique en entretien qu'elle a cherché des idées d'exercices qui aideraient ses élèves de cycle 3[87] à progresser en lecture.

Elle précise que son travail d'adaptation a consisté à en réduire le nombre de catégories :

> Laurie : […] Je n'étais pas forcément à l'aise avec toutes les catégories. Et du coup, pour certaines, je n'ai pas réussi à me les approprier et je les ai pas complètement faites.

École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Extrait de transcription d'entretien post-séance

L'activité rédactionnelle est donc inscrite au cœur de la séance mais nous notons aussi que la séance se compose elle-même à la manière d'un texte, avec son introduction et sa conclusion. Nous constatons enfin que la mise en place de la séance a demandé à l'enseignante un travail de composition à partir d'un écrit-source, si bien que le projet de séance est lui-même le fruit d'une activité rédactionnelle, le fruit d'une réécriture.

[87] Cycle 3 : en 2013, ce cycle se constitue des classes de CE2, CM1, CM2.

B. Lien entre projet de séance et constitution de la trace

1. Des étapes rédactionnelles

Un lien se tisse entre le projet assigné par l'enseignante à la séance et la constitution de sa trace. La trace-support se révèle elliptique. Elle ne donne pas à lire les enjeux de l'activité de classe mais elle peut fonctionner comme un embrayeur de mémoire, au risque de n'éveiller chez l'élève que le souvenir anecdotique d'une histoire. Cela étant, l'anecdote n'enlève rien au travail d'entrainement à la lecture accompli en classe.

La trace-support précède la séance autant qu'elle lui succède. Elle a ici pour fonction de servir de support aux activités de classe mais aussi de publier ce support de façon à matérialiser cette séance dans les cahiers. Elle ne rend pas publique la rédaction commune d'un écrit qui pourtant cristallisait l'activité de reformulation, activité centrale de la séance. Nous faisons l'hypothèse que l'activité de reformulation prime ici, sur la mise en texte de cette activité. Une activité métalangagière aussi complexe que la composition d'une *trace-texte* risquerait d'être contre-productive parce que trop couteuse sur le plan cognitif. Une telle mise en abîme nécessiterait une culture de l'écrit dont les jeunes élèves de Laurie ne disposent peut-être pas encore suffisamment.

Enfin, si les cahiers sont peu bavards à propos de cette séance, les élèves disposent, dans la classe, d'une trace écrite de l'expérience de reformulation qu'ils viennent de vivre : l'affiche DECLIC, avec son étiquette « Reformuler », porte la marque de cette activité et la met en perspective dans une progression didactique. Enfin, nous remarquons que le geste d'affichage de cette trace clôture symboliquement la séance, comme une conclusion clôturerait un texte.

La *trace-support* produite dans la classe de Laurie fonctionne donc comme la porte d'entrée vers le « texte du cours » (Bucheton, 2008, p. 21). Ainsi considérée, la séance se définit comme un texte composite qui combine texte-source (méthode DECLIC adaptée), textes d'étude (« Loup-garou », « Chou », « Répondeur »), et textes de reformulation co-construits à l'oral et inscrits au tableau. Restituer cette construction intégralement ne parait pas envisageable dans le temps de cette séance d'entrainement à la lecture.

2. Dimensions dialogiques de la séance

Nous constatons enfin que c'est davantage la nature de la séance que la nature du texte qui détermine la composition de la trace. Alors que les textes lus sont des nouvelles dont la chute constitue un objet potentiel de travail en lecture littéraire, c'est la dominante de la lecture compréhension qui prime ici, considérée comme une activité propre à développer des compétences individuelles de lecteur expert. Cela s'explique par le fait que Laurie a détecté chez ses élèves le besoin de consolider ces compétences spécifiques. Laurie, attentive aux besoins de ses élèves et visant l'amélioration de leurs compétences, ressource son activité dans un écrit de référence qu'elle a choisi (« DECLIC »). C'est dans cet intervalle, entre ressource documentaire et projection vers l'avenir scolaire de ses élèves qu'elle construit le texte de sa séance, tant en amont que dans le cours de son déroulement interactionnel.

3. La trace-support : un arbre qui cache une forêt

La séance de Laurie, dont les traces conservées par les élèves laissaient penser à une séance de lecture littéraire, n'ayant donné lieu à aucune activité d'écriture. Au contraire, cette séance est constituée d'activités rédactionnelles. L'étude de genèse de cette trace-support démontre que l'écrit-trace consigné dans les cahiers n'a pas vocation à restituer une séance de travail de manière exhaustive. La trace-support ne correspond pas à la conservation de tout ce qui s'écrit en classe. *Trace écrite* ne signifie pas trace de tout ce qui s'écrit. En revanche, la trace écrite se présente comme le fruit d'un travail enseignant de recueil et d'assemblage de morceaux choisis.

Notre analyse montre donc que la trace-support peut receler de nombreuses strates du travail scolaire sans les montrer. La trace-support peut faire doublement écran au travail de la classe : elle en donne à voir des bribes et simultanément elle en dissimule sens et origine. Remonter le cours de la séance depuis sa trace écrite jusqu'à sa source (ici : DECLIC, dans sa version originale, sa traduction, sa mise en affiche et sa version adaptée pour les besoins de Laurie et de sa classe) permet d'accéder à une part ordinairement invisible du travail de la classe et de l'activité enseignante.

Les écrits-traces recueillis, autres que ces *traces-supports*, rendent compte du fruit des activités de lecture accomplies en classe. Ils ont été décrits comme des écrits produits en partie pendant la séance ou bien en amont. Nous allons maintenant en analyser la naissance de façon à comprendre comment l'activité rédactionnelle de ces *traces-produits* s'y est développée.

II. Des traces-produits, cristallisations qui font écran à l'écriture enseignante

Nous avons classé les traces écrites produites chez Arielle Tony et Béatrice parmi les traces qui consistent en une publication de ce que l'activité de classe a généré. Leur analyse descriptive montre qu'un document a été conçu avant la séance et qu'il lui sert de cadre et d'appui. Nous devinons donc que cette trace s'est écrite en deux temps : établie en phase préparatoire elle s'est complétée en phase d'interaction, dans l'espace-temps de la séance. Nous allons à présent étudier les mouvements d'élaboration de ces trois traces-produits particulières.

A. Étude génétique des traces produites dans la classe de Arielle (CM1-CM2) - voir annexe 7 pour visualiser le dossier de genèse :

1. De la séance à la trace

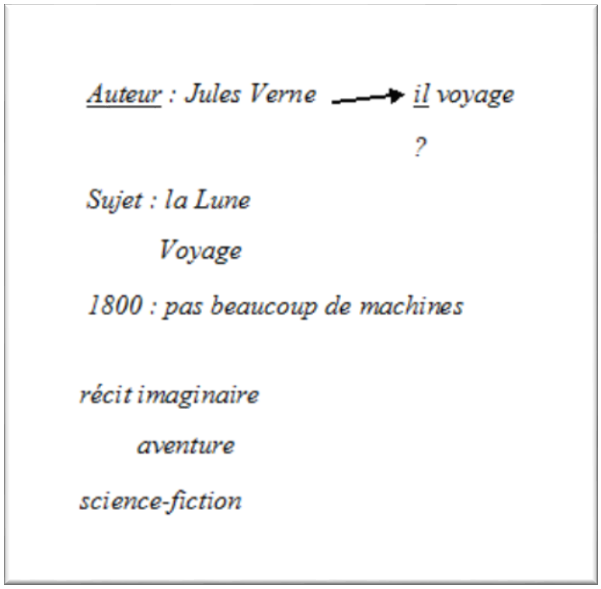
Chez Arielle, les élèves conservent, en plus du texte d'étude, un document présentant une deuxième version du même texte (version réécrite avec changement des temps verbaux), corrigeant l'exercice auquel se sont collectivement livrés les élèves avec l'aide de leur enseignante. Cet exercice de modification des temps verbaux du texte se fait donc oralement et collectivement en classe. L'activité est soutenue par l'enseignante qui note au tableau les changements effectués. Arielle projette en effet la version originale du texte sur l'écran du tableau numérique et elle écrit ces changements entre les lignes du texte au moyen d'un crayon tactile. Une fois tous les temps identifiés et modifiés, l'enseignante distribue deux traces-produits à ses élèves : la première version du texte d'étude et sa version transposée.

L'activité de la classe est encadrée par deux écrits : en ouverture de séance, l'enseignante affiche le texte d'étude au tableau et en clôture de séance, elle distribue la version du texte, vers laquelle toute l'activité de la classe était tendue. Une activité rédactionnelle est donc à l'origine de la trace-produit ; c'est l'enseignante qui l'a prise en charge, en amont de la séance de classe. Une étude de genèse montre que cette trace-produit passe par trois états successifs : le texte dans sa version originale, le texte annoté au tableau et le texte transposé.

La version provisoire est le seul état de la trace à ne pas faire l'objet d'une publication dans les cahiers. Son état provisoire atteste de l'activité d'étude du texte conduite en classe. Cette trace provisoire pourrait s'inscrire dans la catégorie des traces-activité, si elle était publiée. Mais est-elle publiable en l'état ? Serait-elle compréhensible en dehors du contexte de cette séance ? Sans doute faudrait-il, pour la publier, lui donner un titre ou expliquer sommairement les inscriptions qui raturent le texte étudié ? Ces questions confirment l'importance du travail éditorial de l'enseignant et montrent qu'il s'agit pour ce dernier de produire une belle trace du travail de la classe, une trace qui puisse sans risque d'incompréhension s'afficher dans la « vitrine » (Dancel, 2000, p. 121) de la classe.

2. Processus rédactionnel et recours au tableau

Autre preuve de cette nécessité de publier un écrit publiable, c'est-à-dire répondant à des normes de lisibilité et de propreté : l'absence, dans la trace publiée, d'une autre phase de la séance qui a pourtant donné lieu à la production d'un écrit de travail. En effet, avant de passer à la manipulation du texte, Arielle dévoile progressivement le texte d'étude et invite ses élèves à émettre des hypothèses sur le texte et à en construire le sens. Cette phase de première découverte fait l'objet d'une prise de notes de l'enseignante, sur un tableau blanc à feutres qui jouxte le tableau numérique interactif. Nous avons reproduit ses inscriptions. La photographie du tableau est visible en annexe 7.



École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Transcription du tableau

Arielle note donc au tableau les remarques et hypothèses qu'émettent ses élèves. En entretien, elle explique comment elle procède à cette écriture qu'elle appelle « prise de notes ».

Arielle (46): […] je synthétise et puis j'ai une habitude, je pense par ma culture scientifique. Les flèches, les points d'interrogation, les choses qui synthétisent, qui te racontent mais plus avec des symboles qu'avec les mots. […] c'est pour infirmer ou confirmer par la suite, on n'a pas besoin d'en mettre beaucoup.
Arielle (52) : Donc c'est vraiment, on va à l'essentiel de ce dont on a besoin. […] Pour moi, je vois ça aussi comme de la prise de notes.

École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Cette prise de notes produit un écrit provisoire (« c'est pour infirmer ou confirmer par la suite »). Elle recourt à des signes non linguistiques (« des flèches », « des symboles ») qu'Arielle puise dans son répertoire personnel dont la source se trouve dans sa formation initiale puisqu'elle est titulaire d'une licence scientifique.

Un épisode dialogué qui se cristallise au tableau

Cet écrit synthétique s'élabore dans le cours des échanges qu'Arielle anime dans sa classe. Elle donne la parole à ses élèves, saisit dans leurs propos des éléments qu'elle reformule oralement en en sélectionnant ce qu'elle juge essentiel (« on va à l'essentiel ») et au tableau elle inscrit chaque proposition dans une forme plus synthétique encore.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
Minute 1.		
E (8) *:* L'auteur, euh, c'est Jules Verne.	ARIELLE (9) *:* L'auteur, c'est Jules Verne.	Auteur : Jules Verne
E (10) *:* Ca va sûrement parler de la lune.	ARIELLE (11) *:* La lune. Le sujet, la lune.	Sujet : la lune
E *(12) :* Euh, que ça va être, euh, ben, un voyage pour aller sur la lune. E (14) *:* Parce que « en route », on dirait que ça va faire voyager.	ARIELLE (13) *:* Alors, tu parles de voyage. Pourquoi le voyage ? ARIELLE (15) *:* Voilà. Le voyage.	Voyage
E *(16) :* C'est Jules, Jules Verne qui va aller sur la lune.	ARIELLE (17) *:* Alors, c'est Jules Verne qui va partir. […] C'est lui qui voyage. D'accord.	Il voyage
E *(18) :* Moi, je dis que c'est un personnage de l'histoire qui va partir en voyage.	ARIELLE (19) *:* Donc, il y a, il y aura d'autres personnages. On va se poser la question si c'est lui ou si c'est d'autres.	Il voyage. ?

École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Extrait d'étude de genèse à partir de la transcription d'enregistrement de séance

Arielle opère non seulement une sélection mais elle procède aussi à une transformation linguistique des propos d'élèves. D'abord, elle estompe de ses reformulations orales les marques de modalisation des énoncés émis par ses élèves : les pronoms de première personne (« moi », « je ») disparaissent de la deuxième colonne de ce tableau et les locutions verbales (« on dirait que », « je dis que »), les adverbes (« sûrement ») et les temps verbaux (forme

conditionnelle) exprimant le doute ou la probabilité sont en partie gommés de ses reprises orales. Ensuite, ces indices de modalisation disparaissent totalement des formulations magistrales écrites dont les formes syntaxiques sont réduites à leur forme la plus simple, la plus synthétique, la plus décontextualisée. Cet échange rédactionnel est présenté dans son intégralité en annexe 7. Le même procédé est appliqué à la totalité de cette production d'écrit au tableau.

3. Liens entre la séance et sa trace : des dimensions dialogiques

Cette séance, bien qu'encadrée par deux écrits publiés et prenant appui sur un écrit provisoire, reste donc essentiellement orale. En amont, cependant, la séance prend sa source dans l'ordre de l'écrit. En remontant le temps de l'élaboration de cette séance, nous constatons qu'elle trouve son origine dans un écrit-source, à partir duquel elle a été conçue, écrite puis organisée, voire scénarisée. En effet, la séance suit scrupuleusement le plan de la fiche de préparation de l'enseignante et obéit strictement aux étapes déterminées dans l'ouvrage de référence[88]. L'auteur de cet ouvrage prévoit que la lecture du texte de Jules Verne[89] (en version adaptée) donne lieu à une activité d'identification des temps employés dans la narration et dans les passages de dialogue. Trois étapes se dessinent dans l'ouvrage de référence comme dans la séance d'Arielle : découverte du texte par les élèves, compréhension du texte étayée par une série de questions et suite d'activités d'étude de la langue. Le titre de l'ouvrage prend ici tout son sens : *Faire de la grammaire en cours double.* Cette précision induit le projet de la séance : étudier la langue à partir d'un texte. Le texte littéraire est donc ici un prétexte, un moyen de travailler sur la langue. Arielle conduit sa classe en opérant quelques variations sur le plan dessiné par l'auteur de l'ouvrage.

D'abord, grâce à la vidéo-projection, la compréhension du texte se construit par dévoilement progressif : la classe n'a d'abord accès qu'au titre du texte, puis au paratexte et enfin à l'intégralité du document. A chaque étape de l'affichage au tableau, les jeunes lecteurs sont invités à exprimer leurs attentes quant au contenu du récit, aux intentions des personnages et au rôle de chacun. La lecture orale et collective de l'intégralité du texte étudié permet de valider ou d'invalider les premières hypothèses du groupe. Cette variation a pour effet de donner davantage de poids à l'activité de lecture dans l'ensemble de la séance par rapport à ce que prévoyait l'auteur de l'ouvrage de grammaire.

Ensuite, Arielle ne sélectionne qu'une des activités d'étude de la langue parmi celles présentées dans le document de référence : elle conduit l'activité de transposition du texte au présent.

Enfin la trace écrite corrective finalement distribuée n'est pas fournie par l'auteur de son document-source. Elle a été réalisée par les soins de l'enseignante. Cette trace a donc été

[88] Pignon, M.-L. et Picot. F. (2009). *Faire de la grammaire en cours double CM1-CM2* (p. 147-149). Reims, Sceren.
[89] « En route pour la lune », version adaptée d'un texte de Jules Verne, extrait de *Autour de la lune (1869)*.

écrite par Arielle et elle retrace la séance, de manière très synthétique, de son point de départ à son point d'arrivée.

Chez Arielle, le document de référence joue donc le rôle de planificateur de la séance et de sa trace : il en donne l'objectif d'enseignement-apprentissage et l'organisation générale. L'enseignante, même si elle procède à des sélections et à des adaptations, en respecte l'esprit. Arielle calque sa séance sur un extrait d'ouvrage qui reste dans l'ombre mais qui scénarise la séance autant qu'il structure la trace écrite. Nous constatons que la trace-produit nait de réécritures successives dont chacune tend vers la réduction synthétique. Il semble que cette opération langagière de synthèse s'inscrive au cœur de l'activité enseignante : nous avons vu ainsi que Laurie procède ainsi au tableau et qu'Arielle fait de même. L'écrit-trace publié dans la classe d'Arielle se construit sur un mode dialogique même si sa composition précède la séance. Il fournit une restitution, conçue par anticipation, du travail effectué en classe, tel qu'il a été visé par l'enseignante et tel qu'il a été envisagé à partir d'une source documentaire choisie comme référent.

B. Étude génétique des traces produites dans la classe de Tony (CM2) - voir annexe 8 pour visualiser le dossier de genèse :

1. De la séance à la trace

Tony consacre sa séance de lecture à la préparation d'un évènement : sa classe, ainsi que d'autres classes de dernière année d'école primaire et de première année de collège, va rencontrer Jean-Michel Payet, auteur du roman policier destiné à de jeunes lecteurs, *Le Trésor de M. Ziane*[90].

L'association de parents d'élèves organisatrice de cette rencontre a transmis à Tony un document d'information. Dans cet écrit, il est précisé que les élèves pourront, à tour de rôle, poser des questions à l'auteur. Tony organise donc une séance pour préparer des questions pour le grand jour. Deux règles devront être respectées : d'abord, le jour « J », les élèves de Tony devront veiller à ne pas poser de questions que d'autres élèves auraient posées avant eux. Ensuite, dans le document des organisateurs, est dressée une liste de questions que les jeunes lecteurs sont priés de ne pas poser au romancier à qui il pourrait déplaire de faire face à des questions trop couramment posées. Tony ouvre sa séance sur une rapide restitution du roman de Payet puis il annonce l'activité de recherche de questions.

Tony (20) : Donc on va chercher les questions, je vous rappelle qu'il y a des questions qu'il ne faut pas poser parce que c'est marqué sur la feuille *(en montrant la feuille à la classe)*, parce qu'on lui pose toujours ces questions-là. Première question : quand avez-vous publié votre premier livre ?
Tony (28) : Deuxième question, qu'on ne posera pas : combien avez-vous publié de livres ?
Tony (32) : Avant-dernière question à ne pas poser : combien gagnez-vous par livre ?
Tony (35) : Et dernière question : à quel âge avez-vous publié votre premier livre ?

École (CM2) - Tony - Zyade
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Ce faisant, Tony fournit à ses élèves les réponses à ces questions. Suit une phase de recherche des questions de la classe. Les élèves sont ensuite invités à produire leurs propres questions, par binômes. Tony annonce que dans une phase collective, les questions inventées seront mises en commun pour une évaluation de leur pertinence. Alors la séance touche à sa fin, les élèves déposent leurs productions sur le bureau de l'enseignant qui saisira la liste de

[90] Jean-Michel Payet (texte), Mélanie Allag (illustrations), *Le Trésor de M. Ziane*, Milan Poche Cadet Polar, 2012.

toutes les questions de la classe sur un seul document. Le jour venu, chaque élève se munit de sa question personnelle écrite et est invité à noter la réponse qu'il reçoit de l'auteur. Un retour sur l'évènement et une mise en commun de réponses obtenues sont prévus par Tony.

2. Processus rédactionnel et recours au tableau

Dans la phase collective de recherche, Tony oriente la réflexion de ses élèves en déclinant trois types de questions possibles.

> Tony (30) : J'essaye d'amener vers des questions qui ne soient pas trop basiques. Bien que souvent, les questions qu'ils vont trouver, on va les garder. Ensemble on les a améliorées, on a revu la syntaxe ou comment élargir la question si elle était trop fermée, tu vois ?
> Ch (31) : D'accord.
> Tony (32): Mais ils ont du mal à modifier leurs questions et à aller sur quelque chose de plus général. Quand c'est trop fermé, quoi.

École (CM2) - Tony - Zyade
Extrait d'enregistrement d'entretien post-séance

Au fil des échanges, Tony distingue les « questions sur le métier de l'auteur », des « questions sur le livre » étudié par la classe et des « questions personnelles ».

Tony explique ainsi sa visée :

> Tony (61) : Je voulais les grands types de questions et pas des questions. Eux, ils arrivent tout de suite sur une question. Alors que je voulais différents types de questions. Soit sur la vie d'un auteur soit sur comment on écrit un livre. Des domaines comme ça.

École (CM2) - Tony - Zyade
Extrait d'enregistrement d'entretien post-séance

Voici comment se construit cette catégorisation et comment elle s'inscrit au tableau :

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
4è minute.		
	Tony (40) : alors quel genre de questions on va poser ? Tony (42) : Quel genre de questions on peut poser ? Tony (43): Je ne dis pas quelle question mais quel type de question.	
E (48) : C'est quoi qui lui a inspiré ce livre ?		
	Tony (49) : Ah ça c'est une question précise. Moi je vous demande quel genre de questions. On peut lui poser une question sur son métier d'auteur. Ça fait partie de ça. Donc question sur le métier. […] Quel genre de questions. Donc quelle autre question ?	*Questions sur le métier*
E (50) : Quel autre métier il pratique ?		
	Tony (51) : Ah mais ça c'est des questions plus personnelles. Des questions plus personnelles, questions personnelles, on va marquer.	*Questions personnelles*

École (CM2) - Tony - Zyade
Présentation de l'élaboration des inscriptions au tableau

Dans cet échange, l'enseignant assure seul la catégorisation des propositions des élèves. Ces derniers restent dans une approche première de la tâche à accomplir : ils posent des questions. Tony, lui, reprend chaque formulation et classe les questions par types qu'il nomme lui-même. Nous remarquons donc qu'il effectue une opération langagière que nous n'avions pas encore observée. Il ne synthétise pas les propos de ses élèves mais il procède bien à un acte de secondarisation en catégorisant chaque proposition qui lui est faite. Chaque question soumise est passée au filtre de l'enseignant. Dès lors, elle ne vaut plus seulement pour elle-même mais les élèves sont invités à la considérer comme un élément constitutif d'un ensemble plus vaste

de questions, ensemble appartenant lui-même à l'éventail des possibilités, dans les limites des prescriptions imposées de l'extérieur.

3. Lien entre séance et trace – dimensions dialogiques

L'activité verbale de Tony consiste ici à cadrer l'activité des élèves. Ainsi les élèves s'expriment-ils dans les limites d'un double cadre : les recommandations des organisateurs de l'évènement culturel et le cadrage de leur maître d'école. Notons que ce double cadrage s'inscrit dans deux ordres discursifs : les recommandations écrites leur sont lues oralement par Tony et ce dernier catégorise leurs propositions orales dans une classification écrite au tableau. Cette phase est essentiellement d'ordre oral mais elle respecte un écrit qui lui préexiste et s'inscrit dans un écrit qui guide la phase suivante. Cette phase de recherche donne toute sa consistance à la séance ; elle en constitue en quelque sorte l'ossature. Pourtant, elle ne donne lieu qu'à une trace provisoire. Elle ne se publie pas dans la trace finale qui privilégie le produit de cette phase cruciale.

Tony précise en entretien que la catégorisation n'est pas l'objectif central de l'activité :

Tony (77) : Le but, là, pour moi, c'était d'ouvrir le panel, hein ?

École (CM2) - Tony - Zyade
Extrait d'enregistrement d'entretien post-séance

Le produit généré par cette phase cristallise cette dernière et en fournit une trace à peu de frais. Un tel choix évite de démultiplier le coût déjà élevé de la recherche de questions « qui ne soient pas trop basiques » (entretien, Tony, 31) mais qui soient susceptibles de convenir à l'auteur et aux organisateurs de la rencontre.

Le choix de la trace-produit permet une restitution synthétique de la séance sans complexité rédactionnelle. Nous tenons là une des principales fonctions langagières de la production d'une trace écrite provisoire : elle synthétise une phase du travail. Remarquons par ailleurs que la trace provisoire qui s'inscrit au tableau précède l'activité de l'élève pour l'encadrer. Puisqu'elle précède cette phase du travail, elle perd son statut de trace. Elle fonctionne davantage comme un outil de traçage : elle prépare les conditions nécessaires à l'accomplissement de la tâche. Cela explique que, malgré son rôle organisateur, elle ne figure pas dans la trace publiée ultérieurement en lien avec cette séance.

Une dernière remarque s'impose sur la situation contrainte de communication dans laquelle Tony accompagne ses élèves. Elle est marquée par un dialogisme externe : il s'agit de respecter des instructions écrites et d'adopter une attitude « responsive » active, pour reprendre les démonstrations bakhtiniennes, propre à éviter tout agacement de la part du destinataire des questions et des organisateurs prescripteurs. En outre, cette situation est marquée par un

dialogisme interne à la classe, puisque les questions posées doivent s'inscrire dans le cadre établi (d'avance et de l'extérieur) et mobilisé (à l'interne) pour en évaluer la pertinence à l'aune des contraintes externes. Rédiger ce contexte de production pour le faire figurer dans la trace écrite du travail de la classe demanderait une culture de l'écrit dont les jeunes élèves de la classe ne disposent pas encore. Tony les initie à cette pratique mais il opte pour une trace-produit et évite, ce faisant, d'éloigner les élèves de l'objectif de la séance : préparer des questions originales mais normées avant de rencontrer l'auteur du *Secret de M. Zyane.*

C. Étude génétique des traces produites chez Béatrice (CM2) - voir annexe 9 pour visualiser le dossier de genèse

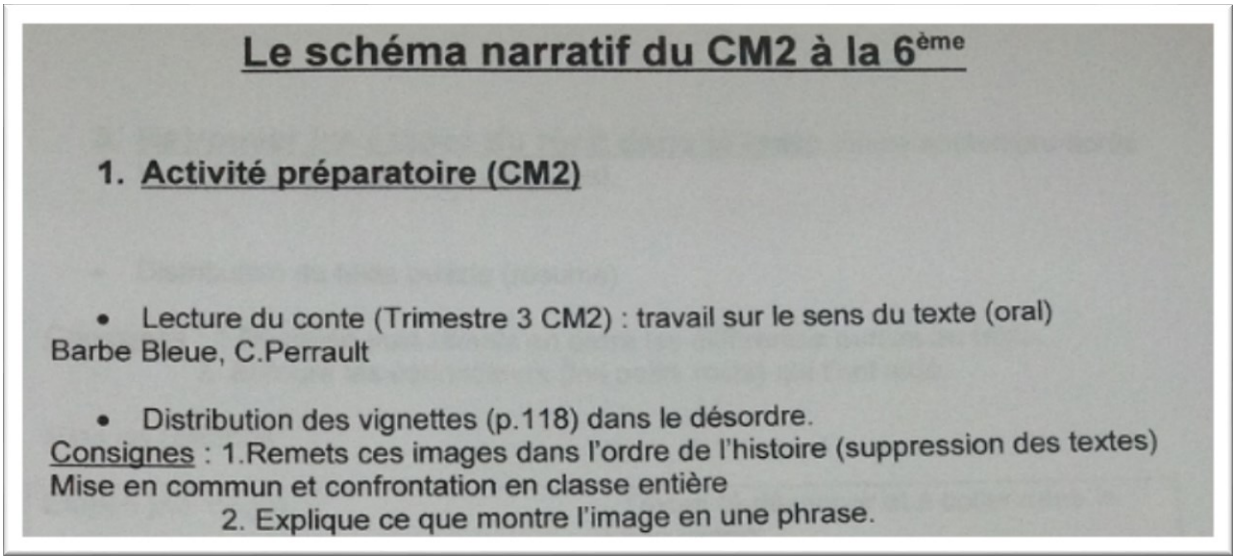
1. De la séance à la trace

Dans la classe de CM2 de Béatrice, la trace conservée montre des images remises en ordre par les élèves. Il faut connaître l'origine de cette séance pour saisir en quoi cet exercice de remise en ordre constitue une activité relevant de la littérature, en dehors du fait que le récit que ces images illustrent est un conte de Perrault. Un deuxième document est conservé dans les cahiers de littérature des élèves. Il s'agit des mêmes images insérées dans un tableau de deux colonnes. Chaque image en colonne de gauche est légendée individuellement par les élèves en colonne de droite

2. Processus rédactionnel

Cette séance est le fruit d'un travail mené au sein du conseil école-collège de la zone d'éducation prioritaire dans laquelle Béatrice exerce. Elle succède à une séance de découverte du conte « Barbe Bleue » et appartient à une séquence, conçue collégialement par les enseignants de CM2 et des enseignants de français du collège du secteur. L'organisation générale de cette séquence prévoit que la découverte du texte, le travail de compréhension de ce texte et l'identification du genre littéraire du conte soient mis en œuvre en fin d'année de CM2. Il est prévu que la séance inaugurale de français en sixième revienne sur le texte devenu familier pour les élèves. Elle portera sur la composition du conte et déboucher sur l'écriture inventée d'un conte.

Le travail préparatoire collégial a donné lieu à la rédaction d'un document de référence dont nous présentons ici un extrait. Il est disponible en annexe 9 dans sa version intégrale.



Le schéma narratif du CM2 à la 6ème

1. **Activité préparatoire (CM2)**

- Lecture du conte (Trimestre 3 CM2) : travail sur le sens du texte (oral)
Barbe Bleue, C.Perrault

- Distribution des vignettes (p.118) dans le désordre.
Consignes : 1.Remets ces images dans l'ordre de l'histoire (suppression des textes)
Mise en commun et confrontation en classe entière
2. Explique ce que montre l'image en une phrase.

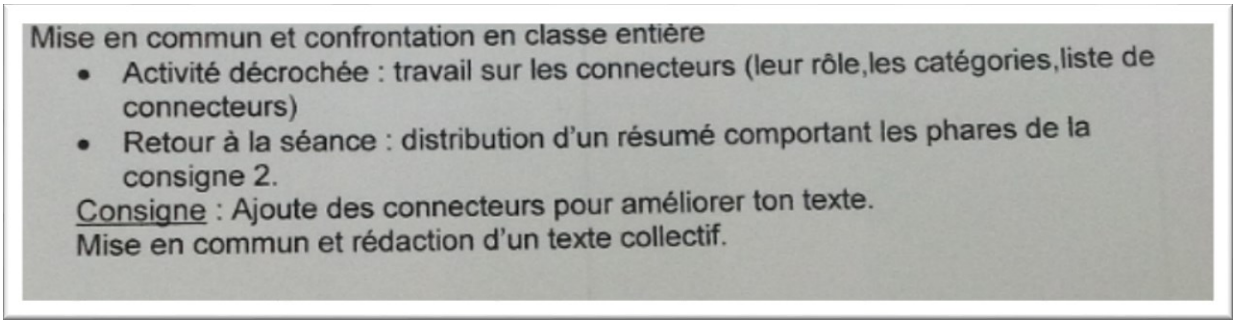
Photographie d'un document préparatoire recueilli auprès de Béatrice (extrait)
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production collégiale, dans le cadre de la liaison écoles-collège

La séance que nous avons observée suit scrupuleusement cette partie du document préparatoire collégialement conçu. Comme il est prévu dans cette fiche, Béatrice a procédé à une lecture orale du conte lors d'une séance précédente et elle consacre la séance dont nous étudions la trace à la remise en ordre, par ses élèves, des « vignettes » illustrant le conte de Perrault. Suit une phase de correction qui annonce la deuxième phase de la séance intitulée « activité préparatoire » :

Béatrice (441) : Vous allez écrire une phrase, racontant ce qui se passe sur chaque image. […] C'est un peu une sorte de petit résumé, mais par images. D'accord ? Donc on ne fait pas parler les personnages. On explique ce qu'il y a sur l'image. En faisant des phrases correctes.

École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

À cette annonce, nous comprenons que Béatrice suit très précisément le fil de cette fiche préparatoire dont elle est seule à disposer dans la classe et dont ses élèves ignorent tout. Cette fiche de préparation constitue globalement le scénario de cette séance même si Béatrice ne la suit pas intégralement. En effet, la fiche de préparation mentionne une activité d'étude de la langue, comme le montre l'extrait qui suit.


Mise en commun et confrontation en classe entière
- Activité décrochée : travail sur les connecteurs (leur rôle,les catégories,liste de connecteurs)
- Retour à la séance : distribution d'un résumé comportant les phares de la consigne 2.

Consigne : Ajoute des connecteurs pour améliorer ton texte.
Mise en commun et rédaction d'un texte collectif.

Photographie d'un document préparatoire recueilli auprès de Béatrice (extrait)
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production collégiale, dans le cadre de la liaison écoles-collège

Béatrice ne procède pas au travail prévu sur les connecteurs qui auraient permis de travailler à une amélioration des productions écrites des élèves. Cet allégement du projet ne peut être considéré comme une réécriture totale de cet écrit-source préparatoire, mais comme une variation. La trame initiale est respectée avec un allègement du contenu.

Les élèves se livrent donc à une activité rédactionnelle qui consiste à restituer un conte en composant les légendes de ses illustrations. Chacun, individuellement, inscrit sa production sur sa fiche, dans les cadres prévus à cet effet. Pour mémoire, nous reproduisons la première partie d'une trace-produit ainsi élaborée, dans sa version transcrite. Sa version originale est disponible en annexe 9.

Image	Phrase
☐	*Dans un château un roi vivait à la barbe bleue.*
☐	*Il voulait épouser une femme, mais les femmes ne voulaient pas et se repoussaient l'homme car il avait la barbe bleue et qui il avait déjà épousé plusieurs femmes et que on ne savait pas où elles étais*
☐	*Donc ce roi les emmena dans sa maison de campagne pour montrer qu'il était gentil.*
☐	*Et finalement une femme épousa barbe bleue.*
☐	*Le roi partit en voyage et donna ses clés, et lui dit de ne pas aller dans l'un des cabinets.*

Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production écrite d'élève intégrée à une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié

La rédaction à laquelle se livre l'élève est reproduite en colonne de droite du document transcrit. Les illustrations qui servent d'embrayeurs d'écriture sont symbolisées par des carrés en colonne de droite.. Cette activité rédactionnelle cadrée montre que la trace-produit publiée en fin de séance s'est élaborée en grande partie avant la séance, par les soins de l'enseignante

et de ses collègues, enseignants du primaire et du secondaire. Les enseignants ont donc conçu la trame du document. Ils en ont planifié la dimension textuelle. Les élèves gardent à leur charge la production syntaxique et lexicale de l'écrit à produire.

Cette trace-produit pré-existe à la séance dans un état premier et elle se complète dans la séance pour atteindre l'état final visé et publié.

3. Dimensions dialogiques de la séance et de sa trace

L'analyse génétique de cette trace chez Béatrice confirme que la trace peut se présenter comme une trame qui structure l'activité de l'élève dans l'espace de la séance et dans l'espace de la page. La trace oriente la séance et en restitue les activités. Comme les deux autres traces-étudiées, cette trace-produit se réfère à un écrit qui lui précède et qui, bien qu'absent du discours tenu en classe, structure l'activité de la séance. Cet écrit-source la pré-pare.

Dans ce cadre, l'élève ne bénéficie pas de la médiation enseignante immédiate que nous avons observée chez Laurie puis chez Arielle. La médiation précède son activité. Toute cette phase rédactionnelle se joue à l'écrit. La médiation enseignante a été organisée en amont de l'activité de production de l'élève, elle ne se cristallise pas dans un épisode dialogué.

En revanche, cette trace se caractérise par ses dimensions dialogiques dans la mesure où elle combine diverses voix énonciatives, non pas dans l'immédiateté mais dans l'ordre discursif différé de la scripturalité. Ainsi la séance est-elle née d'une réunion de conseil école - collège au cours de laquelle les enseignants ont construit ce projet de travail en liaison autour du conte. Ce projet de travail vise la facilitation de l'entrée des élèves de CM2 au collège du secteur, en prenant appui sur un objet qui sera enseigné dès la rentrée scolaire dans toutes les classes de sixième. Ce sont donc les enseignants de tout un secteur scolaire qui ont contribué à cette séance et c'est une cohorte d'élèves qui en fait l'expérience. Si la séance observée ne présente aucun trait dialogique interne à la classe, elle s'inscrit de toute évidence dans un cadre dialogique qui en commande la trame générale.

Conclusion partielle sur les traces-produits

Avant d'aborder la catégorie des traces mixtes, nous pouvons conclure provisoirement sur les traces-produits analysées. Il semble possible d'énumérer des traits caractéristiques de l'écriture de la trace-produit d'une séance de lecture : cette trace prend sa source dans un écrit qui lui précède et en oriente la planification. La trace-produit nait d'un écrit qui lui préexiste et lui sert de planificateur. Elle-même planifie la séance par le fait même d'en constituer une pré-trace, un balisage, un traçage, par anticipation. La trace-produit, enfin, restitue, par avance, la teneur de la séance en suivant un mouvement de réduction synthétique. Elle pré-dit l'objectif qui sera atteint à la fin de la séance projetée. La trace-produit relève de la promesse, voire du contrat à honorer en fin de séance. Béatrice a pris un engagement vis-à-vis de ses collègues du collège : une trace écrite attestera du travail préparatoire à la rentrée de sixième. Arielle se promet que l'activité de la classe, une fois réalisée, se retrouvera, se reconnaitra dans la version transposée du texte d'étude, publiée dans les cahiers. Tony et ses élèves sont engagés par contrat avec des partenaires extérieurs à la classe à élaborer une trace-produit normée. Ainsi peut-on avancer que composer la trace-produit d'une séance de lecture, c'est inscrire dans un cadre qui lui préexiste, une préfiguration de la séance et de sa trace.

III. Des traces mixtes, fruits d'un travail co-rédactionnel partiellement publié

Nous avons classé les traces écrites dans les classes de Bertrand (CM2), de Mélie (6è), de Fabien (CM1-CM2) et de Maria (CM1-CM2) parmi les traces mixtes. Toutes quatre font état du texte-support de la séance observée, c'est-à-dire du texte étudié en classe, et du fruit de cette étude. À présent, nous allons regarder comment ces traces se sont conçues puis élaborées. Le classement d'une seule trace de séance de collège dans cette catégorie peut d'emblée interroger. Nous verrons quel facteur a le plus d'influence sur l'élaboration de l'écrit-trace entre la nature du texte d'étude (texte littéraire ou non), la nature des pratiques de lecture observées (lecture–compréhension, lecture-interprétation), le niveau de classe observé (CE2-CM1-CM2, CM1-CM2, CM2 ou 6è) et le contexte professionnel (école ou collège).

Nous allons procéder en deux temps, de façon à comparer ces traces deux à deux. D'abord nous étudierons les traces produites chez Bertrand (CM2) et Mélie (6è). Toutes deux sont rassemblées parce qu'elles recourent toutes deux à un écrit qui se renseigne au fil de la séance observée. Dans un deuxième temps, nous aborderons les traces des séances de Fabien et de Maria qui ne prennent pas appui sur un document de référence spécifique à la séance. Dans ces deux classes, en effet, les enseignants mettent en œuvre un enseignement qu'ils ont intégralement conçu, depuis sa phase pré-rédactionnelle jusqu'à sa phase éditoriale.

A. Étude génétique des traces produites dans la classe de Bertrand (CM2) - voir annexe 10 pour visualiser le dossier de genèse.

1. De la séance à la trace

Que se passe-t-il dans la classe de Bertrand ? Cette séance consacrée au développement de stratégies de lecture d'un texte narratif produit une trace écrite en trois parties : une feuille de copie intégralement manuscrite encadrée par deux photocopies présentant chacune un texte suivi de quelques questions. La trace-produit de cette séance se révèle copieuse et dense. Elle alterne écrits typographiés et écrits manuscrits. Pourtant, Bertrand ménage de très longues phases orales et consacre peu de temps à l'écriture de cette trace. L'étude analytique de la séance montre que l'enseignant organise tous les échanges oraux de la séance en suivant de très près le plan du questionnaire et du tableau qu'il a empruntés à un ouvrage didactique, intitulé Lector-Lectrix[91]. Bertrand fait procéder ses élèves en trois temps : lecture du texte, réponse aux questions posées sur ce texte et identification des procédures mobilisées pour trouver les réponses à ces questions. En cela, il se conforme aux recommandations des auteurs de l'ouvrage en question. À cette activité d'entrainement à la compréhension écrite succède une phase de correction collective et un bilan oral sur les trois procédures de réponse, mobilisées dans ce contexte et mobilisables dans d'autres contextes de lecture.

Nous concluons dès lors que cette séance très orale est fortement inscrite, du point de vue de son organisation, dans l'ordre du scriptural. Comme chez ses collègues (Laurie, Arielle et Béatrice), l'oralité de la séance est cadrée par la scripturalité de ses sources. En cela, la trace mixte se montre proche de la trace-support.

[91] Cèbe, S., Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix*, *Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CM1-CM2-6è-SEGPA (p. 76-93). Paris : Retz.

2. Processus rédactionnel et recours au tableau

États successifs de la trace qui cristallise des épisodes dialogués

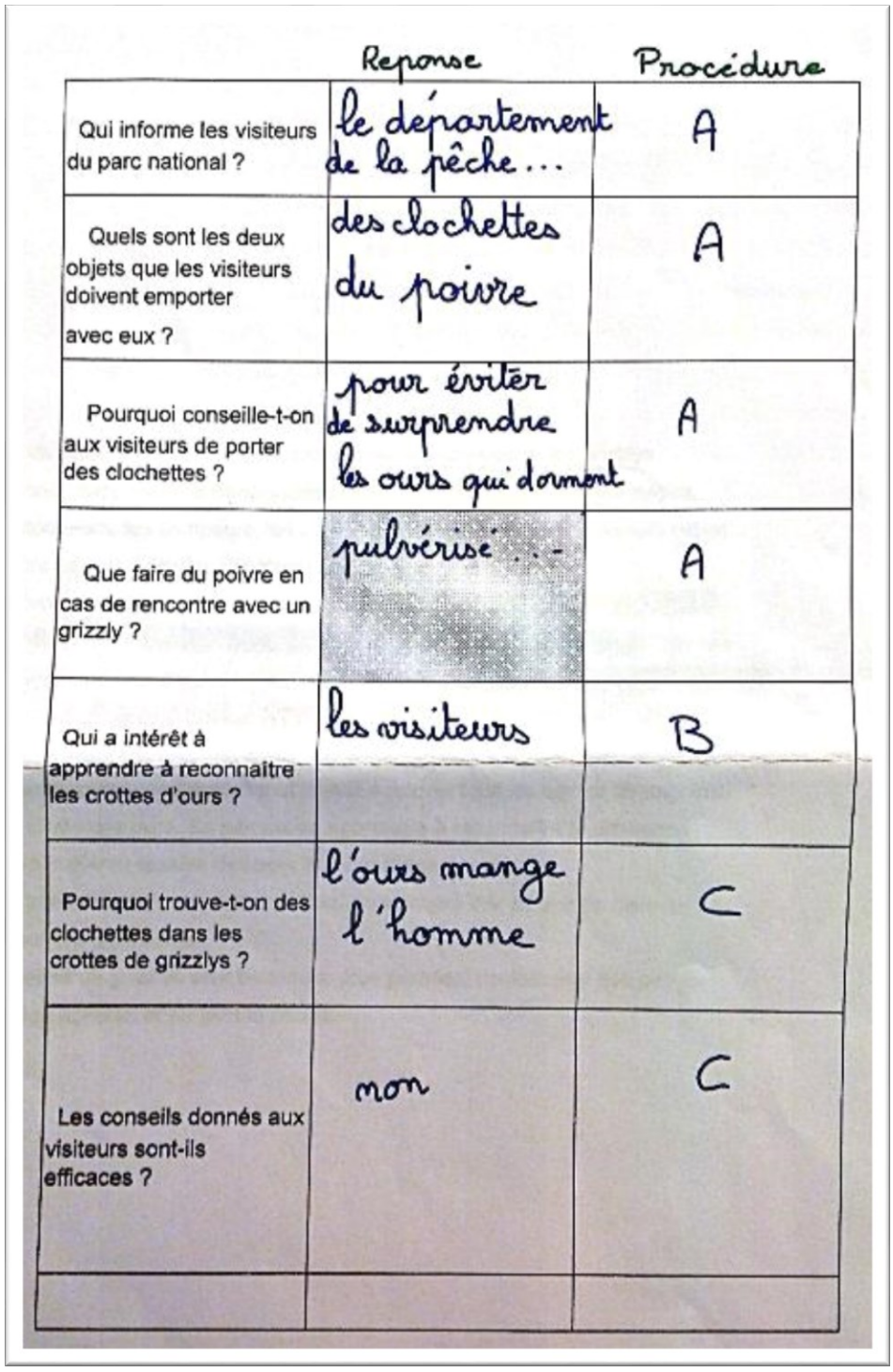
Notons que la trace-produit que nous avons recueillie dans les cahiers d'élèves n'est pas la seule pièce d'archive de cette séance. Les indices prélevés dans le texte « Notice sur les grizzlys » et la désignation des « procédures de réponse » (A, B, C), saisis au tableau numérique lors de la correction, sont mémorisés dans l'ordinateur de la classe. Bertrand a réalisé un tableau à trois colonnes qu'il projette sur l'écran numérique de la classe. Dans la colonne de gauche, il a reproduit les questions posées sur la notice étudiée. Ce sont les questions publiées dans l'ouvrage de référence (Lector & Lectrix) et qui constituent, avec le texte d'étude, la trace-produit publiée dans les cahiers. Bertrand s'apprête à afficher les corrections de l'activité de lecture. Pour cela, il commence par compléter les entêtes restées vierges des deux colonnes de droite. Une colonne s'intitule donc « Réponse » et l'enseignant y restituera brièvement l'extrait du texte qui permet de répondre à la question posée. L'autre colonne porte l'entête « Procédure » et la classe se mettra d'accord pour que l'enseignant y indique quelle procédure, vue lors d'une séance antérieure, devait être mobilisée pour trouver la réponse à la question.

Les documents qui suivent font état du déroulement de cet épisode (voir pages suivantes : « *Extrait d'étude de genèse à partir de la transcription d'enregistrement de séance de Bertrand »* et *« Impression sur papier du tableau affiché et renseigné à l'écran du tableau numérique de la classe de Bertrand)*.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscription au tableau**
	Minute 14	
	BERTRAND (179): Donc là, on va se prendre cinq minutes pour relire le texte, pour bien reprendre et, deux par deux, vous allez essayer de me *dire (Se rapproche du tableau numérique),* alors moi j'ai fait le tableau, ici. *(Fait défiler le tableau pour montrer son début)* Moi, ce que je vous demande, ici, j'écrirai la réponse que vous me donnerez *(Remplit les entêtes du tableau. Écrit d'abord "Réponse")* et puis là vous allez me donner la procédure *(Écrit "Procédure".)*	*Réponse* *Procédure.*
E (180): Hein ? Ah, ah oui, A, B, C.		

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Extrait d'étude de genèse à partir de la transcription d'enregistrement de séance de Bertrand : États successifs de la trace écrite inscrite au tableau

La correction de l'exercice s'élabore donc en renseignant le tableau qui suit. Nous remarquons à quel point le questionnaire distribué aux élèves a subi un travail de mise en forme spécifique, affichée par dévoilement progressif pour les besoins de la conduite de classe.



	Reponse	Procédure
Qui informe les visiteurs du parc national ?	le département de la pêche...	A
Quels sont les deux objets que les visiteurs doivent emporter avec eux ?	des clochettes du poivre	A
Pourquoi conseille-t-on aux visiteurs de porter des clochettes ?	pour éviter de surprendre les ours qui dorment	A
Que faire du poivre en cas de rencontre avec un grizzly ?	pulvérisé...	A
Qui a intérêt à apprendre à reconnaître les crottes d'ours ?	les visiteurs	B
Pourquoi trouve-t-on des clochettes dans les crottes de grizzlys ?	l'ours mange l'homme	C
Les conseils donnés aux visiteurs sont-ils efficaces ?	non	C

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Impression sur papier du tableau affiché et renseigné
à l'écran du tableau numérique de la classe de Bertrand

Les traces publiées dans les cahiers des élèves de Bertrand prennent appui sur cet affichage au tableau numérique, qui, lui-même s'élabore en ponctuant des échanges nourris entre l'enseignant et les jeunes lecteurs qu'il forme. En effet, l'enseignant dirige la correction et commente chaque élément de réponse pour accompagner les élèves dans la construction de compétences expertes en lecture.

La naissance de ce qui s'inscrit au tableau suit un mouvement que nous avons identifié dans les autres classes : le passage de l'énoncé de l'ordre de l'oral à l'ordre du scriptural entraine une forte réduction synthétique.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscription au tableau**
	Minute 29	
E (336): On a marqué que c'était la procédure A. E (338) : Ben oui. E (348) : Oui.	BERTRAND (337): Alors, si c'est la procédure A c'est qu'on peut recopier. BERTRAND (339): Alors qu'est-ce que je vais recopier dans mon texte ? BERTRAND (347) : Donc, Chloé. Si tu me dis procédure A, ça veut dire que tu peux, tu as trouvé la réponse et que tu peux la recopier.	A
E (350) : C'est, euh, le département de la pêche et des loisirs.	BERTRAND (349) : Alors, quelle est ta réponse ? BERTRAND (353) : Donc toi, tu/le département de la pêche et des loisirs. BERTRAND (358) : Donc, effectivement, on a bien une	*(Surlignage du passage concerné du texte d'étude ! <u>le département de la pêche et des loisirs informe</u>)*

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscription au tableau**
	procédure A et la réponse était "le département - de la pêche et des loisirs".	
	BERTRAND (367) : Le département de la pêche et je ne me rappelle plus la fin.	
Es (368) : Et des loisirs.		Le département de la pêche…
	BERTRAND (370) : Et des loisirs. J'ai pas la place pour écrire. Département de la pêche et des loisirs, procédure A. Il suffisait de recopier.	

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Extrait d'étude de genèse à partir de la transcription d'enregistrement de séance de Bertrand : États successifs de la trace écrite inscrite au tableau

L'étude des traces écrites produites dans la classe de Bertrand, comme c'était déjà le cas chez Arielle, Béatrice et même chez Laurie, montre que la trace consignée dans les archives de l'élève est complétée par d'autres traces, non visibles dans les cahiers et classeurs d'élèves : ici la consultation des archives du tableau blanc interactif permet de découvrir trois traces complémentaires à celles publiées dans les cahiers d'élèves : le tableau récapitulatif de la correction, le texte d'étude surligné pour les besoins d'explicitation des réponses portées dans ce tableau et une trace plus ancienne, dressant la liste des procédures de réponses aux questions et qui avait été copiée dans les cahiers à partir de son inscription au tableau à l'occasion d'une précédente séance portant sur un autre texte d'étude. On aurait pu croire cette liste des procédures produite dans la séance observée. En réalité elle a été utilisée dans cette séance mais elle lui est antérieure. L'avant-texte de la trace apporte un éclairage nouveau sur cette pièce du dossier et en produit une lecture nouvelle. Toutes ces pièces d'archive sont consultables en annexe 10. Leur nombre et leur variété attestent de la complexité du travail de construction auquel se livre l'enseignant pour concevoir, pour pré-parer, pour écrire sa séance et en élaborer des traces. Les états successifs de la trace, tant écrits qu'oraux, apparaissent comme les strates du travail d'ingénierie auquel se livre l'enseignant pour les besoins de sa classe.

Cette étude confirme que la trace écrite est fragmentaire. Elle ne restitue pas la totalité de ce qui s'est joué dans la séance. Elle n'est pas non plus la trace de tout ce qui s'écrit dans la séance. En revanche, elle tend à se composer sur un mode sélectif et synthétique.

B. Étude génétique des traces produites chez Mélie (6è) – voir annexe 11 pour visualiser le dossier de genèse :

La présence d'une trace produite en classe de collège parmi des traces essentiellement produites à l'école peut surprendre dans un premier temps. Nous réservons pour le chapitre suivant (chapitre 8) la comparaison entre les pratiques d'école et de collège à partir de l'étude des traces écrites et de leur production. Dans l'immédiat, nous étudions la trace écrite de ce qui se joue dans la classe de Mélie du point de vue de son appartenance à la catégorie des traces mixtes.

1. De la séance à la trace

Nous avons précisé que le texte donné à lire aux élèves de cette classe est créé à partir d'un manuel scolaire[92]. Que se passe-t-il dans la classe de Mélie ? D'abord, il a été demandé aux élèves de lire et d'étudier le texte de Tardieu dans un travail préparatoire.

En classe, dans un épisode dialogué, l'enseignante invite ses élèves à restituer collectivement le fruit de leur travail préparatoire. A cette occasion, le texte est relu à plusieurs voix. Sont ainsi distingués les constituants du texte théâtral, objets d'étude de la séance : deux élèves se voient attribués les deux personnages mis en scène et un troisième prend en charge les didascalies. Ce travail étant réalisé, Mélie conduit une phase rédactionnelle qui consiste à répondre à quatre questions qu'elle a imprimées en les répartissant sur toute la hauteur du document de façon à prévoir l'espace d'écriture des élèves. Le travail de lecture sélective du texte ayant pris du temps, le questionnaire restera inachevé lorsque la sonnerie de fin d'heure de cours du collège retentira.

[92] Lagache, F. (Dir.). (2009). *L'œil et la plume.* Français 6è (p. 234-235). Paris : Belin.

2. Processus rédactionnel et recours au tableau

La séance que conduit Mélie s'organise en trois volets. Chacun d'eux s'appuie sur un écrit. Le travail préparatoire porte sur deux questions écrites, le retour sur cette préparation des élèves nécessite des relectures du texte d'étude et la consignation des découvertes des élèves se fera sur le questionnaire que Mélie a préparé dans ce but. Cette phase rédactionnelle de la trace se fera collectivement et s'affichera au tableau blanc numérique.

La trace rédigée en classe succède donc à deux épisodes pré-rédactionnels. Premièrement et antérieurement à la séance, les élèves de Mélie ont répondu à deux questions manuscrites photocopiées en regard du texte de Tardieu. Dans un temps encore antérieur, Mélie a rédigé ces questions dont la transcription suit.

1- Soulignez les paroles que Zénaïde adresse à Oswald et les paroles qu'Oswald adresse à Zénaïde. *2- Que remarquez-vous ?*

Collège (6è) - Mélie - Oswald
Transcription des questions de préparation données par l'enseignante.

Ces questions font écho à celles du manuel de référence, que nous reproduisons également.

Repérez, dans le texte, les paroles échangées entre les deux personnages (dialogue). A quoi se résument-elles ?

Collège (6è) - Mélie - Oswald
Transcription de la première question d'étude du texte donnée par les auteurs du manuel scolaire

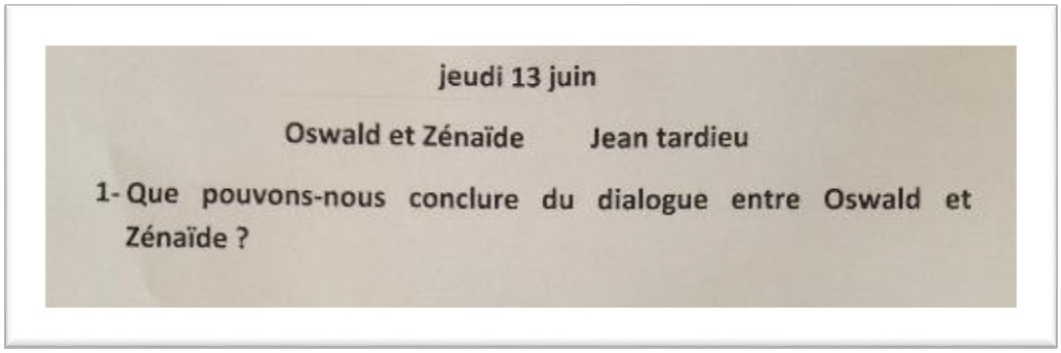
L'enseignante, dans une phase pré-rédactionnelle, en prévision de la séance et de sa trace, recompose ces questions en évitant le recours à un lexique abstrait. Pour la consigne de travail, elle emploie le verbe « souligner » plutôt que « repérer ». Elle préfère « paroles » à « dialogue » et elle renonce au terme de « personnages » au profit d'une désignation par les prénoms de ces personnages, au risque d'alourdir la formulation avec leur répétition. L'établissement est classé en réseau ECLAIR, parmi les élèves, plusieurs ont besoin d'un fort étayage, ce qui explique ces précautions prises par l'enseignante. En outre, ce travail a été donné à faire en dehors de la classe, donc sans l'aide de l'enseignante, puisque que c'est un travail personnel préparatoire à la séance.

Comme les questions du manuel, les questions de Mélie concentrent l'attention des élèves sur le dialogue de théâtre, les didascalies et les apartés. Dans le document qui est traité collectivement en classe, elle recourt à un lexique spécialisé (dialogue, didascalie, aparté), dont elle explicite le sens en cas de besoin.

Un épisode dialogué se cristallise au tableau et dans les cahiers

Dans la phase rédactionnelle de la trace, chaque question fait l'objet d'échanges vifs dans la classe ; les élèves sont très actifs. Mélie inscrit chaque réponse au tableau une fois que tout le monde tombe d'accord sur son contenu.

La première question de l'écrit-trace est : « que pouvons-nous conclure du dialogue entre Oswald et Zénaïde ? ». Cette question est affichée au tableau numérique de la classe.


jeudi 13 juin

Oswald et Zénaïde Jean tardieu

1- Que pouvons-nous conclure du dialogue entre Oswald et Zénaïde ?

Collège (6è) - Mélie - Oswald
Détail de photographie de l'écrit-trace

Pour faciliter la tâche des élèves, elle rappelle oralement cette question : « Que pouvons-nous conclure de ce dialogue, de cette discussion ? » (séance, Mélie, réplique 259). Mélie, ici, prend soin d'ajouter à « dialogue » son synonyme « discussion » pour étayer la bonne compréhension de tous. La classe dans son ensemble est invitée à discuter, à négocier pour finalement adopter les deux phrases qui s'inscrivent simultanément au tableau (saisies par l'enseignant depuis son bureau) et dans les cahiers (copiées par les élèves) « Les phrases qu'ils s'adressent sont courtes. Ils ne se disent rien d'important. ».

Cette réponse s'est construite au cours d'un dialogue.

Première étape rédactionnelle au tableau		
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
18è minute		
	MÉLIE (257) : Quelle phrase on peut mettre pour dire ceci dans la fiche que vous avez devant les yeux ? MÉLIE (259) : Que pouvons-nous conclure de ce dialogue, de cette discussion ? MÉLIE (261) : Dans les mots qu'ils s'échangent l'un avec l'autre ? Donc simplement une phrase qui reprenne ce que vous venez de dire, hein.	
E (262) : Ben ils disent, ils se disent rien, déjà. E (263) : Il y a pas de dialogue.		
	MÉLIE (264) : Les personnages ne se disent rien. On le dit comme ça ?	
E (265) : Il y a pas de dialogue.		
	MÉLIE (266) : Ben si. C'est un dialogue.	
E (267) : Oui, mais. E (268) : Les réponses sont courtes.		
	MÉLIE (271) : Les phrases, parce que ce ne sont pas les répliques en entier. Il y a tout un bout qu'on a laissé, pour l'instant. Les phrases qu'ils s'adressent sont courtes.	*Les phrases qu'ils s'adressent sont courtes.*

Collège (6è) - Mélie - Oswald
Extrait d'étude de genèse à partir de la transcription d'enregistrement de séance de Mélie :
États successifs de la trace écrite inscrite au tableau

À plusieurs reprises, au cours de cet épisode de conversation rédactionnelle, Mélie en appelle à ses élèves pour décider des formulations à adopter. Les citations qui suivent le montrent.

MÉLIE (257) : Quelle phrase on peut mettre pour dire ceci dans la fiche que vous avez devant les yeux ?
[…]
MÉLIE (261) : Donc simplement une phrase qui reprenne ce que vous venez de dire, hein
[…]
MÉLIE (264) : Les personnages ne se disent rien. On le dit comme ça ?

Collège (6è) - Mélie - Oswald
Extrait de la transcription de séance.

Mélie offre explicitement à ses élèves un statut de coénonciateurs de la trace écrite. C'est une originalité par rapport aux phases rédactionnelles analysées dans les autres classes. Les jeunes lecteurs participent aux épisodes rédactionnels dans les autres classes observées. Cependant, c'est la première fois qu'ils sont invités à un tel choix. Dans les autres séances observées, en effet, l'élève était force de proposition sans être sensibilisé à l'activité de choix rédactionnel (« quelle phrase on peut mettre ? », « on le dit comme ça ? »). Ces appels au choix montrent que Mélie considère la trace écrite comme une occasion de réflexion explicite sur le travail rédactionnel (« comment on pourrait le dire ? »), elle lui attribue une fonction de rappel et de résumé (« une phrase qui reprenne ce que vous venez de dire »). Si cette réflexion porte sur la composition rédactionnelle, elle se fait d'abord à l'oral, au service de la compréhension et du partage de significations. Cela explique que ses propos soient émaillés d'emplois du verbe *dire* plutôt que du verbe *écrire*. La trace écrite cristallise donc les efforts collectifs de compréhension en lecture et elle donne l'occasion d'un travail rédactionnel étayé par l'enseignante.

3. Dimensions dialogiques de la séance et de sa trace

Les élèves de Mélie sont donc invités à être coénonciateurs de la séance et de sa trace. D'abord, ils ont produit un écrit préparatoire à la séance. Ses élèves sont détenteurs d'un écrit dont elle ne dispose pas mais sur lequel ils pourront prendre appui pour contribuer à renseigner collectivement le questionnaire qu'elle leur distribue après relecture du texte d'étude et validation du repérage des paroles des personnages.

Mélie tient à ce que ce qui s'écrit dans les cahiers fasse l'objet d'une discussion, se négocie dans la communauté de la classe. Elle précise en entretien :

> Mélie (152) : Donner la définition de l'aparté à la fin, rédigée par moi, je ne le fais pas parce que je pense que ça va rester un peu extérieur, ils ne vont pas se l'approprier. Alors que s'ils l'ont écrite eux-mêmes, alors il y a deux phases. […] Je leur dis : « comment on va l'écrire ? », « bon alors maintenant qu'on a compris ce que c'était, qu'est-ce qu'on écrit comme phrase pour le traduire ? ». Et on la construit ensemble.

Collège (6è) - Mélie - Oswald
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Dans ses propos, nous observons une opposition nette entre « donner la définition » et « la (construire) ensemble ». D'ailleurs, en classe, Mélie tente d'attirer l'attention de ses élèves sur la formulation la plus pertinente pour rédiger chaque réponse.

Comme chez Bertrand, on assiste à une séance essentiellement orale, même si elle prend appui sur différents écrits. Ces derniers fonctionnent comme les supports de l'activité de la classe visant l'étayage de la compréhension en lecture. Dans ces deux séances, les écrits-traces ont été pré-conçus par les enseignants et ils sont complétés par les élèves avec l'étayage enseignant. Si l'empreinte des élèves est peu perceptible dans les écrits, leur contribution est fortement sollicitée en classe.

C. Étude génétique des traces produites dans la classe de Fabien (voir annexe 12 pour visualiser le dossier de genèse)

1. De la séance à la trace

La séance de Fabien se réfère elle-aussi à un écrit qui lui préexiste : la fiche de préparation que l'enseignant a conçue et saisie informatiquement.

Comme l'indique cette fiche de préparation, l'objectif de la séance est de découvrir un genre poétique particulier : le calligramme.

Objectif(s) : -découvrir ce que sont des calligrammes. -connaître les caractéristiques d'un calligramme. - écrire son propre calligramme

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Transcription d'un extrait de la fiche de préparation.

Dans le déroulement de la séance, Fabien prévoit de montrer des calligrammes à ses élèves, de les leur faire réécrire selon une mise en page ordinaire, sous une forme linéarisée, et de les amener à produire une définition du calligramme. Il prévoit en fin de séance de leur faire noter la définition qu'il a lui-même relevée dans un dictionnaire de langue et recopiée dans sa fiche de préparation :

calligramme, nom masculin Sens Poème dont le texte forme un dessin évoquant son sujet

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Transcription d'un extrait de la fiche de préparation.

En toute dernière étape, fort des connaissances qu'ils auront construites, les élèves devront inventer leur propre calligramme.

2. Processus rédactionnel et recours au tableau

Cristallisation d'un épisode dialogué en une définition archivée

Les élèves sont donc invités à rédiger une définition du calligramme. Pour ce faire, Fabien leur fait dresser la liste des caractéristiques du calligramme. La définition se développera à partir de cette liste.

Fabien : Alors, qu'est-ce que c'est qu'un calligramme ? *(D'un signe de tête, interroge un élève qui lève la main.)*

E : Un calligramme, c'est des poèmes qui sont pas longs. Ils sont courts.

[…]

E : En fait le calligramme, c'est de pas continuer le mot sur la ligne, un peu la syllabe au bord. Dans « miroir », « mi » et « roir », il est au bord. Il continue au bord.

Fabien : Les mots sont *(applique le tranchant de sa main droite verticalement sur la paume de sa main gauche orientée horizontalement, à plusieurs reprises.)*

E : Coupés.

Fabien : Coupés d'une manière différente. D'accord ? On s'approche, on s'approche *(en écrivant au tableau)*. Mais c'est pas encore tout-à-fait ça. Les mots sont coupés, on va *dire (en se tournant face à la classe, s'interrompant dans l'écriture)* bizarrement ?

E : Oui.

Fabien : On va dire bizarrement.[…] Autre chose ?

E : Que les mots, ça fait des espèces de petites formes. Ça fait des formes mais c'est pas tout à fait ça fait pas comme ça, comme ça *(accompagne ses propos de gestes explicatifs).*

Fabien *(en retournant au tableau)* : Les mots forment

E : forment des dessins.

Fabien : Les mots forment des ?

E : Les mots coupés forment des dessins.

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Extrait de la transcription de séance.

Ces propositions d'élèves, extraites de la transcription de la séance, rendent compte des tâtonnements du groupe jusqu'à la définition finalement adoptée. Un premier élève repère qu'un calligramme se caractérise par sa non linéarité : « de pas continuer le mot sur la ligne », « il est au bord », « il est coupé », précise-t-il. Un autre élève complète : « ça fait des espèces de petites formes. Ça fait des formes ». Lorsque l'enseignant reprend ces termes en disant : « les mots forment », un élève termine sa phrase en ajoutant : « des dessins ». Cet échange est soutenu par la prise de notes par l'enseignant, au tableau, de l'avancée des réflexions collectives. Ces notes serviront d'appui aux élèves pour la rédaction de la définition du calligramme qui s'archivera dans les cahiers de la classe.

Voici ce que la reproduction de ce que l'enseignant inscrit au tableau :

- poème court
- les mots sont coupés bizarrement
- les mots forment des dessins

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Transcription de l'inscription au tableau noir.

L'échange transcrit montre que l'enseignant ne fait finalement pas noter à ses élèves la définition qu'il avait consignée dans sa fiche de préparation. Pourtant, toute la séance suit pas à pas le déroulement arrêté dans cet écrit préparatoire. Il y a bien un choix de l'enseignant d'adopter une définition qui prenne en compte la participation de ses élèves. La définition adoptée rend compte de la capacité des élèves à relever le défi de leur maître. L'enseignant a ici organisé une forme négociée entre la version savante du dictionnaire et la version plus artisanale de ses jeunes élèves.

Voici ce qui s'inscrit finalement au tableau puis dans les cahiers :

Un calligramme

Le calligramme est un poème
qui fait une forme en
rapport avec le sujet du poème.

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Extrait reproduit du tableau noir.

Il y a bien un choix de l'enseignant d'adopter une définition qui prenne en compte la participation de ses élèves. L'enseignant a ici organisé une forme négociée entre la version savante du dictionnaire et la version plus artisanale de ses jeunes élèves. Pour Fabien, la trace écrite est donc propice à l'institutionnalisation de la parole de l'élève. Pour cet enseignant, la parole de l'élève est importante et doit être publiée dans les cahiers. Fabien tient à ce que ses élèves se retrouvent dans la trace écrite de la séance.

Fabien (323) : Je les écoute. […]. C'est pour qu'en fait ils soient acteurs de la tâche d'écrit, enfin qu'ils soient un peu acteurs de leurs apprentissages, quelque part. Ils vont se dire : "ah oui ! c'est ma découverte !"

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Cependant, la pertinence de la définition adoptée dans les cahiers reste importante à ses yeux. L'attention de Fabien se concentre sur la recherche d'un compromis entre la définition du dictionnaire dont il dispose et les propositions de ses élèves. En entretien, il expose clairement sa stratégie.

Fabien (716) : l'enfant propose une phrase qui n'est pas correcte en fait. Donc, du coup, j'en profite pour y ajouter des éléments essentiels qu'il a oubliés ; enfin, pour rappeler que c'est un poème. Enfin, parce que tu vois le mot "poème" doit figurer. En fait, je profite de sa phrase qui est mal construite pour ajouter, dans les trous, entre guillemets.

[…]

Fabien (720): Moi, j'ai la vraie définition du Robert mais mon intention, c'est vraiment de retranscrire sa phrase.

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Extrait de transcription d'entretien post-séance

La trace écrite restitue donc la teneur de ses enseignements et porte aussi les marques de la construction des connaissances de ses élèves.

3. Lien entre séance et trace : phases rédactionnelles

Le processus de composition de cet écrit traverse trois étapes : le stade préparatoire lisible sur la fiche rédigée par le maître, seul, avant la séance, celui des interactions orales étayées par des inscriptions au tableau et enfin la version finalement adoptée et consignée dans les cahiers. Cet exposé illustre l'intérêt du travail qui consiste à rassembler les éléments de l'avant-texte de la trace écrite. On note aussi l'intérêt de la constitution du dossier de genèse qui vise à ordonner ces différentes pièces de façon à leur donner un sens en lien avec l'élaboration génétique du texte finalement conservé dans les cahiers.

Dans une phase que nous nommerons pré-rédactionnelle, la trace écrite prend appui sur une phase initiale du travail enseignant, travail préparatoire de type documentaire. Elle est organisée par l'enseignant et rédigée à l'avance, prenant la forme d'un écrit qui préfigure celui qui sera composé en classe. La phase pré-rédactionnelle a donc fait l'objet de prises de décision avant le début de la séance et elle se finalise en phase rédactionnelle, au fil de négociations construites en classe sous la direction de l'enseignant. Dans cette phase, dite rédactionnelle, Fabien ne fait pas copier aux élèves ce qu'il a préalablement inscrit dans sa fiche préparatoire. En revanche, c'est l'écrit premier qui est le lieu de la conception textuelle. La trace se conçoit avant la séance et elle s'élabore en classe.

Un détail presque anecdotique a attiré notre attention en regardant l'enregistrement vidéo de la séance. Ainsi, à plusieurs reprises, Fabien inscrit un tiret au tableau. Dans un premier temps, nous avons interprété ces inscriptions comme un code. Nous croyions y voire des signes entendus dans la classe comme indices de mise en page. Un tiret pouvait ainsi signaler qu'une ligne laissée blanche devrait figurer dans les cahiers des élèves pour signifier un changement de partie dans l'écrit ou d'étape dans la séance. L'entretien révèle d'abord que Fabien trace ces tirets sans stratégie consciente d'écriture. Réflexion faite, et constatant la réitération du même geste dans la séance, il conclut que ces tirets marquent les étapes de la séance telles que notées dans sa fiche de préparation. Ces tirets sont donc des traces de sa conception initiale du texte de la séance. Les élèves laissent toute latitude à leur enseignant pour les prises de décisions concernant la mise en page, les codes couleurs ou encore le mode d'archivage de la trace écrite. À plusieurs reprises, Fabien se heurte à la même question : « On écrit dans quoi ? », « On écrit dans quel cahier ? ». Cependant, ces tirets non verbalisés ne font l'objet d'aucune question. Parmi les traces que nous avons recueillies, aucune ne fait figurer ces tirets. En revanche, deux

traces montrent à quel point certains élèves copient méticuleusement le texte y compris dans son organisation spatiale, dans un souci de copiste fidèle davantage que dans une attitude d'énonciateurs responsables. En effet, deux traces présentées au chapitre 6 présentent des retours à la ligne qui n'ont pas de sens sur le plan linguistique mais qui s'expliquent uniquement par une copie stricte de ce qui s'inscrit au tableau. Ce sont deux cas de reproduction pure et simple d'une écriture qui, au tableau, s'organise en fonction de contraintes qui lui sont propres et qui n'auraient pas dû être ainsi reproduites dans l'espace de la page de cahier. Ces deux cas confirment que la trace écrite donne à voir l'état de connaissances et compétences de l'élève. Elle est autant la trace du travail de l'élève que celle du travail de l'enseignant même si tout s'organise sous la direction de ce dernier.

4. Dimensions dialogiques de la séance et de sa trace

La séance conduite par Fabien présente la particularité de recourir très souvent à l'écriture magistrale au tableau (tableau noir à craies). La première inscription apparait dès la deuxième minute de la séance et la dernière à la 53è minute, à savoir quinze minutes avant la fin de la séance. L'ordre du scriptural occupe donc une grande place dans cette séance de lecture consacrée au calligramme. Les modalités d'écriture au tableau y sont nombreuses et diverses. Ce support lui permet de maintenir la classe dans une activité rédactionnelle de type dialogique. Nous avons observé dans cette séance des phases oralographiques déjà repérées dans les séances de Laurie, d'Arielle, de Béatrice et de Tony. Dans tous ces cas, nous avons noté que l'enseignant saisit, dans les propos qu'il a sollicités des élèves, des formulations qu'il reprend à l'oral et transcrit sous forme synthétique au tableau. C'est ce qui se produit lorsque Fabien demande à ses élèves de récapituler les caractéristiques du calligramme : il sélectionne des formulations d'élèves qu'il prend en notes au tableau. La nouveauté dans cette classe, c'est que cette prise de notes servira d'appui à une rédaction individuelle des élèves au brouillon (une première définition du calligramme), puis collectivement négociée oralement pour enfin être inscrite au tableau et dans les cahiers. Ici, donc, la prise de notes au tableau succède bien à une phase pré-rédactionnelle et débouche sur une phase pré-éditoriale. La trace du travail de la classe passe par des états successifs au cours de la séance : une prise de notes pré-rédactionnelle collective, un état de rédaction intégrale individuelle, une version pré-éditoriale collectivement adoptée au tableau et enfin un état final publié dans les cahiers des élèves et portant leur empreinte sous des formes diverses.

Ajoutons à ces remarques que Fabien recourt à des modalités rédactionnelles encore jamais rencontrées dans notre corpus de données et qui combinent diverses voix énonciatives, tant celle de l'enseignant que celles des élèves. En effet, il pratique l'autodictée lorsqu'il transcrit un premier calligramme de découverte. Il se prête aussi à une activité de type « dictée à l'enseignant » (Daunay, 1997), lorsqu'il conduit la correction des transcriptions des trois autres calligrammes étudiés puisque les élèves, à ce moment-là, lui dictent leurs propositions. Cette dictée à l'enseignant présente quelques particularités. Les élèves ont déjà produit leur texte au brouillon, ils l'ont produit par binômes et plus qu'une production, il s'agit d'une transcription. De plus, l'enseignant complexifie un peu l'affaire en ménageant des digressions de type orthographique. Ainsi, il demande des indications précises sur les terminaisons verbales

ou adjectivales ou encore il demande des précisions sur la manière dont s'écrit le mot « cœur », faisant ainsi verbaliser aux élèves des points de langue préalablement étudiés.

Enfin, nous constatons donc que, dans cette classe, la prise de notes au tableau sert à planifier la rédaction de la définition du calligramme. Le tableau de Fabien change de fonction au fil de la séance. Il se fait d'abord écran de projection dans la phase d'ouverture de la séance, pour les élèves observateurs. Il devient support d'écrit provisoire de planification, voire de brouillon à trois reprises : la transcription du premier calligramme sert de référence aux transcriptions autonomes, ensuite, la prise de notes alimente la rédaction individuelle des élèves puis collective de la définition du calligramme et enfin, la liste des éléments nécessaires à la production d'un calligramme sert de guide à la production finale individuelle des élèves. En fin de séance, le tableau se change en support de rédaction puis en support d'affichage pré-éditorial destiné aux élèves copistes. Le tableau suit la progression de la séance, donne à voir trois états de l'écrit-trace et étaye les différents rôles assignés successivement aux élèves. Ces derniers passent graduellement par différents statuts énonciatifs au fil des phases rédactionnelles de la trace : de scripteurs transcrivant les calligrammes, ils deviennent simples copistes en fin de séance après avoir été corédacteurs puis rédacteurs de l'écrit-trace final, mais aussi auteurs d'une création qu'ils sont même invités à offrir en lecture à l'assemblée réunie.

Toutes ces observations confirment la mixité de la trace écrite de la séance de Fabien. Se combinent dans cette trace trois types d'écrits, qui correspondent à trois phases importantes de la séance : les textes d'étude, la définition centrale et la production personnelle. Ces traces ne sont pas la trace de tout ce qui s'est écrit dans la séance mais elles en sont le fruit et elles s'en nourrissent. Elles ne constituent pas un texte mais des morceaux choisis parmi les énoncés produits dans la communauté de la classe.

D. Étude génétique des traces produites dans la classe de Maria (CM1-CM2) – voir annexe 13 pour visualiser le dossier de genèse.

L'observation d'une trace unique et composite[93] dans la classe de Maria nous a inspiré son rapprochement avec les traces produites dans la classe de Fabien. Nous allons vérifier la pertinence d'un tel rapprochement. L'analyse des traces publiées à l'issue de la séance dirigée par Maria se fera donc dans une perspective comparée.

1. De la séance à sa trace écrite

La classe de Maria est un cours double, ce qui la distingue de la classe de Fabien et a des conséquences sur l'organisation de la séance. En effet, Maria met ses élèves en situation de dialogue entre groupe de CM1 et groupe de CM2. Comme nous l'imaginions, l'observation donne un éclairage nouveau sur la trace écrite publiée dans les cahiers des élèves.

Après la récréation, la séance s'ouvre sur une précision de l'enseignante :

Maria (1): Donc, nous allons passer en littérature.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription de séance

D'emblée, la séance, dite de lecture, est identifiée. C'est une séance de littérature et elle porte sur un roman destiné à la jeunesse : *L'Histoire de Clara*, de Vincent Cuvellier[94]. Cette mise en contexte verbale est soutenue par une organisation matérielle de la classe : le tableau noir à craie est recouvert sur toute la partie inférieure dans la longueur par un affichage en parti renseigné. Cet affichage panoramique que l'enseignante appelle « bande imagée » (voir entretien Maria, 10) porte le titre du roman et présente deux résumés de chapitres. C'est une variation de ce qui s'est archivé dans les cahiers des élèves qui nous avaient été confiés comme traces écrites du travail de la classe en séance de lecture. Le jour de la séance, cet affichage est

[93] Nous qualifions ces traces de composites dans la mesure où nous y avons repéré une illustration associée à des écrits typographiés eux-mêmes encadrés par des écrits manuscrits. L'adjectif *composite* souligne également le fait que se mêlent dans cette composition l'empreinte de l'enseignant et l'empreinte de l'élève, sans nette distinction du statut énonciatif de chacun dans la construction de cette trace écrite.

[94] Vincent Cuvellier, Charles Dutertre (illustrations), *L'Histoire de Clara*, Gallimard Jeunesse, Collection Giboulées, 2009. « Le Chapitre de Sœur Marie-Louise ».

incomplet. Pour en faciliter la compréhension, nous en présentons ci-dessous la version complète rendant compte de la séquence intégrale.

.



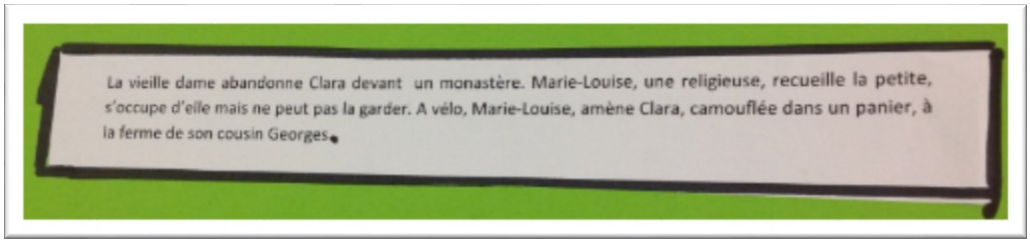
École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Photographie de l'affichage finale des traces de la séquence de littérature
Remarque : la partie encadrée n'était pas encore réalisée le jour de la séance observée

Pour commencer, la classe revient sur ces traces disponibles par une relecture orale d'élèves des résumés des deux premiers chapitres déjà étudiés. Puis, la classe se partage. Les élèves de CM1 sont chargés d'émettre des hypothèses sur le contenu du chapitre d'étude à partir de l'observation de ses trois illustrations que Maria a extraites du roman et agrandies pour les afficher tour à tour au tableau. L'enseignante accompagnera ce groupe dans ce travail en prenant en notes leurs observations, sur trois affiches de papier : une affiche par illustration. L'emploi de ces affiches amovibles lui permet de conserver ces notes sans trop encombrer le tableau noir. Pendant ce temps, les élèves de CM2 doivent travailler en autonomie. Ils doivent lire le « chapitre de Sœur Marie-Louise » et noter les mots qu'ils ne comprendraient pas, sur une feuille que l'enseignante rassemblera ensuite, pour inscrire au tableau la liste complète des mots que les élèves ont jugés difficiles à comprendre. À cette étape succèdent deux étapes communes à l'ensemble de la classe : d'abord, on définit les mots difficiles grâce au travail des

élèves de deuxième année puis les élèves de première année font état de leurs hypothèses, que leurs ainés confirment ou non en appuyant leurs affirmations au moyen de relectures ciblées de passages du roman. À partir de là, la classe se scinde à nouveau en deux équipes. Le groupe de CM1 lit le chapitre pour en saisir pleinement le teneur et vérifier précisément ses hypothèses, tandis que les élèves de CM2, réunis en petits groupes, rédigent un résumé du chapitre étudié. Quatre résumés sont ainsi produits et copiés sur une grande feuille que l'enseignante affichera au tableau pour une dernière phase de mise en commun. La dernière étape de la séance consiste donc en une lecture orale des résumés produits et en une sélection argumentée des élèves de CM1 du meilleur de ces résumés. Le résumé élu constituera la trace écrite finale et fera l'objet d'une double publication : dans les cahiers de littérature et sur la bande imagée consacrée à *L'Histoire de Clara*.

2. Lien entre séance et trace

Dans son organisation générale, cette séance présente des points communs avec la séance dirigée par Fabien. Dans ces deux séances sont ménagées de nombreuses phases de rédaction collective et les élèves sont amenés à produire des textes en autonomie. Ces phases rédactionnelles se déroulent sur un mode oralographique, proche de la rédaction conversationnelle (Apothéloz, 2004) et elles génèrent de nombreuses traces écrites provisoires dont se nourrit l'écrit-trace finalement adopté.



École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Photographie du résumé finalement adopté
(écrit collé dans les cahiers et affiché dans la classe)

La vieille dame abandonne Clara devant un monastère. Marie-Louise, une religieuse, recueille la petite, s'occupe d'elle mais ne peut pas la garder. À vélo, Marie-Louise amène Clara, camouflée dans un panier, à la ferme de son cousin Georges.

Transcription du résumé finalement adopté
(écrit collé dans les cahiers et affiché dans la classe)

Avant d'aboutir à cet état final, l'écrit-trace est passé par divers états et s'est construit en prenant appui sur des écrits qui l'ont nourri et structuré. Dans la genèse de cet écrit-trace, nous identifions deux types d'écrits : des écrits initiaux et des écrits périphériques. Les écrits initiaux sont les différents états de la trace ; il s'agit des premiers résumés notés par Maria sur les affiches amovibles sous les indications de ses élèves, il s'agit des résumés construits par les élèves de CM2 en autonomie. Les écrits périphériques sont les écrits qui ont étayé l'élaboration des écrits initiaux ; il s'agit de la « bande imagée » représentant l'ensemble de la séquence de lecture à venir, il s'agit des listes d'hypothèses et de questions d'élèves notées par l'enseignante sur les affiches amovibles, il s'agit de la liste des mots jugés difficiles et explicités oralement, il s'agit des consignes de travail que Maria a pris soin d'inscrire au tableau (exemple : « *Rédiger le résumé du chapitre de la sœur Marie. »).* Maria précise en entretien (Maria – entretien – 816) qu'elle ne note pas toutes les consignes au tableau. Un choix s'effectue. Elle ne note que les consignes qui ont un lien direct avec les objectifs de la séance.

Ces deux catégories d'écrits (initiaux et périphériques) attestent d'un fonctionnement des opérations rédactionnelles en deux phases articulées entre elles. Ce fonctionnement a déjà été identifié dans la classe de Fabien. Ainsi, les écrits périphériques jouent un rôle dans la planification et la mise en texte des écrits initiaux et de l'écrit-trace final. La « bande imagée » incomplète fournit une structure et suggère une méthode à reproduire pour le résumé à venir.

Maria (730) : Vous, les CM2, vous allez donc faire le résumé sur le même principe que la dernière fois.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription de séance

Maria (754) : Alors, qui me rappelle la technique du résumé ? Adeline ?
E : Il ne faut pas trop donner de détails.
[…]
Maria : […] Et quel genre d'informations trouvons-nous dans le résumé ?
E : Où ça se passe. Quels sont les personnages.
Maria : Quels sont les personnages. Où ça se passe.
E : Qu'est-ce qui se passe ?
Maria : Le déroulement.
E : On peut essayer de mettre du suspense.
Maria : Ah, alors nous est-ce qu'on va laisser du suspense ?
E : Non.
Maria : On a expliqué justement
E : Non.
Maria : Il y a deux types de résumés. Est-ce qu'on va faire comme dans les fiches de bibliothèque ? Laisser du suspense ?
E : Non, non. On va dire la fin.
Maria : Non, là, c'est essentiel de préciser la fin.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription de séance

Ces deux extraits de transcription de séance montrent que les élèves prennent appui sur les séances passées, non seulement celles qui ont concerné la découverte de ce roman mais aussi les séances en lien avec des pratiques de lecture réalisées dans d'autres contextes de l'activité de lecture du groupe-classe. La « bande imagée » et les connaissances des élèves contribuent donc à la planification des versions initiales de l'écrit-trace.

De la même façon, la liste des hypothèses de lecture d'images planifie les résumés provisoires également inscrits sur les affiches amovibles. Mais cette liste planifie aussi un autre texte, oral, celui-là : le texte des questions auxquelles les élèves de CM2 apportent des réponses étayées. La liste des mots difficiles et l'inscription des consignes magistrales jouent un rôle de

planificateurs à un niveau plus local. Chacun donne un cadre au travail autonome des élèves en vue de la compréhension du chapitre étudié puis de la rédaction de son résumé. La liste des mots difficiles guide les recherches individuelles dans le dictionnaire puis la mise en commun du fruit de ces recherches. Ces recherches et leur partage se déroulent dans le cadre fixé par la consigne écrite au tableau.

Nous observons dans cette séance une élaboration de la trace au sein de cadres emboités. La « bande imagée », dans un mouvement à la fois rétrospectif et prospectif, structure la séance, les activités de lecture et les écrits que ces activités génèrent. Ce grand affichage global constitue un cadre général. S'y insèreront les résumés des chapitres, à l'issue de chaque séance. Dans le cadre de chaque séance, se construit donc un résumé à partir de listes de mots, de listes de questions et d'hypothèses, de résumés provisoires. Finalement, l'écrit-trace correspond à une opération complexe procédant globalement par enchâssements successifs d'opérations langagières et discursives localisées dans des cadres de travail déterminés par l'enseignante. Cette dernière procède à la conception de l'écrit-trace en amont de la séance et elle en dirige l'élaboration au fil des interactions de classe qu'elle organise.

Chez Maria, la trace se conçoit en amont de la séance et s'élabore en séance. Nous avons fait le même constat pour la trace écrite produite chez Fabien qui adopte avec ses élèves une définition du calligramme qui varie de celle du dictionnaire de référence. Comme Fabien, Maria accorde beaucoup de place aux choix de ses élèves dans la phase éditoriale du travail.

Maria (84) : Par contre, ce sont les élèves qui choisissent l'affichage. Vous voyez, là, la bande, ils ont eu des références en histoire, ils ont voulu. C'est eux qui ont quand même décidé. On est parti. Moi, j'avais amené des images. C'est eux qui décident d'écrire en vert, d'écrire en bleu, d'écrire à tel niveau, de positionner, de faire une frise. J'ai réfléchi avec eux quand même. J'ai mes idées à la maison. Mais j'aime bien que les affichages soient aussi créés par les élèves pour qu'ils se les approprient.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Les précisons de Maria, lors de l'entretien post-séance montrent bien l'articulation entre une conception initiale avant séance (« à la maison ») et une élaboration négociée en classe. C'est bien d'une contribution éditoriale qu'il s'agit là de confier aux élèves : ils choisissent les couleurs, les dispositions des éléments et cette contribution formelle est considérée par leur enseignante comme un des moyens d'appropriation de l'écrit-trace publié. Comme chez Fabien, il est question que les élèves s'y retrouvent. Comme chez Fabien, les élèves ne sont pas

véritablement auteurs de la trace mais ils en sont co-éditeurs. Beaucoup de points communs rassemblent les pratiques de Fabien et Maria.

Cependant, Maria conçoit la trace de sa séance comme le constituant d'un ensemble plus vaste, qui l'encadre et lui donne son homogénéité. Nous avons noté que l'écrit-trace de la séance s'intègre à la trace globale de la séquence consacrée au roman mais l'entretien avec l'enseignante nous a encore appris que cet emboitement séance/séquence s'insère à son tour dans un projet plus vaste reliant l'école au collège proche. C'est dans un projet de liaison écoles-collège que la classe doit lire, dans l'année, trois romans, dont *L'Histoire de Clara*. Les écoliers et les collégiens se rencontreront en fin d'année autour de ces livres et pourront en confronter leur réception.

La trace écrite de la séance et de la séquence prennent une fonction spécifique dans un tel contexte de communication. En effet, la « bande imagée » soutiendra la mémoire de chacun en vue de la rencontre au collège. Maria en fait un rappel à ses élèves.

Maria (738) : […] Pourquoi, nous allons résumer le chapitre de la sœur ? A quoi va servir ce document ? Benjamin.
E : Pour mettre sur l'affiche.
Maria : Alors pourquoi on garde une trace écrite ? Dans quel but ? […] Dans quel but on garde une trace écrite ?
E : Pour qu'on se rappelle quand on aura fini de lire, que c'est comme ça, les étapes.
[…]
Maria : Ça nous permet de garder en mémoire les étapes de l'histoire, car souvenez-vous, on va faire le défi lecture avec les sixièmes. Et on en est à notre deuxième livre. Donc il faut qu'on garde une trace écrite.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription de séance

Cette trace remplit donc une fonction rétrospective et prospective à la fois. Elle soutient la mémoire (« pour qu'on se rappelle », ça nous permet de garder en mémoire ») et elle tend vers l'avenir (« on va faire un défi lecture »), vers un « but ».

Son étude de genèse montre qu'elle se développe en quatre phases. Une phase pré-rédactionnelle est matérialisée par la fiche de préparation de l'enseignante et la « bande imagée » qui attend les élèves à leur retour en classe après la récréation. La phase rédactionnelle correspond à la composition des résumés, les uns étant élaborés par les plus jeunes élèves avec l'aide de Maria et les autres étant composés par leurs ainés plus tard, dans la séance avec des aides ponctuelles de l'enseignante passant dans les rangs. La phase pré-éditoriale correspond

aux moments où les productions écrites des élèves de CM2 sont affichées au tableau et discutées pour la sélection finale. C'est cette sélection qui fera l'objet de l'édition de l'écrit-trace doublement publié sur affichage et sur cahiers de littérature.

3. Processus rédactionnel et recours au tableau

Comme nous l'avions observé chez Fabien, la trace s'élabore donc au fil d'un procédé long et complexe de composition qui s'affiche presque intégralement au tableau. Ce dernier est utilisé dès la quatrième minute de la séance et il ne cesse de recevoir des inscriptions que dix minutes avant la fin de la séance. Il est un puissant support d'oralographisme.

D'abord, le tableau noir est lieu d'affichage pour les illustrations, listes et résumés, comme dans d'autres classes (chez Arielle, Bertrand, Béatrice, à l'école et chez Mélie, au collège) le tableau blanc numérique est lieu de projection des textes d'étude, des questionnaires et de leurs réponses. Ensuite, comme chez tous les enseignants observés jusqu'à présent, le tableau reçoit chez Maria des formulations synthétiques que l'enseignante a préalablement formulées oralement à partir de propositions d'élèves. Cette modalité rédactionnelle, qui consiste à sélectionner des éléments des propos des élèves pour les prendre en notes, a déjà été décrite dans nos précédentes analyses, nous ne la développerons pas pour cette séance. Cependant, Maria caractérise précisément les inscriptions au tableau. Elle qualifie ce type d'écrit comme « un écrit à valeur d'oral » (Maria – entretien, 338).

Maria (entretien – 330) : On note les idées. On en garde une trace écrite sur le moment mais ce n'est pas réutilisé. On est dans la spontanéité, dans tout ça.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Ce qui s'inscrit au tableau soutient la réflexion collective : il s'agit d'émettre des hypothèses à partir d'illustrations avant de lire le texte d'étude et en attendant validation de l'autre groupe qui aura lu le chapitre. Pour nourrir les échanges entre les deux groupes de travail (CM1 et CM2), la prise de notes est nécessaire et elle est assurée par l'enseignante. Il s'agit donc d'un écrit, « sur le moment ». Il est très fortement contextualisé. Il s'inscrit dans le genre des discours premiers (« on est dans la spontanéité »). Ces inscriptions ne constituent pas encore la trace écrite, qui, elle, s'inscrira dans le genre des discours seconds (Bakhtine, 1979).

Enfin, le tableau est un support de planification. Tous les écrits périphériques s'y inscrivent et y précèdent les écrits initiaux qui s'y affichent. La présence d'un affichage qui préexiste à la séance et en guide la trace a déjà été observée dans la classe de Laurie : comme chez Maria, un écrit-trace de la séance (l'étiquette « Reformuler », le résumé du chapitre) vient compléter l'affichage général en fin de séance. Chez Bertrand, Béatrice et chez Mélie, l'écrit-

trace (questionnaire ou tableau à remplir) est édité avant la séance et contribue à planifier les activités de la classe.

4. Dimensions dialogiques de la séance et de sa trace

Sur le plan de la planification au tableau, les pratiques de Maria se rapprochent de celles de Fabien pour se démarquer avec elles des autres éléments de notre corpus. En effet, plus qu'un support d'affichage, le tableau y est utilisé comme l'établi sur lequel sont rassemblés tous les outils afin que s'y développent toutes les opérations de la fabrication de l'écrit-trace. Dans ces deux classes en effet, le travail de la classe, la négociation du sens du texte étudié et la recherche collaborative d'une formulation idéale pour rédiger l'écrit-trace occupent une place importante dans l'espace du tableau, dans le temps de la séance et dans l'espace discursif de la classe. Le tableau est le support premier de la construction du savoir et du texte du savoir. Au tableau se trame une restitution des étapes de la séance et s'affiche l'enjeu principal de l'activité de lecture (définir le calligramme ; résumer le chapitre lu).

Chez Maria, la forme éditoriale de cette trace est assurée par l'enseignante, seule. Les élèves y trouvent cependant un cadre pour s'y exprimer. Leurs connaissances se construisent par la même occasion, à force de verbalisations et de reformulations de l'ordre de l'oral à l'ordre du scriptural (Peytard, 1970).

Les traces mixtes qui se composent chez Fabien et Maria se construisent fortement au tableau, support privilégié de l'oralographisme, de la rédaction collaborative et du travail rédactionnel réflexif. Au tableau, se construisent, en même temps que l'écrit-trace, des manières partagées d'« agir-penser-parler » dans la classe (Bernié, 2002). Construire collectivement cette trace du travail de la classe revient à ériger la classe en communauté de savoir, en communauté discursive (Bernié, 2002).

Dans la classe de Maria, la dimension collective de l'activité rédactionnelle et pré-éditoriale sert la constitution d'une communauté discursive mais elle a tendance à gommer de la trace finale l'empreinte personnelle de l'élève. C'est la grande différence avec la trace publiée chez Fabien dans la mesure où les élèves y ont produit une réalisation personnelle et où ils ont assemblé librement les trois éléments de l'écrit-trace (calligrammes d'Apollinaire, définition et calligramme personnel). Dans l'écrit-trace conservé dans la classe de Maria, la phase éditoriale est pleinement assurée par l'‘enseignante, ce qui explique son caractère uniforme. En revanche, pointer un effacement de l'empreinte de l'élève serait une erreur. Il se trouve que Maria met au contraire les productions des élèves en valeur en les reproduisant numériquement. Les éléments manuscrits qui y figurent servent à intégrer ces résumés l'élèves dans le projet global d'une lecture qui alimentera les échanges entres les classes lors de la rencontre école–collège inscrite

au calendrier de la classe. Cette trace mixte brouille donc les pistes de sa naissance et elle est loin de montrer tout ce qui s'écrit en classe. L'essentiel émerge à l'oral et s'inscrit au tableau.

Les inscriptions au tableau restituent la trame de la séance. Elles constituent le « texte du cours » (Bucheton, 2008, p. 21). Elles se répartissent en trois catégories selon leur fonctionnement. Beaucoup d'inscriptions au tableau servent de planificateurs internes à la classe et à la séance : l'avant-texte qui s'y expose contient en germe l'écrit-trace et réciproquement, comme c'est le cas de l'avant-texte défini par Bellemin-Noël (1972) dans le domaine littéraire. Quelques-unes des inscriptions au tableau servent de planificateurs externes à la séance : l'affichage de la séquence (la « bande imagée ») rappelle une modalité de composition et détermine par avance un mode éditorial. Certaines des inscriptions au tableau servent de planificateurs externes à la classe : la bande imagée rappelle implicitement l'ancrage de l'activité de lecture dans le projet de liaison école-collège (défi lecture).

Deux mots clés peuvent contribuer à dégager les spécificités de l'élaboration de l'écrit-trace chez Maria : l'emboitement et la planification. La trace s'inscrit dans un cadre qui lui préexiste et contribue à structurer le travail de la classe. Écriture de la trace et travail de la classe se développent dans un mouvement solidaire. La trace est doublement prospective : dans l'immédiateté, elle sert le travail réflexif de la classe et dans un temps différé, elle assure le souvenir des lectures et prépare la rencontre au collège.

Le champ d'activité de la trace s'étend donc de l'amont à l'aval de l'espace de la classe, cet espace étant entendu comme lieu de travail, temps de travail et comme espace discursif. L'élaboration de l'écrit-trace a des ramifications dans des discours qui lui préexistent, elle se nourrit de la circulation des discours dans la classe et elle tend à se développer par anticipation aux discours qu'elle peut générer à plus long terme. La composition dialogique de cette trace mixte n'est plus à démontrer. Un dialogisme interne à la communauté de la classe opère dans la rédaction collaborative des résumés. D'abord, Maria assigne au résumé un but d'évaluation.

Maria (entretien – 800) : Et l'objectif du résumé, c'est de voir, d'évaluer un petit peu la compréhension du texte alors qu'il était mis en lecture silencieuse.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance.

Cet écrit, intermédiaire entre les résumés collectivement produits au tableau et l'écrit-trace qui sera finalement adopté, permet à l'enseignante de savoir où en sont ses élèves sur le plan de la compréhension du chapitre étudié. Elle prend appui sur cet écrit intermédiaire pour identifier les performances de ses élèves en lecture.

En outre, ces résumés intermédiaires contribuent à la co-élaboration de l'écrit-trace final. Maria indique précisément à ses élèves comment va s'opérer l'élection d'un résumé parmi ceux que les élèves de CM2 ont réalisés.

Maria (881) : *(S'adressant aux élèves de CM1)* Vous avez lu le texte. Maintenant vous en avez connaissance. Donc vous allez être les juges, pour juger le résumé qui correspond le mieux au texte. D'accord ? Ensuite, je ferai comme les précédents résumés, je taperai à l'ordinateur, je l'imprimerai et on le collera dans le cahier de littérature.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'enregistrement de séance.

L'écrit-trace s'élabore à partir de connaissances communes et se nourrit d'écrits initiaux négociés collégialement.

Un dialogisme externe à l'espace-temps de la classe élargit le champ discursif de la communauté de cette classe, en ouvrant l'écrit-trace à des destinataires externes : les élèves de sixième, lecteurs des mêmes romans et pourquoi pas lecteurs de l'écrit-trace final consigné dans le cahier de littérature. Maria se réjouit du fait que ses élèves ont utilisé cet écrit-trace dans le cadre de leur rencontre avec les élèves de première année de collège. Ils l'ont en effet consulté pour inventer avec les collégiens un questionnaire sur le roman.

Maria – entretien – 178) : […] Ils se sont beaucoup appuyés sur notre cahier de littérature puisque certains n'avaient pas eu le temps de lire les trois ouvrages. Donc ils se sont appuyés sur nos résumés. Donc finalement, nos traces écrites ont servi pour les 6e cet après-midi.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance.

Une ouverture discursive se matérialise donc en aval de la séance. Dans la conception du projet de la classe en liaison avec le collège, et donc, dans l'activité enseignante, cette ouverture est bien antérieure à l'ouverture de la séance mais elle se révèle seulement le jour de la rencontre entre écoliers et collégiens.

Maria (entretien – 670) : […] Le côté positif, c'est que les élèves, je pense, ont bien retenu et se sont appuyés sur l'outil. Donc ça a donné réellement du sens et justement je m'interrogeais sur l'utilité de mon cahier de littérature […]. Les élèves font un travail tel que le résumé, qu'est-ce que j'en fais ? Mince, si je n'en fais rien, ils vont se dire la prochaine fois qu'elle demandera un résumé, on le fera plus parce qu'elle n'en fait rien. Je me suis dit : le coller dans le cahier, c'est très bien. C'est beau. Mais le problème si on le réutilise pas, aucun intérêt. Et là, quand je les ai vus sortir leur cahier de littérature, s'appuyer dessus, et voir les élèves de 6e qui n'avaient pas forcément tous lu, parce qu'apparemment certains livres ont été lus en autonomie. […] Et là, je me dis : la relation CM2-6e, elle est là et ils ont été vraiment ensemble pour créer le questionnaire. Et là, je me dis : Bon, j'ai donné du sens derrière cet écrit-là. Voilà. Je suis assez contente de la finalité. […]

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance.

Si le travail mené en liaison entre écoliers et collégiens donne tout son sens à la trace écrite, en revanche, la justification se fait donc à rebours. Le destin de la trace est incertain. La conservation des écrits produits valorise le travail de l'élève mais sa valeur dépend du devenir de ces écrits. Les propos de Maria montrent même que les productions ultérieures de trace dépendent de l'utilité avérée des traces plus anciennes (« si je n'en fais rien, ils vont se dire la prochaine fois qu'elle demandera un résumé, on le fera plus parce qu'elle n'en fait rien. »). Ici trace écrite et liaison école-collège entrent dans une relation de réciprocité. La trace alimente le travail en liaison, lui sert d'écrit-source et l'activité vécue en liaison oriente en amont et justifie en aval la production de la trace. Cette dernière constitue l'avant-texte d'une trace ultérieure : le questionnaire (« et là, je me dis : la relation CM2- 6e, elle est là et ils ont été vraiment ensemble pour créer le questionnaire. »). La trace écrite s'intègre à un projet plus vaste, d'abord constitué en situation de discours fermée, elle se prête à une ouverture discursive qui lui donne sens.

Conclusion partielle : trace-produit et trace mixte montrent très partiellement l'activité rédactionnelle de la classe

Dans les classes dont nous avons étudié génétiquement les traces écrites, nous constatons que chaque séance de lecture observée est encadrée par deux écrits. D'un côté, un écrit préexiste à la séance de lecture, l'alimente, lui imprime sa structuration et d'un autre côté cette séance génère une trace, qui peut la rendre pérenne et la faire symboliquement durer. Mais cette trace publiée (trace-support et trace produit) dans les cahiers côtoie d'autres traces écrites en phase rédactionnelle qui disparaissent le plus souvent en phase éditoriale.

D'abord, le cahier n'est pas le seul lieu de fixation ni d'archivage du travail de la classe. Nous avons remarqué chez Laurie, Arielle, Béatrice, Bertrand et Mélie des traces provisoires notées dans un brouillon préparatoire d'élève ou inscrites au tableau noir à craies ou au tableau blanc à feutres puis effacées, des traces inscrites au tableau numérique et mémorisées informatiquement ou encore des traces affichées dans la classe ou ponctuellement au tableau. Il s'avère que le traditionnel cahier entre en concurrence avec d'autres supports pour ce qui concerne la conservation écrite du travail de la classe.

Ensuite, la séance et sa trace prennent appui sur un autre texte, que nous avons appelé texte-source (fiche de préparation ou bien ouvrage de référence), qui oriente l'activité de la classe sans jamais y être évoqué. Il s'agit d'un document dont l'enseignant est seul à disposer, auquel il recourt pour concevoir sa séance en y apportant des modifications propres à ajuster ce document planificateur aux besoins de sa classe. Cet écrit initial de référence est un outil de planification de la séance autant que du texte qui en matérialise la trace. A l'école (classes de Laurie, Tony, Béatrice, Fabien, Maria et Bertrand), comme au collège (classe de Mélie), les études de genèse que nous venons de mener montrent que les enseignants calquent leur séance sur un texte et même la pilotent comme on planifie un texte.

Ce résultat est déterminant pour la compréhension de cette activité d'écriture enseignante en classe. En effet, on constate que si la séance se construit comme un texte, elle se constitue à partir d'un discours non pas inscrit dans l'immédiateté des échanges oraux mais qu'elle se compose essentiellement de discours second. Dans les huit séances étudiées, l'enseignant, menant l'analyse d'un texte, se heurte invariablement à une approche très pragmatique des élèves. Par exemple, Bertrand n'échappe pas à la question : « Mais maitre, c'est vrai ? ». Arielle se heurte à la question du retour plausible des aventuriers qui se font projeter en direction de la lune au moyen d'un canon. L'oralité qui s'observe dans ces huit

classes, en dépit de ces questions très pragmatiques des élèves, est maintenue absolument dans un ordre scriptural, y compris dans les séances où l'on écrit peu. Dans tous les cas que nous venons d'étudier, un écrit-source, garant des objectifs de la séance et de sa structuration alimente les échanges oraux dans la classe et tendent vers sa cristallisation écrite sous forme de trace-support, de trace-produit ou de trace mixte. Sont partagées, entre les enseignants de notre corpus des manières de faire dans la séance pour organiser la composition de la trace écrite du travail de la classe, en dépit des spécificités des classes de Fabien et Maria où la classe est invitée à travailler davantage que les autres classes sur un mode collaboratif et où les élèves ont la possibilité de s'instituer en énonciateurs à part entière.

Comparer l'élaboration de ces traces à la naissance du texte littéraire telle que décrite par De Biasi (2011) attire l'attention sur le fait que la trace mixte porte des traces visibles de phases rédactionnelles. L'écriture scolaire se distingue, par rapport à l'écriture littéraire, par la singularité d'une succession inattendue de ses étapes d'élaboration : la rédaction en classe se construit dans un cadre préconçu pour elle, avant la classe, tant et si bien que les phases pré-éditoriale et éditoriale précèdent la phase rédactionnelle.

Où sont les auteurs des traces écrites scolaires observées ? Ils restent dans l'ombre. D'une façon générale, l'enseignant est auteur de la conception pré-rédactionnelle et éditoriale de l'écrit-trace. L'élève y est scribe, copiste et parfois coénonciateur mais il ne signe pas plus son écrit que l'enseignant. Rappelons que nous avons défini les traces-produits et les traces mixtes comme des écrits et non des textes. Les synopsis de séances, eux font apparaitre une structuration en texte. De telles observations nous conduisent à considérer que l'enseignant est auteur de sa séance et que la trace qu'il en fait publier à ses y élèves y ménage une place énonciative plus au moins grande à leurs jeunes lecteurs et rédacteurs en herbe. Une règle se dessine dans notre corpus : plus l'enseignant contrôle l'élaboration rédactionnelle de la trace, plus cette trace contribue à l'opération de traçage de la séance et des écrits qu'elle génère. Au contraire, plus l'élève est partie prenante des phases rédactionnelles, plus la trace présente de variations par rapport à ses sources, lesquelles peuvent se démultiplier en écrits planificateurs, écrits-périphériques et écrits initiaux.

Il semble que nous puissions conclure à l'existence d'un genre d'activité trace écrite sur le plan de la composition textuelle de l'écrit-trace, fortement liée au déroulement de la séance. Le genre d'activité trace écrite se caractérise, à des degrés divers, par ses dimensions dialogiques. Ainsi, un écrit premier (source documentaire ou écrit préparatoire de l'enseignant)

donne à la séance et à sa trace une forme, une structure, un sens, un ancrage, à priori. Ensuite, la réalité de la classe entraine des variations plus ou moins importantes entre la trace et le projet de la séance. De fait, l'écrit-trace publié en fin de séance se montre d'une grande variété mais il semble invariablement répondre aux mêmes règles de composition. L'enseignant se réfère à un écrit-source ; il anime l'activité cognitive des élèves et engage parfois des échanges nourris avec eux, ce qui entraine un développement du propos initial, une glose collective ; il procède enfin à une mise en commun et il conduit, au fil de phases successives, à la production d'un écrit synthétique (*trace-support*, *trace-produit* ou *trace mixte*) conservé par et pour l'ensemble de la communauté de la classe.

Quel que soit le texte d'étude, quelle que soit la pratique de lecture mise en œuvre et quelle que soit la variété des traces produites, la naissance de la trace écrite passe par les mêmes états successifs : un épisode oral se cristallise en un écrit fixé sur un support matériel qui en garantira plus ou moins la pérennité.

IV. Des traces-textes : mise en texte du savoir construit dans la classe

A. Étude de genèse des traces rédigées dans la classe de Carla (6è) – voir annexe 14 pour une visualisation du dossier de genèse.

La description de la trace publiée à l'issue de la séance de Carla posait différentes questions. Observer la naissance de cette trace nous permet de savoir qui rédige l'écrit-trace conservé dans les cahiers des élèves et quels rôles y jouent respectivement l'enseignante et ses élèves. En outre une analyse génétique devrait nous renseigner sur la fonction didactique de cette trace-texte. En effet, l'observation de la séance et l'entretien post-séance devraient nous apprendre si l'élaboration de cette trace relève plutôt de la transmission du savoir par l'enseignante à ses élèves ou bien si elle consiste en une construction des connaissances des élèves au fil d'une activité co-rédactionnelle.

1. De la séance à la trace

La séance de lecture dirigée par Carla est la sixième séance d'une séquence organisée autour de la fable. Elle consiste en une étude comparée de « La Cigale et la Fourmi » de Jean de La Fontaine avec deux de ses réécritures, une fable moderne de Françoise Sagan et une bande dessinée par Delestre, pour une campagne de communication de la Ligue contre le cancer.

En ouverture de la séance, Carla rappelle, en trois minutes, ce qui a été travaillé la veille. Il s'agissait de la séance 5 de la séquence. Elle portait sur les valeurs d'emploi du présent de l'indicatif. Carla annonce le titre de la nouvelle séance : « Séance 6 : la fable et ses réécritures ». Puis il est procédé à une lecture orale des trois textes d'étude. D'abord, l'enseignante lit le texte et les élèves y distinguent discours direct et narration. Ensuite, forts de cette prise d'information, les élèves sont invités à une lecture théâtralisée des textes, à plusieurs voix.

Le premier volet de l'étude du texte s'ouvre alors. Il se compose de trois activités. Avant d'aller plus loin dans l'analyse des textes, la classe, sous la conduite de l'enseignante, procède à une présentation écrite de chaque texte d'étude. Une lecture minutieuse du paratexte permet de repérer l'auteur et la date de publication du texte et d'en caractériser la « nature » (c'est le terme qu'emploie Carla, pour évoquer la fable et la bande dessinée). Carla invite ensuite ses élèves à repérer les points communs entre les trois textes. À ces deux activités succède une

troisième : chaque réécriture est comparée à la fable classique, en quête des différences lexicales qui les distinguent. Ce premier volet se ferme sur une définition de la notion de réécriture et sur l'évocation du genre littéraire des réécritures observées ici : le pastiche.

Un deuxième volet s'ouvre enfin, dont le but est de comprendre l'intérêt de ces réécritures. Il est établi qu'elles permettent de faire rire et de faire passer un message. Comme nous l'avions deviné à l'observation de la trace (chapitre 6), la séance et inachevée : elle est interrompue par la sonnerie de fin d'heure du collège.

L'écrit-trace de cette séance correspond parfaitement à la catégorie des traces-textes. En effet, séance et trace écrite se développent de façon concomitante. Ainsi par exemple, Carla invite ses élèves à inscrire dans leur cahier comme elle le fait elle-même au tableau le titre de la séance, alors qu'ils n'ont pas encore lu ni même nommé les textes d'étude. Pour Carla, la séance commence stylo en main, comme si séance et trace ne faisaient qu'un.

Carla (entretien – 57): […] il faut qu'ils prennent leurs stylos, qu'ils se mettent en route, tu vois. […] On prend son stylo. On note le titre.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Lorsqu'elle regarde l'enregistrement de sa séance, elle explique comment fonctionne ce début de séance.

Carla (entretien – 66) : J'ai fait une introduction. Si tu veux, mon introduction, c'était : ce qu'on a fait hier, ce qu'on fera demain, pourquoi on fait ça. Enfin, tu vois, justifier le travail qu'on va faire. Donc mon introduction elle était faite. C'est le début du roman. Voilà. *(Rire.)*
Ch : Tu utilises des mots qui appartiennent à l'écriture ? Volontairement ?
Carla : Oui.
Ch : Une séance, ce serait un. Tu la comparerais, toi, à un texte ?
Carla : Ah, oui. Bon c'est métaphorique.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Le propos tend à montrer que cette enseignante pense sa séance comme un texte : *introduction et début de roman* relèvent du champ lexical de l'écriture. Ces deux termes, dont elle qualifie l'usage de métaphorique, ne suffiraient pas à nous convaincre de cette

concomitance entre séance et rédaction d'une trace-texte si d'autres commentaires de l'enseignante ne venaient nous conforter dans cette interprétation.

Face à l'écran vidéo, elle commente les étapes de sa séance pour en expliquer la fonction.

Carla (entretien – 118) : Donc là, j'annonce ma problématique, en fait, mon fil conducteur.
Ch : Ah, oui ? La problématique ?
Carla : Voilà, tu vois. Comment on va. Donc je leur dis : on va approfondir la fable. A quoi ça sert une réécriture ? Je leur mets mes deux temps, tu vois. Au début, je leur ai dit pourquoi il y a des réécritures. Donc ça c'est ma problématique générale, tu vois. Je leur dis dans un premier temps, on va savoir ce que c'est qu'une réécriture. Donc ça, c'était mon premier acte. Avant de savoir pourquoi, savoir ce que c'est. Et ensuite, à quoi ça sert une réécriture. Donc on revient au pourquoi et on va répondre à la problématique dans un second temps.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Le champ lexical est très présent dans le discours de Carla. Il se partage en deux sous-ensembles. On y lit l'écriture de type dissertatif : le mot *problématique* revient trois fois. On remarque aussi le champ de l'écriture littéraire : le mot *acte*, fait ici écho au groupe nominal *début de roman*, relevé dans la précédente citation de l'enseignante.

Conduire la séance consiste donc, pour Carla, à conduire la production d'un écrit. Et cet écrit emprunterait dans son processus d'élaboration à deux types d'écriture : l'écriture dissertative et l'écriture littéraire.

2. Processus rédactionnel et recours aux écrits préparatoires et au tableau

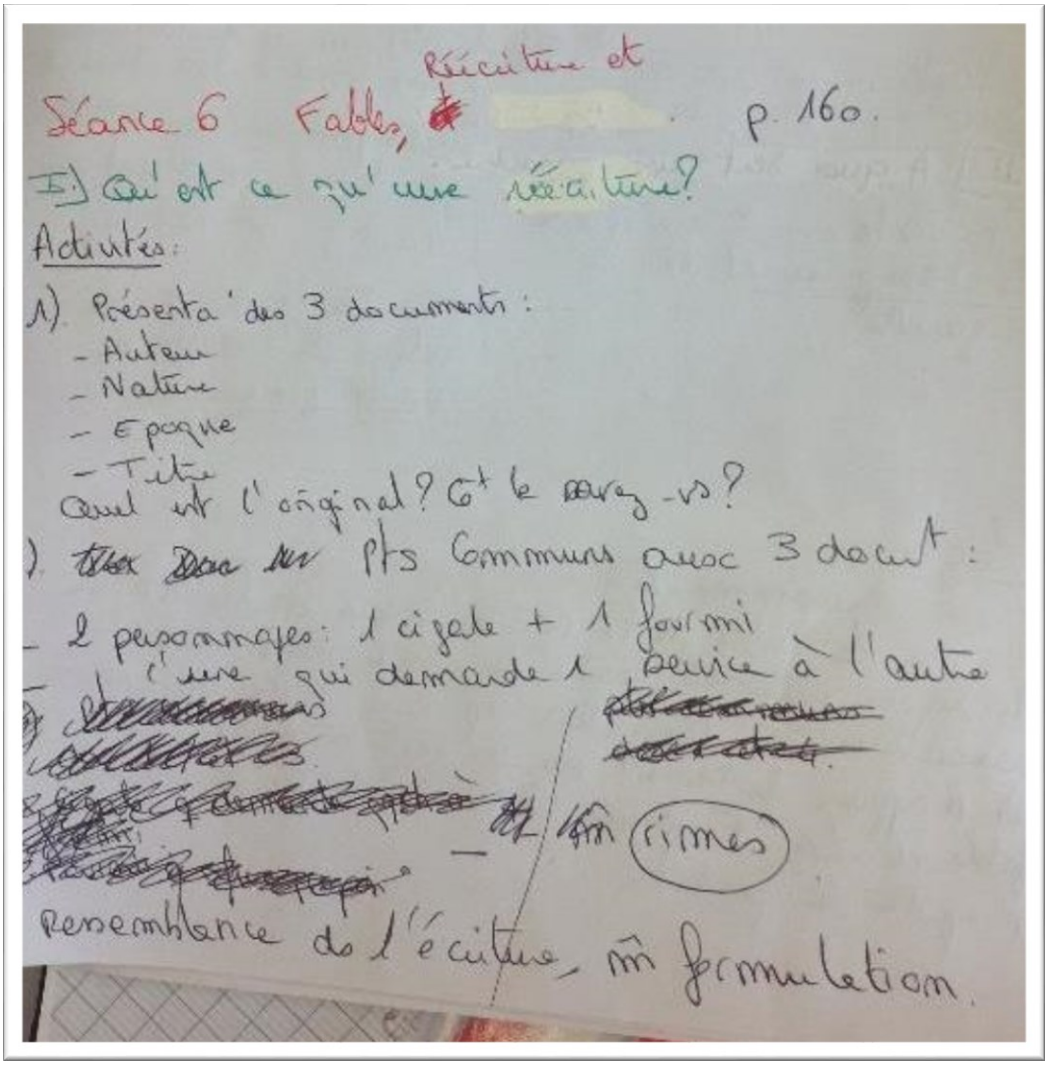
L'écrit-trace qui se consigne dans les cahiers coïncide exactement avec les étapes de la séance qui se déroule.

D'abord, Carla a sélectionné un corpus de trois textes dans une double page du manuel scolaire en vigueur dans la classe[95]. Ce document (présenté en annexe 14) est intitulé « Explorer les textes » et son sous-titre est « Objectif – Comparer une fable et ses réécritures ». Suivent quatre textes : aux trois que les élèves de Carla sont amenés à étudier, s'ajoute « La Fourmi et la Cigale », fable en quatre vers de Vaudin[96]. À partir de cet écrit, source de référence pour elle et pour la classe, Carla effectue des choix : elle sélectionne trois textes du support didactique et compose sa propre analyse du corpus d'étude ainsi constitué. Comme les auteurs du manuel (questions 1.a., 1.b., 1.c., page 161), Carla demande à ses élèves de repérer « ce qui unit » (citation du manuel) les documents, d'identifier la « nature » des textes (citation du manuel) et de situer chacun d'eux chronologiquement.

Si Carla emprunte ces quelques éléments au manuel, elle les utilise dans un ordre différent et les intègre à une analyse qui suit le même objectif mais en prenant appui sur des activités qui sont absentes des propositions de l'ouvrage scolaire.

Pour préparer sa séance, Carla a rédigé un écrit dont nous présentons ci-dessous l'extrait d'une version écrite de sa main. Le document est consultable intégralement en annexe 14.

[95] Manuel scolaire : Cesbron-Ecevit, D. (Dir.). (2009). *Fenêtres ouvertes.* Français 6è. Livre unique. Pages 160-161. Paris : Bordas.
[96] Cette courte fable est extraite d'une recueil de Vaudin, *Fables diverses en quatre vers*, paru en 1707.



Collège (6è) - Carla - Cigale
Photographie d'un extrait du document préparatoire de Carla.

Réécriture et

Séance 6 *fables* *p. 160.*

I.) *Qu'est-ce qu'une réécriture ?*

Activités :

1. *Présenta' des 3 documents*

- *Auteur*
- *Nature*
- *Epoque*
- *Titre*

Quel est l'original ? C^{t} le savez-vous ?

2. *Pts communs aux 3 docu^{t}*

- *2 personnages : 1 cigale + 1 fourmi*
- *L'une qui demande 1 service à l'autre*

~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~

~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~

~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~

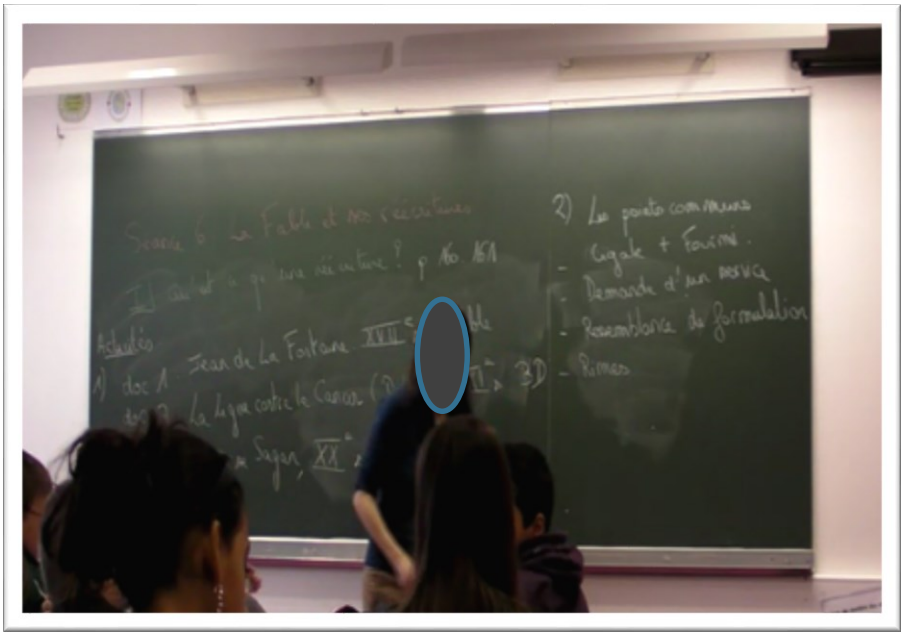
~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~ *rimes*

~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~

Ressemblances ds l'écriture, $\hat{m}$ formulation.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Transcription : extrait de document manuscrit de préparation de Carla.

Ce document préparatoire de Carla correspond exactement à ce qui s'est joué en classe : inscription du titre général et du titre de la première partie de la séance, activité de présentation des documents et activité de recherche de points communs entre les textes. Ce qui s'inscrit au tableau reproduit fidèlement ce qui figure dans cet écrit qui sert donc de référence à l'enseignante, tout au long de la conduite de la séance.

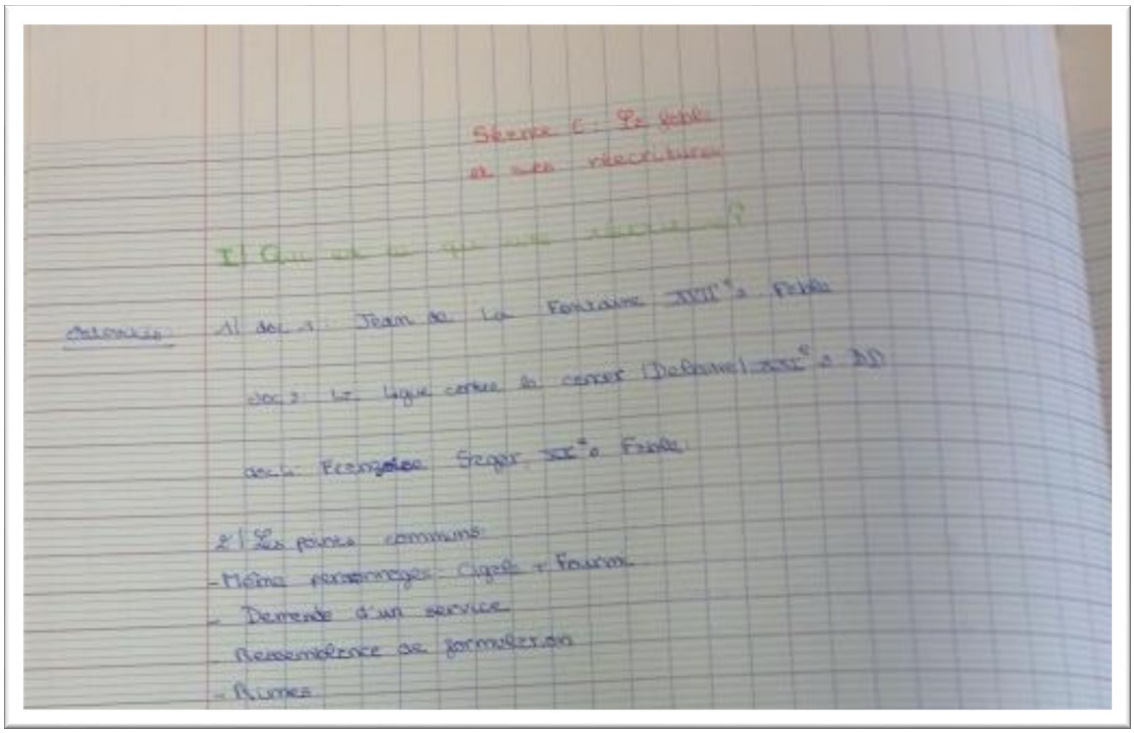


Collège (6è) - Carla - Cigale
Photographie du tableau à la 21è minute de la séance

Séance 6 : La fable et ses réécritures *I) Qu'est-ce qu'une réécriture ? p. 160-161* *<u>Activités :</u>* *1) doc 1 : Jean de La Fontaine XVIIè s., Fable* *Doc 3 : La Ligue contre le cancer (Delestre) XXIè s., BD* *Doc 4 : Françoise Sagan, XXè s., Fable.*	*2) Les points communs :* *- Cigale + Fourmi.* *- Demande d'un service* *- Ressemblance de formulation* *- Rimes*

Collège (6è) - Carla - Cigale
Transcription du tableau à la 21è minute de la séance

Enfin, cette reproduction de l'écrit préparatoire initial se copie fidèlement dans les cahiers des élèves, comme le montrent les images qui suivent.



Collège (6è) - Carla - Cigale
Photographie d'un extrait de trace écrite

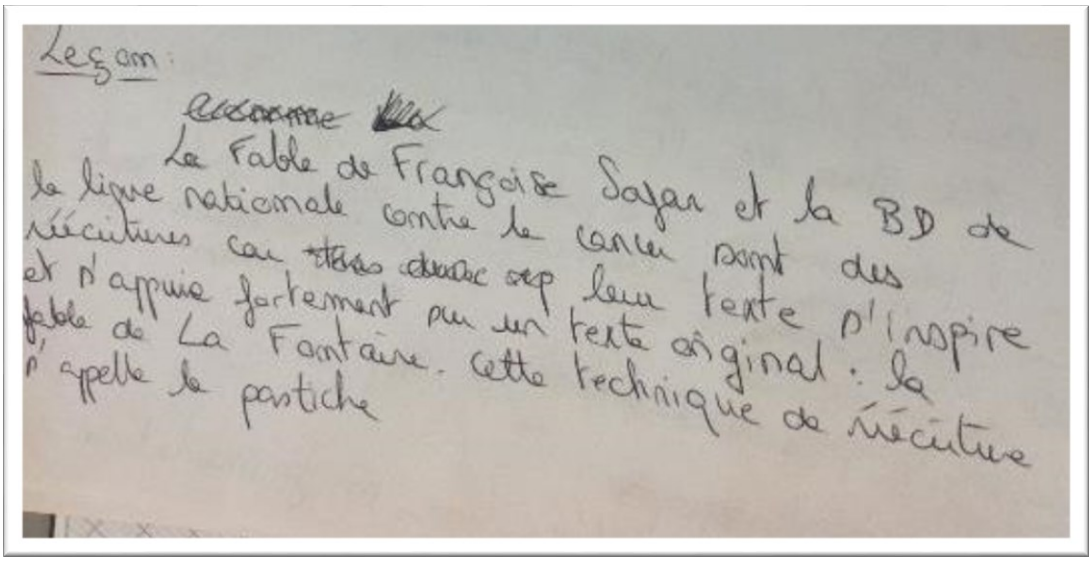
<u>Activités :</u>	Séance 6 : La fable et ses réécritures II) Qu'est-ce qu'une réécriture ? 1) doc 1 : Jean de La Fontaine XVIIe s. Fable Doc 3 : La Ligue contre le cancer (Delestre) XXIe s. BD Doc 4 : Françoise Sagan, XXe s. Fable. 2) Les points communs : - Même personnages : Cigale + Fourmi. - Demande d'un service - Ressemblance de formulation - Rimes.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Transcription d'un extrait de trace écrite

Ces trois matérialisations de la trace écrite n'en constituent finalement qu'une version. L'observation de ces trois états quasi-identiques de la trace montre non seulement que la séance se déroule exactement selon le plan de l'écrit préparatoire de l'enseignante mais aussi qu'il y a copie fidèle de cet écrit au tableau et du tableau aux cahiers des élèves. Pour la première fois

dans notre corpus, nous constatons que la modalité d'écriture de l'écrit-trace en séance relève de la copie. Les quelques modifications repérables sont purement formelles et ne concernent que la surface de l'écrit. Les ratures disparaissent, le texte s'espace mais le contenu, l'ordre des constituants et les couleurs restent strictement les mêmes. En bref, la rédaction de la trace précède la séance. La classe joue le texte préparatoire qui fonctionne comme le conducteur avec lequel travaille le chef d'orchestre. La partition est écrite avant le concert et doit se jouer conformément au texte musical. L'écrit initial, l'écrit préparatoire de Carla, est à la source de la séance et en constitue la trace. La trace précède la séance. Cet écrit initial fonctionne, dans la fabrication de l'écrit-trace, comme un outil de traçage : il dessine le cheminement de la classe, il en balise et en rythme le parcours. À chaque activité réalisée en classe correspond une inscription dans l'écrit préparatoire, puis au tableau puis dans les cahiers. Ce fonctionnement s'applique à l'intégralité de la séance que pilote Carla. C'est la modalité première de réalisation de la trace chez Carla.

Ce fonctionnement s'applique même à la partie appelée « Leçon », que Carla précise avoir rédigée intégralement en amont de la séance. On trouve cette leçon rédigée dans son écrit préparatoire.


Leçon :

La Fable de Françoise Sagan et la BD de la ligue nationale contre le cancer sont des réécritures car elles dialogue avec leur texte d'inspire et s'appuie fortement sur un texte original : la fable de La Fontaine. Cette technique de réécriture s'appelle le pastiche

Collège (6è) - Carla - Cigale
Photographie d'un extrait du document préparatoire de Carla : leçon

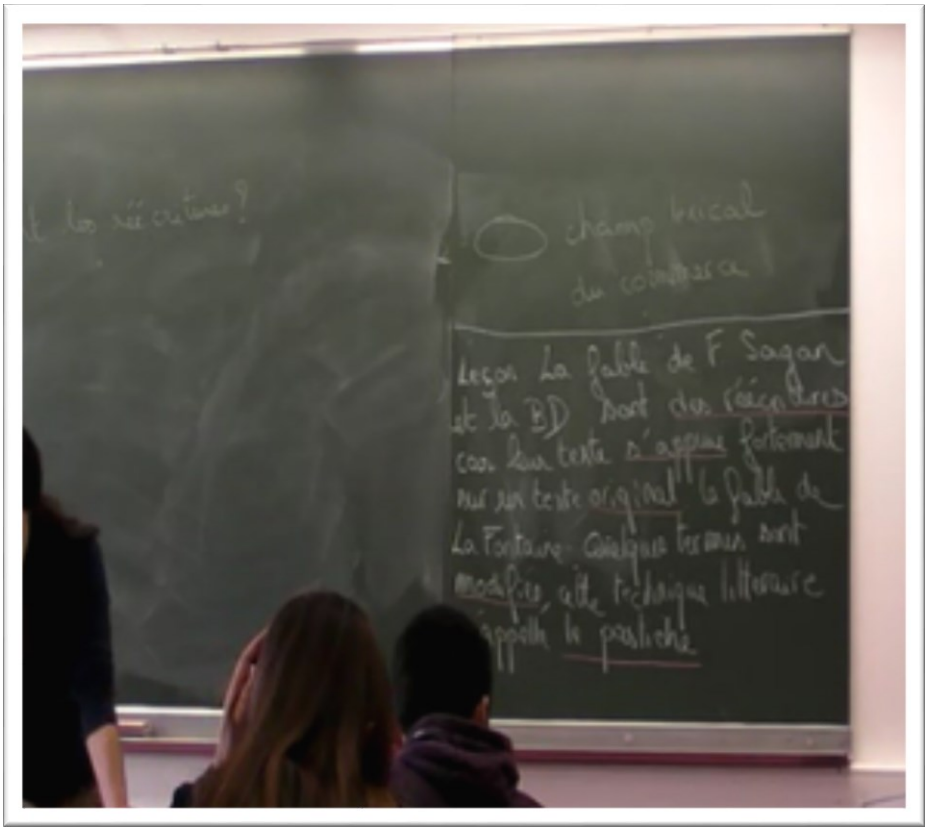
Leçon :

~~*Comme la*~~

La Fable de Françoise Sagan et la BD de la ligue contre le cancer sont des réécritures car ~~tous deux rep~~ leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un texte original : la fable de La Fontaine. Cette technique de réécriture s'appelle le pastiche.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Transcription – extrait du document préparatoire de Carla : leçon.

Cette leçon s'inscrit au tableau puis dans les cahiers des élèves comme le montrent les images qui suivent.



Collège (6è) - Carla - Cigale
Photocopie de la leçon inscrite au tableau

Leçon : La fable de F Sagan et la BD sont des réecritures [réécritures] car leur texte s'appuie fortement sur un texte original : la fable de La Fontaine. Quelques termes sont modifiés, cette technique littéraire s'appelle le pastiche.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Transcription de la trace écrite recueillie en fin de séance dans un cahier d'élève

Là encore, la ressemblance est presque parfaite. C'est un écrit rédigé par l'enseignante, seule, à son bureau qui s'inscrit au tableau et se copie dans les cahiers. Carla attribue elle-même la fonction de conducteur à cet écrit préparatoire.

Carla (entretien – 776) : Il n'y a que la leçon que je rédige chez moi parce que moi ça me permet de me fixer un but aussi. Je sais où je veux aller avec tel texte. Jusqu'où je veux l'approfondir. […] Voilà. Ça me permet de me guider moi surtout.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

L'écrit préparatoire est un garde-fou, un guide pour l'enseignante elle-même. Ainsi, Carla se montre en auteur de la trace de la séance : elle l'a conçue à partir du manuel dont elle s'est démarquée, elle en dirige l'inscription au tableau et la fait copier dans les cahiers. La trace est le fruit de son travail et les élèves copistes sont priés de respecter ce travail. Précisant en entretien que la trace écrite joue un rôle pour la mémorisation de la leçon, elle précise que cette trace, pour jouer ce rôle, doit être propre.

Carla (entretien – 151) : Et puis moi, je parle même de respect. Moi, je vous fais quelque chose de bien, de présentable. Ne me le transformez pas en n'importe quoi, parce que c'est mon travail là qu'ils reprennent. Tu vois ?

Ch : C'est ton travail qui va apparaître dans les cahiers des élèves.

Carla : qui va apparaître dans leur cahier, tu vois. Donc, non. On ne fait pas n'importe quoi dans son cahier. C'est un peu négliger mon travail que de le recopier n'importe comment.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

L'exigence de soin qu'exprime Carla ici confirme notre impression première selon laquelle l'élève joue un rôle de copiste de la trace. La séance apparait dès lors comme la phase pré-éditoriale durant laquelle l'écrit-trace s'inscrit au tableau, phase à laquelle succède la phase éditoriale que représente la copie dans les cahiers.

Pourtant, Carla ne procède pas exactement à une dictée. Elle donne la parole à ses élèves dont elle sollicite fortement la participation. En outre, il semble que certains épisodes dialogués puissent être considérés comme des épisodes rédactionnels. C'est ce que nous allons montrer à présent.

3. Dimensions dialogiques de la trace

La réalité est plus complexe que la mise en œuvre d'une dictée et Carla s'en explique lorsque le film de séance la montre lisant le texte de la leçon à ses élèves et leur annonçant que cette leçon sera copiée dans les cahiers.

Ch : Donc là, tu lis ta préparation.

Carla (entretien - 666) : Oui.

Ch : C'est ce qu'il fallait démontrer ?

[…]

Carla : Oui, mais je veux qu'ils aient le sentiment que ce soit eux qui l'aient fait. […] Ce n'est pas : est-ce que vous êtes d'accord, mais vous voyez, normalement, là c'est notre conclusion. Moi je lis parce que moi, j'ai la capacité en tant que professeur de formuler les choses correctement. Je leur lis, mais normalement, ils doivent se dire : ah oui, c'est ce qu'on a vu.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Tout l'art de l'enseignante est de conduire les échanges qui ont lieu en classe de telle façon que l'écrit préparé dans la solitude de son bureau puisse être reçu par les élèves comme la restitution du réel de la séance et non de sa conception en amont.

Carla invite ses élèves à souligner les éléments importants de la définition de la réécriture au stylo rouge.

Carla (entretien - 720): C'est un petit retour que je fais. Qu'est-ce que vous pensez, qu'est-ce que vous avez retenu de ça ?

[…] Tu vois, je leur dis « quelques termes sont modifiés. » Donc comme ça dans, dans leur tête ils ont « réécriture ». […] Et après tout ça, donc tu vois, ils peuvent se faire. Ils pourraient se faire presque une équation. Réécriture c'est égal à : texte d'origine + modification = pastiche.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Là encore, Carla donne la parole à ses élèves et elle intègre leurs propos à son texte déjà écrit. L'enseignante procède sur le mode du questionnaire écrite que Mélie et Bertrand utilisent avec leurs élèves. Ces derniers ont la liberté de s'exprimer dans le cadre prévu à cet effet. Ici le

cadre n'est matérialisé que dans l'écrit initial dont seule Carla dispose tandis que les élèves de Bertrand et Mélie ont sous les yeux ce cadre, cet espace blanc pré-formé pour eux.

Carla joue un rôle déterminant de la conception de la séance, de l'écriture de sa trace par anticipation à l'élaboration orale, oralographique puis écrite de sa trace. Clara est auteure de la trace du travail de la classe. Elle revendique cet écrit : « c'est mon travail qu'ils reprennent » (Carla, entretien, 151). Elle dispose seule du statut auctorial de la trace. Les élèves en sont les copistes et les destinataires. Ils reconnaissent dans la trace, non pas leur rédaction mais leurs efforts, le travail qu'ils ont effectué (Carla, entretien, 668 : « ah oui, c'est ce qu'on a vu »). C'est ainsi que Carla conçoit son activité enseignante. Préparation et trace se confondent dans son activité enseignante. Ce qui se consigne est le but fixé par avance pour la séance. Dans cette perspective, la trace est naturellement le fruit de la préparation de l'enseignante. Cet état de fait explique et justifie que la trace précède et suive la séance, même si, dans les termes, cette affirmation apparait contradictoire.

Les rôles sont donc ainsi répartis : l'auteure, Carla, et ses copistes, ses élèves, travaillent de concert. À qui s'adressent-ils ? Ils s'adressent d'abord à eux-mêmes. L'enseignante fait figure de destinataire de cet écrit dès lors qu'elle déclare : « Ça me permet de me guider moi surtout. ». Les élèves en sont destinataires dans la mesure où, précise Carla en entretien, ils pourront s'y reporter pour préparer l'évaluation de la séquence, à l'occasion d'une prochaine séance si les contenus de celle-ci doivent y être mobilisés et même l'année suivante pour reprendre des notions supposées déjà connues. Carla élargit le nombre des destinataires potentiels de la trace écrite lorsqu'il lui est demandé si elle pense à d'autres personnes qu'elle-même et ses élèves qui pourraient lire le cahier.

Carla (entretien – 915): Oui, les parents. Ah, oui, oui. Moi, je n'oublie pas les parents parce qu'il y a des parents qui sont quand même très investis dans la scolarité de leurs enfants, surtout quand ils sont en 6e. Et en fait. Et je pense beaucoup comme ça d'ailleurs. C'est pour ça que je n'écris pas les questions. Et quand j'écris la réponse de mes questions, je veux que ce soit clair parce que je me dis, le parent, s'il relit le cours qu'il a fait, il faut qu'il puisse comprendre de quoi on parle. Donc les références des textes, je les mets aussi pour ça. Les pages, pour que le parent puisse voir s'il veut, qu'il aille rapidement. Le titre et tout, pareil pour qu'il dise : ah, oui, t'as fait ça. Et pareil, dans la formulation, on soigne le cahier pour que, si une tierce personne a envie d'utiliser le cahier, elle puisse comprendre et s'en servir. Que ce soit un surveillant qui a envie d'aider un élève en, en permanence. Un parent. Un élève absent. […] Il faut que dans nos formulations, il arrive à comprendre ce qu'on a fait.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance.

L'écrit-trace peut donc être lu par trois types de lecteurs extérieurs aux acteurs de la séance : le parent, le surveillant et l'élève absent. Ces lecteurs désignés sur un mode générique, avec l'usage du singulier pour chacun, restent plongés dans une brume théorique de lecteurs-types. Néanmoins, ils exercent une influence sur la réalisation de la trace. Ils créent une obligation (« il faut que ») et induisent un fonctionnement réglé, habituel, ils dictent à l'enseignante et au travail de la classe une sorte de loi de fonctionnement comme le montre dans les propos de Carla l'usage du présent de l'indicatif, dans un discours surplombant la situation d'énonciation et théorisant les pratiques de l'enseignante.

L'écrit-trace se réalise dans l'anticipation des attentes de ces lecteurs extérieurs : « je n'oublie pas les parents », « et je pense beaucoup comme ça d'ailleurs ». L'écrit-trace se conçoit donc en amont de la séance mais aussi en référence à des lecteurs ultérieurs et extérieurs à la séance et à la classe.

Ces remarques permettent de conclure à un dialogisme externe à la classe. Le discours tenu en classe et fixé par l'écrit-trace se compose dans une attitude responsive active tendue vers son lecteur extérieur potentiel : « il faut que dans nos formulations, il arrive à comprendre ce qu'on a fait ».

Un dialogisme interne est également à l'œuvre dans cette séance. L'écrit qui se consigne dans les cahiers se déroule en reproduisant l'écrit préparatoire. Carla invite ses élèves à prendre appui sur des écrits dont ils disposent tous et qui contiennent des savoirs supposés partagés dans

le groupe : les anciennes traces écrites. Au sein de la séance que nous étudions, elle oriente ses élèves de façon à leur faire recomposer son écrit-trace préparatoire.

En outre, la scène qui se joue dans la classe de Carla présente des épisodes de choix rédactionnels. Ces choix ne portent évidemment pas sur la structure du texte que l'enseignante prend seule à sa charge, nous l'avons montré. En revanche, ils portent sur des choix lexicaux. Nous allons analyser deux de ces épisodes qui se développent dans un mouvement de précision lexicale.

Pour faire adopter son écrit-trace à la classe, Carla oriente les choix lexicaux des élèves. Elle les conduit vers l'adoption de son écrit. Dans l'épisode qui suit, elle guide ses élèves dans des reformulations successives par substitutions lexicales. À la trentième minute de la séance, les élèves, accompagnés de leur enseignante, recherchent les différences entre la fable classique et sa réécriture par Françoise Sagan. Carla fait appel aux propositions orales de ses élèves. Parmi les propositions, elle relève ce qui lui semble utile pour l'écrit-trace puis elle sélectionne une formulation définitive qu'elle inscrit au tableau et que ses élèves copient.

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E (298): Les personnages. E (300): Madame, c'est où ?	CARLA (297) : Donc on y va. La Fourmi, ayant stocké tout l'hiver, se trouva fort encombrée quand le soleil fut venu. Qu'est-ce qu'il y a de changé ? CARLA (299): Déjà il y a une inversion de personnages. CARLA (301): Inversion des personnages. C'est dans la fable de Françoise Sagan, c'est la Fourmi qui va jouer le rôle de la Cigale et la Cigale qui va jouer le rôle de la Fourmi. Inversion des rôles. D'accord.	*Inversion des rôles*

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait d'étude de genèse à partir de la transcription d'enregistrement de séance de Carla : États successifs de la trace écrite inscrite au tableau

L'échange se résume à un très court dialogue :

Carla : Qu'est-ce qui a changé ?

Élève : Les personnages.

Carla : Déjà il y a inversion de personnages. Inversion des personnages. Inversion des rôles.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait synthétisé d'enregistrement de séance

Il y a participation orale des élèves et cet épisode ressemble, dans sa forme, aux épisodes rédactionnels analysés dans les classes de Laurie, de Fabien et de Maria. On relève des reformulations allant de l'oral spontané à sa fixation écrite normée, s'inscrivant dans un

mouvement de précision sémantique et de décontextualisation, conduisant de « la Cigale », désignation lue dans les fables, à « personnages », désignation proposée par un élève, et enfin à la notion de rôle et d'inversion des rôles. Nous retrouvons là un « mécanisme général de l'écriture » (Doquet, 2011, p. 31). Nous identifions là le mécanisme déjà observé de la concomitance entre précision lexicale et achèvement du texte. Nous pourrions être tentés de voir en la succession *Cigale, personnages, rôle*, une série de proto-termes. Un choix s'effectue collectivement pour la formulation la plus précise et la plus théorique. Ce choix permettra à la communauté de la classe une réutilisation ultérieure de la notion dans d'autres séances de lecture. L'enseignante est seule à connaitre ces enjeux de la trace scolaire. C'est donc elle qui oriente les glissements sémantiques.

Les élèves participent donc au dialogue (entre l'enseignante et la classe) sans contribuer à ces glissements sémantiques. Le groupe des élèves reste dans la spontanéïté de l'échange et l'enseignante prend en charge la mise en texte du savoir, l'intégration du fruit de l'activité de recherche à un discours second. En outre, le groupe des élèves reste dans l'indétermination collective. Chacun peut prendre la parole, chacun est invité à participer à contribuer à l'effort collectif, chacun se fond dans un statut collectif d'énonciateurs contrôlés par le chef d'orchestre : l'enseignante qui harmonise l'ensemble.

À la vingt-neuvième minute, de la séance, dans l'échange qui a immédiatement précédé celui que nous venons d'analyser, nous reconnaissons exactement le même mécanisme. Cela confirme nos hypothèses. Carla procède à une lecture sélective des relevés lexicaux inscrits au tableau. Elle lit les mots que Françoise Sagan a substitués à ceux de La Fontaine. Par ce procédé, elle décontextualise ces termes pour demander aux élèves une analyse lexicale de la réécriture.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	CARLA (283) : Alors, qu'est-ce qu'on remarque, là ? Fumer, manque, clope, mégot, nicotine, tige, fumeuse, toussez.	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E (284) : Tous les trucs des cigarettes. E (286) : Tous les éléments. E (288) : Groupe. E (289) : Un synonyme. E (290) : Un champ lexical.	CARLA (285) : Tous les trucs des cigarettes. Alors au lieu de dire tous les trucs des cigarettes, on va dire quoi ? CARLA (287) : Les éléments alors quand on a plein d'éléments qui correspondent à un même thème, ça s'appelle, un ? CARLA (291) : Un champ lexical. C'est très bien. Donc en dessous. Moi, je vais noter au-dessus, parce que j'ai plus de place. Mais, vous, en-dessous, vous notez : champ lexical de la cigarette. Et champ lexical vous **me** le soulignez en rouge pour que vous reteniez bien, ce terme technique. D`accord ? Champ lexical de la cigarette. D'accord. Bien. C'est très bien.	*Champ lexical de la cigarette*

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait d'étude de genèse à partir de la transcription d'enregistrement de séance de Carla : États successifs de la trace écrite inscrite au tableau

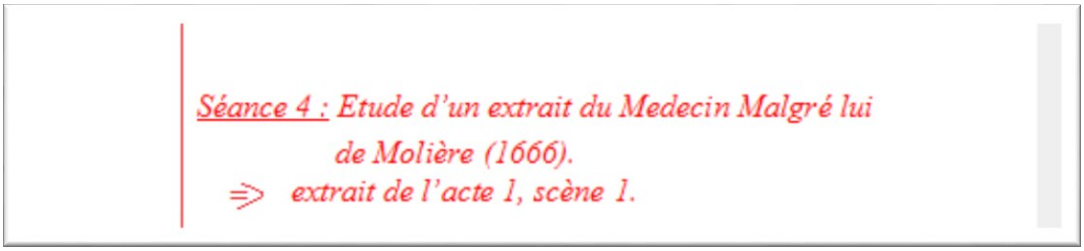
Nous repérons, dans ce dialogue entre l'enseignante et son groupe d'élèves, une succession déjà repérée. Les termes relevés dans le texte d'étude puis au tableau (« fumer, manque, clope, mégot, nicotine, tige, fumeuse, toussez ») sont regroupés par des désignations proposées par les élèves à la demande de Carla (« tous les trucs des cigarettes », « tous les éléments », « groupe », synonyme », « champ lexical »). Le dialogue se résout dans l'apport conclusif de Carla (« champ lexical de la cigarette »), qui sera adopté dans la version finale de la trace. Le choix final nait d'opérations langagières successives selon un mouvement de précision des termes, de décontextualisation du fruit de l'activité de lecture analytique, visant la maitrise d'un « terme technique » mobilisables dans d'autres contextes de lecture littéraire.

Le groupe-classe est conduit jusque dans l'élaboration de la trace écrite de son travail en conformité avec l'écrit préparatoire de la séance. Les acteurs de la classe donnent une représentation de l'écrit-trace préparatoire. Dans ce cadre, ils jouent des scènes d'écriture, reproduisant en quelque sorte les mécanismes d'écriture décrits ci-dessus. Tout se passe comme si la scène scolaire rejouait une scène d'écriture qui se joue par ailleurs, en contexte littéraire, en contexte dissertatif et en contexte universitaire. Le fait que Carla finalise, au moment de notre venue dans sa classe, un mémoire de recherche pour obtenir un diplôme de Master en littérature explique peut-être ces faits. Elle est elle-même engagée dans un processus d'écriture qui peut peut-être influencer ses pratiques de classe. L'analyse génétique des traces écrites produites dans les autres classes de collège devrait nous aider à répondre à cette question.

B. Étude de genèse des traces rédigées dans la classe de Célia (6è) - voir annexe 15 pour visualiser le dossier de genèse :

1. De la séance à la trace

La séance que conduit Célia présente des points communs avec celle de Carla dans son organisation. Dès l'ouverture de séance, l'enseignante met la séance en contexte en rappelant qu'elle appartient à la séquence intitulée « Théâtre ». Célia ménage donc une introduction à une séance de lecture littéraire. Elle enchaine sur une présentation du texte qui sera lu et étudié en annonçant et en inscrivant en même temps au tableau : le numéro de la séance, au sein de la séquence, le titre de l'œuvre dont le texte d'étude est extrait, son auteur et sa date de publication.



Collège (6è) - Célia – Médecin
Extrait de transcription de trace écrite recueillie dans un cahier d'élève.

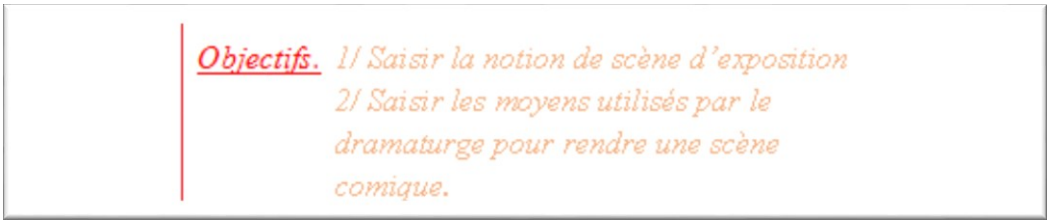
Célia annonce ensuite le double objectif de la séance : découvrir la notion de scène d'exposition et connaitre les procédés du comique. C'est seulement dans un troisième temps que s'effectue la lecture de la scène de théâtre. C'est une lecture orale à plusieurs voix, occasion de distinguer avec précision les didascalies, qui doivent être passées sous silence, des répliques, qui, elles, doivent être prononcées.

Comme chez Carla, la séance débute craie et stylo en main.

> Célia (entretien – 125) : C'est parce que ça commence que j'écris au tableau. […] Comme ça pour eux, visuellement, ça y est, la séance commence, on va regarder le livre et ce qui est fait avant, c'est le rappel.

Collège (6è) - Célia – Médecin
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Comme chez Carla, le texte est caractérisé avec précision et son étude est mise en perspective dès le titre de l'écrit-trace et la mention des objectifs de la séance.



Collège (6è) - Célia – Médecin
Extrait de transcription de trace écrite recueillie dans un cahier d'élève.

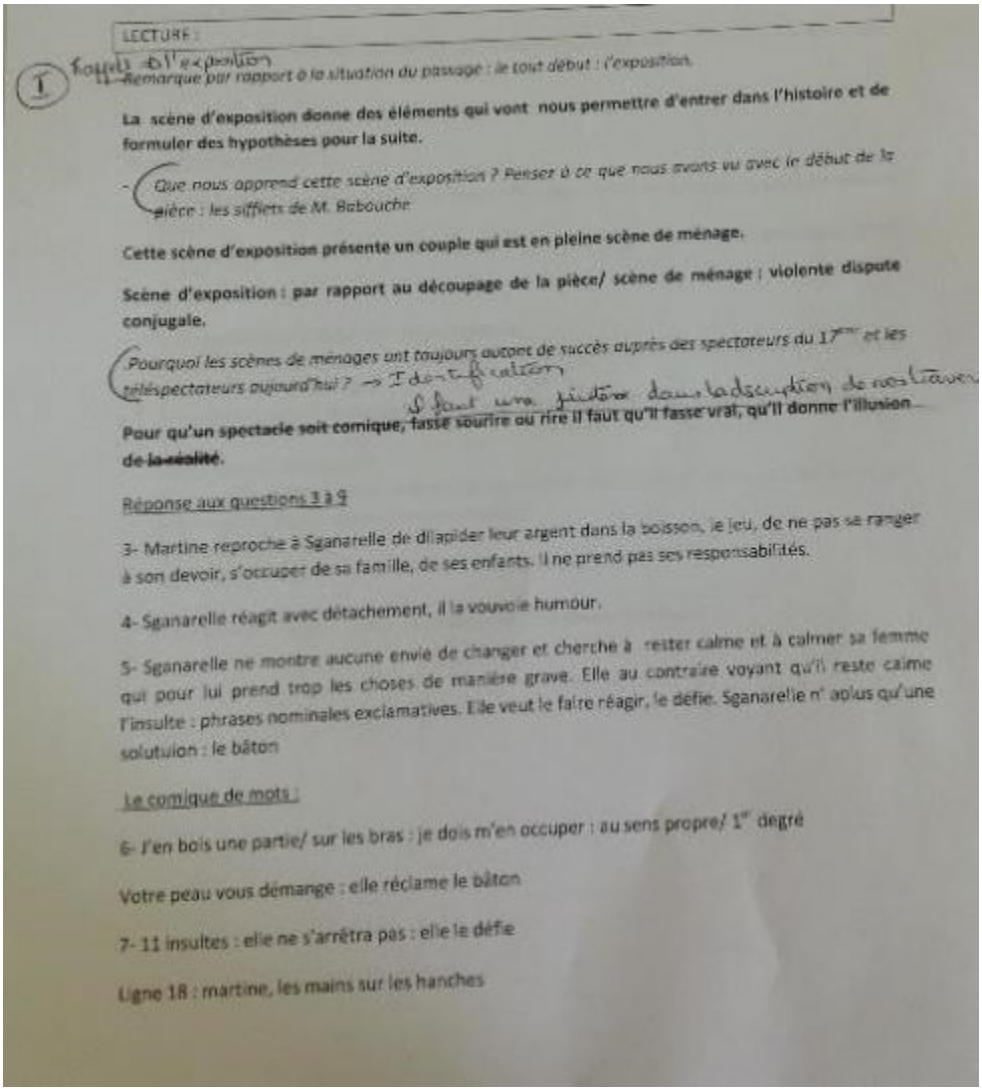
Après une restitution orale des causes du rire chez le lecteur ou le spectateur, les élèves sont invités à étudier le texte en deux temps parfaitement reproduits dans l'écrit-trace : d'abord comme scène d'exposition, ensuite comme scène comique. Comme chez Carla, le plan de la trace-texte correspond strictement à l'organisation de la séance. D'emblée, nous pouvons faire l'hypothèse que comme chez Carla, la trace précède la séance et l'organise. Pour vérifier la pertinence d'une telle hypothèse, nous devons observer le processus d'écriture de la trace, depuis la phase préparatoire du travail enseignant jusqu'à la finalisation de l'écrit-trace en séance.

2. Lien entre séance et trace : phases rédactionnelles

La séance de Célia se déroule comme un texte : nous avons montré que sa trace, malgré son inachèvement, présente les caractéristiques d'un texte mais son étude de genèse montre qu'elle se déroule selon le plan d'écrits qui lui précèdent.

Pour préparer sa séance, Célia se réfère au manuel scolaire en vigueur dans sa classe. Elle y fait quelques emprunts mais réécrit la partition. Comme les auteurs du manuel, elle planifie l'étude du texte en deux parties. Elle sélectionne également quelques questions dans son ouvrage de référence. Sa réécriture consiste à mettre l'accent sur le fait que la scène soit la première du premier acte, ce que les auteurs du manuel ne prévoyaient pas. Par ailleurs, si elle traite le comique de mots et le comique de gestes conformément au manuel, elle ne les répartit pas sous deux titres mais sous un seul : « les procédés du comique ».

La composition de cette séance donne donc lieu à un travail rédactionnel complexe de la part de cette enseignante. Dans une phase pré-rédactionnelle, elle a opéré à une sélection et à une réorganisation d'éléments du manuel. Dans une phase rédactionnelle, elle a écrit son propre conducteur. Ce document s'est écrit par touches successives : sur un écrit imprimé s'ajoutent des annotations manuscrites. Une première partie concerne la notion de scène d'exposition. Dans cette partie, apparait la définition de la notion. Elle est inscrite en caractères gras. Entre les lignes de cette définition s'intercalent deux questions, également typographiées, mais en caractères maigres. Ces questions sont mises en évidence au moyen de deux crochets manuscrits inscrits en marge du document. Suivent les réponses aux cinq questions que Célia emprunte au manuel scolaire. Elle ne recopie que le numéro de chaque question mais en rédige précisément la réponse.



LECTURE :

I Rappels sur l'exposition

Remarque par rapport à la situation du passage : le tout début : l'exposition.

La scène d'exposition donne des éléments qui vont nous permettre d'entrer dans l'histoire et de formuler des hypothèses pour la suite.

- *Que nous apprend cette scène d'exposition ? Penser à ce que nous avons vu avec le début de la pièce : les sifflets de M. Babouche*

Cette scène d'exposition présente un couple qui est en pleine scène de ménage.

Scène d'exposition : par rapport au découpage de la pièce/ scène de ménage : violente dispute conjugale.

Pourquoi les scènes de ménages ont toujours autant de succès auprès des spectateurs du 17ème et les téléspectateurs aujourd'hui ? → Identification

Il faut une fiction dans la fiction de montrer

Pour qu'un spectacle soit comique, fasse sourire ou rire il faut qu'il fasse vrai, qu'il donne l'illusion de ~~la réalité~~.

Réponse aux questions 3 à 9

3- Martine reproche à Sganarelle de dilapider leur argent dans la boisson, le jeu, de ne pas se ranger à son devoir, s'occuper de sa famille, de ses enfants. Il ne prend pas ses responsabilités.

4- Sganarelle réagit avec détachement, il la vouvoie humour.

5- Sganarelle ne montre aucune envie de changer et cherche à rester calme et à calmer sa femme qui pour lui prend trop les choses de manière grave. Elle au contraire voyant qu'il reste calme l'insulte : phrases nominales exclamatives. Elle veut le faire réagir, le défie. Sganarelle n' a plus qu'une solutuion : le bâton

Le comique de mots :

6- J'en bois une partie/ sur les bras : je dois m'en occuper : au sens propre/ 1er degré

Votre peau vous démange : elle réclame le bâton

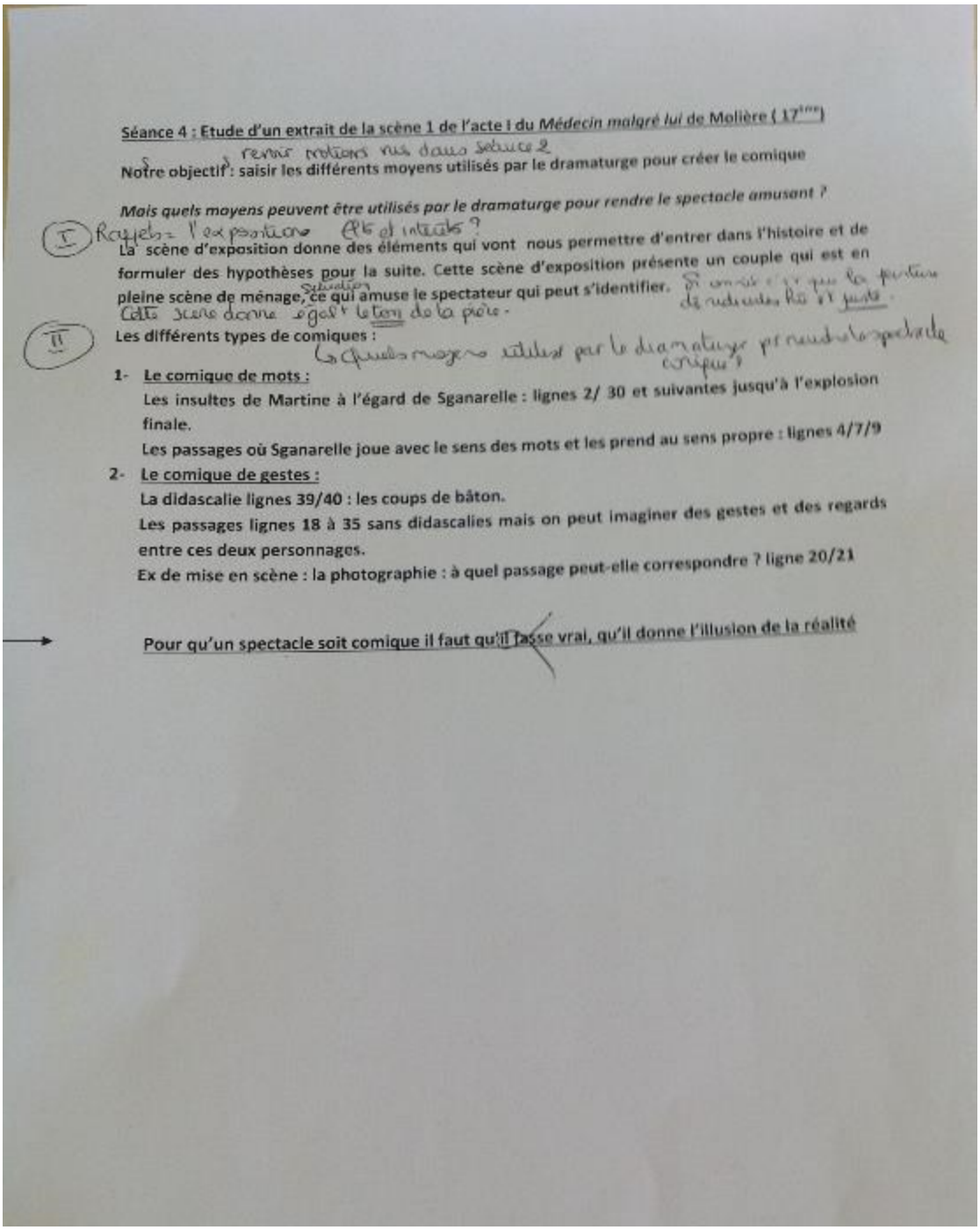
7- 11 insultes : elle ne s'arrêtra pas : elle le défie

Ligne 18 : martine, les mains sur les hanches

Collège (6è) - Célia – Médecin
Photographie du document préparatoire de Célia.

Ce document préparatoire se double d'une autre version, plus proche de ce qui s'inscrira au tableau puis dans les cahiers des élèves. La première version, que nous venons de décrire, porte le titre de « Lecture ». Il s'agit d'un conducteur pour les activités menées sur le texte d'étude. Cette deuxième version, intitulée « Scène 4 : étude d'un extrait de la scène 1 de l'acte I du *Médecin malgré lui* de Molière (17è siècle) », concerne également l'ensemble de la séance mais semble davantage un conducteur pour la trace écrite que pour la phase orale d'étude du texte de Molière. En effet, nous lisons, sous le titre, la mention concernant l'objectif de séance, suivie d'une question sur les causes du rire dans la scène : « mais quels moyens peuvent être utilisés par le dramaturge pour rendre le spectacle amusant ? ». Puis se développent deux volets : « I. Rappels sur l'exposition » et « II. Les différents types de comique ». Comme dans la première version, s'inscrivent dans ces deux volets non pas les questions mais les réponses attendues pour ces questions. Dans cette deuxième version, comme dans la première, enfin, la

rédaction porte des marques de révision manuscrites : les indications numérotées (« I. » et « II. ») ont été inscrites après impression de la page. C'est une trace de retour sur le document avec une visée de structuration claire de la composition d'un écrit qui, ainsi complété, prend une forme dissertative.



Séance 4 : Etude d'un extrait de la scène 1 de l'acte I du *Médecin malgré lui* de Molière (17ème)

Notre objectif : saisir les différents moyens utilisés par le dramaturge pour créer le comique

Mais quels moyens peuvent être utilisés par le dramaturge pour rendre le spectacle amusant ?

I

La scène d'exposition donne des éléments qui vont nous permettre d'entrer dans l'histoire et de formuler des hypothèses pour la suite. Cette scène d'exposition présente un couple qui est en pleine scène de ménage, ce qui amuse le spectateur qui peut s'identifier.

II

Les différents types de comiques :

1- Le comique de mots :

Les insultes de Martine à l'égard de Sganarelle : lignes 2/ 30 et suivantes jusqu'à l'explosion finale.

Les passages où Sganarelle joue avec le sens des mots et les prend au sens propre : lignes 4/7/9

2- Le comique de gestes :

La didascalie lignes 39/40 : les coups de bâton.

Les passages lignes 18 à 35 sans didascalies mais on peut imaginer des gestes et des regards entre ces deux personnages.

Ex de mise en scène : la photographie : à quel passage peut-elle correspondre ? ligne 20/21

Pour qu'un spectacle soit comique il faut qu'il paraisse vrai, qu'il donne l'illusion de la réalité

Collège (6è) - Célia – Médecin
Photographie du document préparatoire de Célia (suite).

Ces écrits conduisent la séance qui suit exactement le même plan. L'enseignante ne parle pas de son écrit préparatoire à ses élèves mais elle leur précise qu'ils vont traiter certaines

questions du manuel qu'ils ont sous les yeux. Ainsi les trois questions qui suivent leur sont posées par Célia. Elles reproduisent celles du manuel et sont intégrées au discours oral de l'enseignante dans la conduite de la phase interprétative du texte d'étude.

Question du manuel scolaire (N° 3, page 249) : Que reproche Martine à Sganarelle aux lignes 1 à 14 ?

Formulation orale de Célia (séance – 34è minute - 303) : Alors on va étudier plus précisément ce texte. Qui peut me dire ce que reproche Martine à son époux Sganarelle aux lignes une à quatorze ?

Collège (6è) - Célia – Médecin
Transcription d'extrait du manuel scolaire de référence :
Ballanfat, E. (Dir.). (2009). Mots et émotions. Français 6è. Paris : Magnard.

Question du manuel scolaire (N° 4, page 249) : Au lieu de reconnaitre ses torts, de quelle manière réagit Sganarelle ?

Formulation orale de Célia (séance – 38è minute - 349) : Donc Martine est très en colère. Sganarelle, il a deux options. Ou il reconnaît ses torts ou bien il ne les reconnaît pas. Ici, est-ce qu'il reconnaît ses torts et comment réagit-il ?

Collège (6è) - Célia – Médecin
Transcription d'extrait du manuel scolaire de référence :
Ballanfat, E. (Dir.). (2009). Mots et émotions. Français 6è. Paris : Magnard.

Question du manuel scolaire (N° 5, page 249) : Par quelle attitude les deux époux aggravent-ils la situation (l. 13 à 41) ?

Formulation orale de Célia (séance – 39è minute - 371) : Par quelle attitude chacun des deux aggrave la situation ?

Collège (6è) - Célia – Médecin
Transcription d'extrait du manuel scolaire de référence :
Ballanfat, E. (Dir.). (2009). Mots et émotions. Français 6è. Paris : Magnard.

Cette succession de reprises orales de questions écrites témoignent de l'opération langagière à laquelle procède ici Célia. Elle intègre un discours d'ordre scriptural à un discours oral. La question N° 3 est ainsi subordonnée à une formulation en langue orale : « qui peut me dire ? ». La question N° 4, quant à elle s'inscrit dans l'ordre logique du raisonnement engagé dans la classe, voire d'une démonstration : Martine est en colère, Sganarelle a deux options, comment réagit-il ? Célia reprend donc les questions du manuel en les intégrant linguistiquement et logiquement à son discours qui les contextualise tant syntaxiquement que

sémantiquement. Seule la question N° 5 du manuel est prononcée avec une absolue fidélité. Cependant, les échanges qui précèdent sa formulation orale montrent à quel point cette question a été mise en contexte.

Formulation orale de Célia (séance – 39è minute - 365) : Donc il réagit avec humour. Est-ce que ça va calmer Martine ?
Es (rires) : Pas du tout.
Célia (367) : Pas du tout.
E : Ca va encore plus l'énerver.
Célia (369) : Au contraire, ça va, encore plus l'énerver. […] Et alors là, ça va l'amener/
E : Elle en a marre.
Célia (371) : l'amener à effectivement s'emporter très rapidement. *(Consulte ses documents.)* Justement, c'est la question suivante, comme quoi c'est assez logique.

Collège (6è) - Célia – Médecin
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Célia réorganise donc le discours écrit du manuel en l'oralisant et en l'intégrant à son commentaire de texte.

Nous tenons peut-être là un trait caractéristique de la trace-texte dont les états successifs montrent qu'elle ne se compose pas par compilation d'éléments comme nous l'avons observé à propos de la composition des traces-supports ou des traces-produits. La trace-texte, elle se développe dans un mouvement qui n'exclut pas les retours en arrière ni les révisions mais qui globalement s'inscrit dans une dynamique de progression. La séance et le texte de sa trace se déploient dans un élan comparable.

Ce constat conduit à conclure une fois encore que la phase rédactionnelle précède la séance et que la trace, dans ce contexte scolaire, précède l'évènement. La trace-texte est l'œuvre de l'enseignante qui passe commande à ses élèves des mots qui conviennent pour alimenter le texte du savoir. Nous en revenons à la comparaison de cette trace avec celle que dirige Carla : une scène d'écriture se joue dans la classe, sur un mode dissertatif avec une haute technicité lexicale (exposition, procédés du comique, personnages, rôles) qui explique la forte prise en charge de ce travail par l'enseignante.

3. Dimensions dialogiques de la trace

Célia, comme Carla conduit les débats et leur inscription dans les cahiers. Elle suit pour cela le conducteur qu'elle a rédigé par avance. Pourtant, la scène est dialoguée. La séance se développe sous la forme d'une succession de questions-réponses. Dans ce dialogue, échangent deux figures de locuteurs : l'enseignante et son groupe d'élèves. De fait, l'enseignante est engagée dans une écriture à contraintes. Elle prend appui sur son conducteur, qui constitue pour elle une forme de contrat. Elle se promet, à elle-même, par cet écrit de faire étudier exposition et procédés du comique à ses élèves. Elle se promet aussi, la rédaction de quelques questions et de réponses dans son document préparatoire en atteste, qu'elle va chercher dans les paroles de ses élèves des éléments communs à ceux qu'elle a déjà inscrits dans sa trace écrite préparatoire. Les élèves n'y retrouveront sans doute pas leurs propres formulations comme chez Fabien mais ils y retrouveront leur travail, comme chez Carla. Célia se livre donc à une forme d'autodictée. Elle ne copie pas directement sa préparation. Elle aménage d'abord un temps d'échange et une fois cet échange dirigé, elle écrit en substance ce qu'elle a préparé. Ce n'est pas l'écrit pré-rédigé qu'elle inscrit au tableau mais on en retrouve tous les mots-clés : exposition, scène de ménage, comique de mots. Célia écrit sur le mode d'une autodictée dialoguée.

> Célia (entretien – 315): C'est tout ce qui doit être, en fait, relu le soir. Pour moi, c'est ça la trace écrite. C'est comme une photographie de tout ce qu'on a fait. […] Enfin l'idéal c'est eux qui la font. Alors en troisième, je les oblige. Et en quatrième, je les oblige. […] Là en sixième, parfois, je fais des trucs à trous mais c'est assez rare en fait ou parfois les élèves me disent à l'oral et je retranscris.

Collège (6è) - Célia – Médecin
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Dans cette séance, la trace est donc composée par l'enseignante, tandis que dans d'autres contextes elle peut être rédigée plus collectivement. Dans tous les cas, ajoute Célia : « C'est très rarement analytique. Surtout en sixième. C'est très court. Il faut que ce soit court. » (Célia – entretien – 337).

Une règle d'écriture de la trace-texte semble émerger de la comparaison des modalités d'écriture magistrale chez Célia et Carla. Ces deux enseignantes appliquent le même principe : on ne copie pas les questions mais on inscrit leurs réponses qu'on intègre à une structure et à un paragraphe rédigé de façon à en faciliter la compréhension hors de la séance. Enfin, Célia,

comme Carla se projette dans l'avenir lorsqu'elle fait consigner une trace écrite à ses élèves. Ses élèves sont en effet les destinataires premiers de ces traces. Ainsi, elle leur propose de relire une trace écrite plus ancienne pour pouvoir répondre à l'une de ses questions.

En entretien, elle précise que la date de publication de l'œuvre de Molière est une information qui a de l'importance à l'échelle de la scolarité future de ses élèves. Elle ajoute plus tard dans l'entretien qu'il en est de même en ce qui concerne la connaissance des procédés du comique.

Célia (entretien – 200) : Il faut qu'ils commencent à avoir des références solides, pour la suite. […] Il faut qu'ils aient quand même des références en histoire littéraire, en fin de troisième. […] Et pour eux, déjà, Molière, XVIIème. Parce qu'après, en quatrième, même en cinquième parfois on va commencer à parler de règles classiques propres au XVIIème. Donc pour moi, c'est important que Molière ce soit XVIIème et aussi on avait parlé de Louis XIV, après, je crois. Donc que ce soit Molière, Louis XIV, Versailles, voilà, qu'ils aient déjà des petites choses importantes.

Célia (entretien – 407) : Mais il faut par rapport au cadre scolaire et à leur cursus, il faut qu'ils aient en tête la notion de comique de gestes, de comique de mots et cætera.

Collège (6è) - Célia – Médecin
Extraits de transcription d'entretien post-séance

Ces propos montrent à quel point séance et trace se confondent et à quel point toutes deux contribuent dans leur conception par l'enseignante à la culture scolaire et littéraire de ses élèves. La visée de la trace dépasse très largement le cadre de la séance.

Pour conclure sur la trace-texte composée dans la classe de Célia, il semble que nous soyons là devant un mécanisme de l'écriture scolaire qui caractériserait des pratiques enseignantes d'écriture ou de direction d'écriture en séance de lecture. La dimension dialogique de la trace tient moins à la forme dialoguée de la séance qu'à la composition de la trace. En effet, cette dernière se structure non seulement en référence à ces dialogues collectifs mais aussi en référence à des écrits et dans une attitude qui anticipe des usages ultérieurs de la trace. En outre le trace-texte s'orchestre, se structure par rapport à des gammes d'écriture bien connues de ces deux enseignantes (Célia et Carla) : l'analyse littéraire, la dissertation, le commentaire écrit.

Lorsqu'en entretien Célia est interrogée sur la numérotation des parties de la trace-texte qu'elle compose elle parle d'une manière de faire très ancienne.

Célia : j'ai toujours fait comme ça. […] Toujours, depuis le lycée/
Ch : Le lycée ?
Célia : Oui, je pense.
Ch : Le lycée. Pas les années d'étude de lettres ou ?
Célia : Ah non, du tout, puisque moi j'ai fait hypokhâgne et khâgne mais après j'ai fait deux ans d'histoire-géographie, donc.
Ch : D'accord, avant hypokhâgne.
Célia : Ah oui, avant. Au lycée, on avait étudié Horace, en première, je m'en souviens encore.

Collège (6è) - Célia – Médecin
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Célia se réfère à une tradition scripturale scolaire, liée à l'étude de textes littéraires tandis que Carla évoque les méthodes de travail universitaire. Si la référence méthodologique diffère l'ancrage littéraire des pratiques de commentaire écrit sont manifestement partagées.

Célia (entretien – 807): C'est comme une dissert', un peu.
Ch : Ça te fait penser à la dissertation ?
Célia : Oui, oui. Tout à fait. Avec la problématique, le plan.

Collège (6è) - Célia – Médecin
Extrait de transcription d'entretien post-séance

La comparaison entre la trace écrite et la dissertation est ici confirmée.

Une dernière caractéristique pourrait s'avérer transposable à d'autres pratiques enseignantes d'écriture. Il s'agit de cette composition par succession et maillage de l'ordre de l'oralité et de l'ordre de la scripturalité. La particularité de la direction de séance de Célia est qu'elle ne construit pas l'écrit-trace sous l'influence des propositions orales de ses élèves mais qu'elle demande à ses élèves de modifier leurs propositions de façon à les rapprocher de sa formulation écrite initiale. De fait, ses élèves, dans la phase éditoriale de l'écriture, jouent un rôle de copistes. Cependant, avant de copier, ils mobilisent un lexique spécialisé, adapté à la scène d'écriture scolaire qui se joue.

C. Étude de genèse des traces rédigées dans la classe de Marie-Laure (6è) – voir annexe 16 pour une visualisation du dossier de genèse.

1. De la séance à la trace

Les élèves de Marie-Laure sont accueillis dans la salle de classe en contexte : une inscription indique au tableau « Thème 6. Le théâtre de Molière. I. La découverte du contexte (*Louison et Monsieur Molière*).». L'enseignante demande à ses élèves de se munir de l'exemplaire du roman dont ils disposent et dans lequel elle a choisi des extraits à étudier.

Se succèdent dans cette séance quatre lectures d'extraits suivies, chacune, de l'élaboration d'une trace écrite. Le quatrième volet est interrompu par la sonnerie de fin heure de l'établissement, si bien que l'analyse est faite mais que sa trace écrite sera notée lors de la séance suivante.

Les propos tenus par Marie-Laure en introduction de séance attestent d'étapes successives dans le processus d'élaboration de la trace.

Marie-Laure (séance – 24) : Alors moi j'ai fait la lecture préalable bien sûr et j'ai choisi quelques petits passages parce que j'ai des idées importantes à vous faire retenir. Et ces idées, après, on les mettra au tableau et on essaiera de résumer l'essentiel. D'accord ?

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Une phase pré-rédactionnelle a consisté à la lecture et à la sélection d'extraits à étudier. Cette phase est évoquée au passé composé (« j'ai fait la lecture préalable », « j'ai choisi »). Cette phase initiale est inspirée par un projet d'enseignement : « j'ai des idées importantes à vous faire retenir ». Au service de ce projet d'enseignement-apprentissage sur le théâtre et spécifiquement sur le théâtre de Molière, la phase pré-rédactionnelle donne une orientation à la séance dont témoigne l'emploi du futur dans le discours de l'enseignante : « on mettre », « on essaiera ». La séance s'ouvre donc en référence à un travail préparatoire et elle est annoncée comme devant aboutir à la production d'un écrit rétrospectif et synthétique : « on essaiera de résumer l'essentiel ».

Globalement, la séance est organisée de telle façon que l'écriture de la trace ponctue donc chaque phase orale. Chaque phase d'analyse orale est encadrée par une phase rédactionnelle. D'abord s'inscrit au tableau et dans les cahiers simultanément le titre du volet d'étude puis vient la lecture et son commentaire qui se solde par l'élaboration d'un « petit résumé (entretien – 114) de ce qu'il convient d'en retenir. L'avancée de l'écrit-trace est une préoccupation constante que révèlent les propos de l'enseignante, à six reprises, tout au long de la séance.

Marie-Laure (114 – 14è minute) : Alors vous regardez bien le personnage de gauche. Et on continuera le petit résumé après.
Marie-Laure (143 – 16è minute) : Alors on revient à notre petite trace écrite parce qu'il faut qu'on mette en évidence une idée importante.
Marie-Laure (222 – 25è minute) : Allez. Page 55, on continuera après. On rajoutera deux trois mots importants.
Marie-Laure (353 – 43è minute) : Nous allons passer au dernier extrait, parce qu'il y a un autre point que je voulais vous faire conserver par rapport au contexte. (Ecrit au tableau : "4".)
Marie-Laure (355 – 45è minute) : Je pense que je n'aurai pas tout-à-fait le temps de finir, mais c'était le dernier point que je voulais mettre.
Marie-Laure (416 – 51è minute) : Donc c'était le dernier extrait que je voulais vous faire lire. Vous prenez une petite, euh/ non ça ne sert à rien. Il nous reste juste les deux trois lignes qu'on écrira demain, je ne veux pas le faire à toute vitesse, hein ? Pour expliquer comment ça se passait au théâtre.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extraits de transcription d'enregistrement de séance
qui montrent la préoccupation constante de l'enseignante
pour la composition de la trace écrite

Ces citations de l'enseignante nous renseignent en outre sur les fonctions qu'elle attribue à la trace écrite. Les mots « résumé », « idée importante », « mots importants », « conserver » « expliquer » montrent que l'écrit-trace se définit dans l'esprit de Marie-Laure comme un écrit de restitution synthétique mais explicite qui vise la conservation d'éléments, lexicaux ou notionnels, jugés importants. Ce discours de l'enseignante nous donne une idée des opérations langagières auxquelles elle procède lorsqu'elle dirige la composition de cet écrit. Elle opère une hiérarchisation et une sélection de contenus et elle procède à des choix de reformulation de ces morceaux choisis.

2. Dimensions dialogiques de la trace

La séance de Marie-Laure donne à voir deux négociations lexicales et sémantiques filées sur plusieurs tours de paroles. Les deux épisodes dont nous rendons compte ici sont intégralement reproduits en annexe 16.

Interrogeant ses élèves sur les relations entre Molière et Louis XIV, l'enseignante obtient la formulation : « Ils travaillent ensemble ». Elle entreprend donc de faire préciser cette idée par la classe. Au fil des échanges, elle fera opter pour la formulation : Louis XIV « finance la troupe de théâtre de Molière qui donne des représentations à la Cour de Versailles ». Cet enchainement, synthétisé ici, montre comment les choix lexicaux passent ainsi par des proto-termes (*travailler ensemble*) finalement remplacés par des lexèmes plus précis (*donner des représentations, diriger, financer*).

Quand il s'agit de répondre à la question « Qui était Molière ? », Marie-Laure obtient successivement qu'il est « poète », « auteur dramatique français », « comédien » et « chef de troupe de théâtre ». L'enseignante valide positivement ces réponses.

Marie-Laure fait donc noter :

C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur du théâtre du Palais-Royal.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Transcription d'un extrait de la trace écrite consignée dans les cahiers

Dans son écrit préparatoire, l'enseignante avait noté :

Qui est Molière ? Jean Baptiste Poquelin, dit Molière, dramaturge, comédien, directeur de troupe.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Transcription d'un extrait de la préparation manuscrite de l'enseignante

Cet enchainement (« directeur de théâtre » se substitue à « chef de troupe de théâtre », tandis que « comédien », « auteur dramatique » suivi de « dramaturge ») est conservé dans la formulation finale. De l'écrit prévisionnel à l'écrit-trace final, on assiste donc à une succession de précisions notionnelles et lexicales.

L'écrit-trace qui se consigne dans les cahiers est donc le fruit des choix enseignants. Ces choix cadrent et planifient les interventions des élèves selon un processus semblable à celui que nous avons décrit chez Carla. Le discours écrit préparé par l'enseignante trace un balisage des

échanges oraux dans la classe et c'est dans les limites ainsi définies que les élèves ont la parole. Leur liberté énonciative est également comparable à la liberté dont disposent les élèves de Béatrice ou de Bertrand lorsqu'ils inscrivent leurs réponses écrites dans les cadres prévus à cet effet.

Marie-Laure (entretien – 569) : Je sais où je vais les emmener. C'est artificiel. […] Il y a aussi ce qu'ils disent mais il y a aussi ce que j'ai décidé, moi de mettre. […] parce que c'est moi le prof ! *(Rire.)* C'est moi qui ai choisi de les emmener à tel ou tel endroit.

Marie-Laure : Alors c'est vrai bon des fois j'essaye. Je me dis, calme-toi, puis alors c'est vrai que je suis un peu speed aussi. D'autant plus, là, j'aurais aimé finir dans la séance. […] Et puis même s'ils me disent quelque chose, en même temps j'écoute et puis moi je continue ma phrase. Je mets un mot qu'ils disent, j'efface un mot que j'ai mis et puis je remets un mot à eux.
[…]
Ch : Mais c'est important pour toi qu'il y ait des mots à eux dans ce texte-là ?
Marie-Laure : Oh oui, parce que si tu veux, s'il faut que ça soit imprégné, qu'ils s'en imprègnent, il faut aussi que ce soit avec leurs mots à eux.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extrait d'enregistrement d'entretien post-séance

Ces commentaires de Marie-Laure face à l'enregistrement de sa séance nous montrent que l'écrit-trace est un écrit d'enseignant parce que c'est un écrit enseignant : un écrit qui résume, qui dégage l'essentiel et qui explique. Les élèves sont donc coénonciateurs du texte oral de la séance et parfois de son résumé écrit. Ils peuvent se retrouver dans cet écrit.

Là encore, nous concluons à une écriture magistrale de type auto-dictée dialoguée. Au fil de la séance, les élèves jouent un rôle d'énonciateurs. Ils restituent partiellement le fruit de leurs recherches. Leurs réponses aux questions, leurs interventions orales s'appuient sur un écrit source dont ils sont seuls à disposer. Forts de ce travail préparatoire, ils peuvent être contributeurs du texte du savoir, ils peuvent participer à la circulation du savoir dans la classe. Ils peuvent endosser le rôle de membres d'une communauté de savoir. Globalement, l'écrit-trace se compose sous la responsabilité enseignante, à partir de son document préparatoire et sous l'influence relative des performances didactiques identifiées dans les propositions des élèves. L'écrit-trace se construit donc bien à partir d'harmoniques dialogiques, même si ces harmoniques restent fortement contrôlées par l'enseignante.

Il convient enfin de préciser qu'en outre Marie-Laure adopte une attitude anticipatrice par rapport aux usages ultérieurs de la trace publiée dans les cahiers.

Marie-Laure (entretien -74) : J'ai toujours dans l'idée que le cahier, ils vont le rouvrir et qu'à un moment donné, quand il est bien présenté, on a envie de rentrer dedans. Mais je sais que je me fais beaucoup d'illusions. Et puis je me dis aussi que si les parents veulent y jeter un œil, il faut que ça donne des repères aussi pour eux.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extrait de transcription d'entretien post-séance

L'écrit-trace se compose donc aussi dans l'anticipation de lectures extérieures potentielles. Voilà qui confirme la complexité dialogique de l'élaboration de cette trace écrite scolaire.

La trace-texte produite dans la classe Marie-Laure se définit donc comme le fruit d'une rédaction enseignante, dont l'élaboration se négocie avec les élèves notamment sur le plan lexical. Cet écrit se compose sur le mode d'une autodictée dialoguée. Nous avons déjà observé ce processus d'écriture magistrale chez Carla et Célia. Nous allons vérifier si la trace-texte se produit selon le même procédé dans la classe de Marianne.

D. Étude de genèse des traces rédigées dans la classe de Marianne (6è) – voir annexe 17 pour une visualisation du dossier de genèse.

1. De la séance à la trace

Dans sa classe, Marianne conduit l'analyse littéraire d'un poème de Claude Roy qui figure dans le manuel scolaire dont disposent les élèves. Comme dans les autres classes de collège qui ont produit des traces-textes, Marianne signale le début du travail au moyen d'une inscription au tableau.

Marianne (entretien – 69): "On y va", ça veut dire : on se met à écrire en même temps que moi et on rentre dans la séance cinq.
Ch : D'accord. L'écriture, ça marque un début, ça marque une étape ?
Marianne : Oui. Oui, oui. Oui, clairement, puisque le début/ enfin, après les questions d'avant étaient pas complètement déconnectées du reste mais c'est vrai que souvent l'écriture, c'est le moment où commence la séance et cette étape-là, écrire la date, l'objectif et tout ça, ça marque toujours le début de la séance.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Avant de lire le texte d'étude, les élèves sont donc invités, en ouverture de séance, à copier dans leurs cahiers le numéro de la séance, la date, la désignation du domaine disciplinaire enseigné (« dominante lecture »), puis l'objectif de la séance (« étudier un poème qui joue sur les mots ») et enfin le titre et le nom de l'auteur du texte d'étude (« L'oiseau voyou » de Claude Roy).

Après une lecture orale, s'engage un long échange permettant à l'enseignante d'aider ses élèves à comprendre le texte et à en repérer certaines caractéristiques. D'abord, la classe s'interroge sur les motivations des deux personnages mis en scène puis il est question des usages lexicaux dans le texte. Le poème est qualifié d'original, de drôle, par les élèves qui repèrent que le mot *air* est répété maintes fois.

Débute alors une phase de travail individuel. Les élèves repèrent les occurrences de ce mot. Marianne aide les élèves à compléter leur relevé et explicite le sens des expressions mal comprises. Alors elle interroge les jeunes lecteurs sur les effets produits par l'emploi répété de

ce mot polysémique. À l'issue de cet épisode dialogué, Marianne accompagne ses élèves dans l'élaboration d'une trace écrite de ce qui, au fil de la séance, a été dit d'important (elle utilise ce qualificatif plusieurs fois à propos du contenu de la trace écrite).

Cette séance se déroule donc en trois grands volets : la lecture découverte du texte, son exploration à l'oral avec une parenthèse écrite consistant en un relevé lexical et enfin l'élaboration de la trace écrite de la séance. Cette organisation présente une originalité dans notre corpus. Les trois autres traces-textes que nous avons étudiées privilégient une alternance courte entre phases orales et phases écrites.

2. Processus rédactionnels et états successifs de la trace

Dans la phase préparatoire de son travail, Marianne a choisi de prendre appui sur l'étude prévue par les auteurs du manuel de la classe. Dans un document préparatoire récapitulatif des séances composant sa séquence, elle a inscrit les numéros des questions du manuel qu'elle prévoit d'y aborder en classe. Dans un deuxième document typographié, elle rédige tout le déroulement prévu de la séance. Cette deuxième fiche dessine le plan de la séance que nous venons de restituer. Cependant, ce qui s'inscrit au tableau ne constitue pas une copie de cet état pré-rédactionnel. Ce qui se copie en classe ne reproduit mot pour mot que le titre de la séance, la dominante et l'objectif. La phase rédactionnelle se présente en deux temps et en deux parties successives dans les traces finales : la recherche lexicale porte l'empreinte de chaque élève qui s'y est exercé et le paragraphe intitulé « Je retiens » est le fruit d'un travail plus collégial.

Arrêtons-nous sur ce « Je retiens » qui nous avait posé question avant de savoir comment ce paragraphe s'était composé. Ce paragraphe constitue un résumé de la séance et il en rassemble les éléments jugés importants. Marianne, pour rédiger ce paragraphe fait donc appel à la compréhension du texte par les élèves, à leur réception du poème mais aussi à leur appropriation des termes techniques qu'ils ont découverts ou redécouverts à l'occasion de l'étude du poème. Leur maitrise de ces termes (sens figuré, polysémie) étant fragile, les élèves sont en difficulté en fin de séance pour répondre aux attentes de leur enseignante.

Cherchant à faire émerger des échanges de classe les intérêts littéraires du texte d'étude et les effets potentiellement produits sur le lecteur, Marianne se heurte deux fois au qualificatif « bizarre ».

Marianne (séance – 309) : […] Alors, qu'est-ce que ça nous fait ? E : C'est un peu bizarre. Marianne : C'est un peu bizarre d'avoir le mot «air» répété.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Marianne (séance - 427) : Effectivement. C'est original dans ce poème. Alors, j'attends une phrase avec ça. Tout ce que vous venez de me dire là, dans une phrase. Marianne : Ces expressions sont bizarres.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Marianne (séance - 453) : Alors en résumé de toutes ces choses-là, vous m'avez dit : on a des choses un peu bizarres. J'aimerais bien qu'on précise un petit peu ça. Si on décide d'écrire un poème où on cherche à utiliser plein de fois le même mot, est-ce que c'est seulement pour être bizarre ?

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'enregistrement de séance

Sa demande de précision restera insatisfaite. Son idée de départ est que les élèves perçoivent l'aspect ludique de l'utilisation que Claude Roy fait de la langue dans son poème. Les élèves ont accepté le terme de jeu, ils ont évoqué les jeux de mots que l'auteur met en œuvre, mais ils répondent à ses sollicitations en élèves dociles prêts à réciter un lexique littéraire et non en tant que lecteurs ayant plaisir à lire le texte qu'ils persistent à trouver « bizarre ». Son étrangeté les tient éloignés de la dimension humoristique du poème. Cette situation conduit l'enseignante à renoncer à la formulation qu'elle projetait initialement. Elle se résout donc finalement à noter et faire noter à ses élèves : « le poète joue sur la polysémie », renonçant à : « Le poète joue sur les mots. Cela rend la scène vivante et drôle.» Quant au qualificatif, *bizarre*, nous le classons donc dans le rang des lexèmes flottants : il a surgi à maintes reprises dans la séance mais a été abandonné dans l'écrit final, faute d'équivalent plus précis et consensuel.

La formule « Je retiens » témoigne donc d'une préoccupation que Marianne partage avec Bertrand et Maria, à l'école, et avec Mélie, Célia et Marie-Laure, au collège : les élèves doivent se retrouver dans la trace écrite, même si la fragilité de leurs connaissances et de leurs capacités d'analyse nécessitent un très fort étayage de l'enseignant. L'élève n'est pas auteur de la trace écrite mais il doit y retrouver son travail, son empreinte, fût-elle créée pour l'occasion, comme elle l'est fréquemment dans les manuels scolaires où les formules « je retiens », « j'observe », « je comprends » figurent en nombre. Nous retrouvons là un procédé éditorial couramment utilisé dans l'édition scolaire. Ce point commun entre le manuel scolaire et le cahier d'élève souligne, s'il le fallait encore que le travail enseignant de direction d'élaboration du texte du savoir demande une forte attention au fait que la trace est publiée, qu'elle sortira du cadre spatial, temporel et discursif de la classe et devra être reconnue et entendue hors de son contexte de production. Cette thématique de l'édition nous amène à aborder la question du dialogisme de cette trace produite chez Marianne.

3. Dimensions dialogiques de la trace

La trace-texte qui sort de la classe de Marianne a d'abord été conçue dans la solitude du bureau de l'enseignante, à partir d'une écrit-source : l'étude proposée par les auteurs du manuel de référence de la classe. Marianne s'est donc d'abord positionnée par rapport à ce premier écrit, en produisant son propre conducteur de séance.

Dans l'espace de la classe, elle dirige des épisodes dialogués qui présentent quelques caractéristiques de l'auto-dictée dialoguée. L'enseignante dirige une rédaction à partir de son document préparatoire mais l'épisode rédactionnel succède à de longues phases dialoguées qui visaient à préparer cette rédaction. Au moment où se rédige l'écrit-trace, c'est-à-dire dans les dernières minutes de la séance, Marianne ne perd pas de vue son écrit préparatoire mais elle rassemble les mots des élèves, prononcés et parfois remportés de haute lutte au fil de la séance, pour que les élèves soient co-contributeurs de cet écrit qui deviendra leur outil de travail pour des travaux ultérieurs.

Marianne donne du temps à ses élèves pour s'approprier le texte et les notions mobilisées pour l'étudier. Elle ménage plusieurs retours sur le texte : découverte, relevé individuel et relecture collective, avant la rédaction de ce qu'elle appelle le « je retiens ». Elle crée les conditions pour que les élèves usent de leur statut énonciatif.

Au cours de cette phase orale que l'on pourrait donc qualifier de pré-rédactionnelle, elle les encourage à recourir à leurs cahiers pour retrouver les connaissances partagées dans la classe et qui permettront de faire consensus pour la compréhension du texte pour sa réception et pour la rédaction de la trace finale de ces activités. Cette longue phase orale rappelle les usages intensifs que Maria et Fabien font du tableau. Nous en avions conclu que le tableau y fonctionnait comme un établi sur lequel se rassemblent tous les outils nécessaires à la fabrication de la trace écrite. Dans la séance de Marianne, les outils sont rassemblés à l'oral dans une scène pré-rédactionnelle rejouée à l'insu des élèves. La scène est en effet rejouée, puisqu'elle fait suite et écho au travail préparatoire de l'enseignante dont elle seule dispose mais qui oriente tous les échanges dans la classe. Quand se joue la scène rédactionnelle, les élèves, qui avaient ainsi été préparés, ont encore besoin de l'étayage de l'enseignante faute d'une maitrise suffisante des outils d'analyse mis à leur disposition.

La dimension dialogique de la trace écrite dépasse largement le cadre de la séance observée. Comme ses collègues, Marianne prévoit une relecture de la trace par ses élèves mais aussi une consultation par des lecteurs extérieurs. En entretien, elle évoque ainsi les parents des élèves mais aussi des enseignants.

Marianne (entretien- 157) : Donc voilà l'objectif, quand c'est un objectif de lecture, je le mets, suivi du titre du poème et du livre pour savoir où le lire. C'est pour les parents qui veulent suivre ce qu'on fait. Il faut qu'un parent ou un prof qui est en accompagnement éducatif qui veut faire réviser une leçon puisse savoir sur quoi on s'appuie. L'élève n'est pas toujours capable de l'expliquer. Et puis bon je m'arrange pour que ça soit le plus explicite possible, le support, quoi.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Marianne envisage même une progression dans la conduite des traces au fil de la scolarité à venir des élèves.

Marianne (entretien – 485): Ça va, en sixième, de trois, quatre lignes […] On va mettre les choses ensemble puis les relier. En cinquième, on part de là et puis on arrive en fin d'année avec deux axes qu'on sépare plus ou moins par des grand un, grand deux. En troisième, on hiérarchise les sous-parties. Et puis l'idée c'est qu'en seconde ce soit déjà une démarche qui leur est habituelle, quoi.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

La trace écrite n'est pas que l'affaire d'une séance donnée. Elle vise loin dans la construction du parcours scolaire de l'élève dans l'esprit de Marianne.

Ce qui se lit, ce qui se dit, ce qui s'enseigne et s'apprend dans la séance de lecture conduite par Marianne est tendu vers l'écrit-trace et est issu des écrits préparatoires de l'enseignante. Le lien étroit entre la séance et l'élaboration de l'écrit-trace a déjà été démontré dans l'étude des traces publiées chez Carla, Célia et Marie-Laure. Dans ces quatre séances de collège, l'écrit encadre l'activité d'enseignement-apprentissage. La singularité de l'activité-trace mise en œuvre dans la classe de Marianne tient à la relative séparation entre phases orales et phases écrites du travail de la classe. Une longue phase orale sépare deux épisodes d'inscriptions au tableau : à la troisième minute de la séance puis dans les dix dernières minutes. L'oralogaphisme y est localisé à la marge. On distingue dans cette séance trois modalités de travail écrit : une courte phase introductive d'écriture au tableau annonce l'ouverture de séance et la contextualise dans la séquence, une phase d'écriture individuelle, plus centrale par rapport

à l'ensemble de la séance, consiste en un relevé lexical des élèves dans les cahiers et la dernière phase d'écriture se déroule au tableau et vient conclure séance et écrit-trace. Malgré cette particularité, on peut conclure que l'élaboration de la trace de cette séance particulière répond aux mêmes règles de composition que l'ensemble des traces-textes étudiées dans ce chapitre. D'abord, l'écrit programme la séance y compris dans ses phases orales. Ensuite, le processus rédactionnel passe par une sélection d'éléments de contenu, un choix de de formulation lexical obtenu par reformulations successives et la détermination d'une construction syntaxique plus ou moins prise en charge par l'enseignante. La mise en texte, elle, reste l'affaire de l'enseignante qui planifie conjointement la séance et sa trace-texte.

CONCLUSION DU CHAPITRE 7

La catégorisation des écrits-traces recueillis dans les classes a conduit à des regroupements que nous avons exposés au chapitre 6 : *trace-support, traces-produits, traces mixtes, traces-textes*. Les études génétiques de ces écrits dont ce septième chapitre rend compte confirment le caractère heuristique de ces catégories. Ayant cheminé de l'écrit à l'écriture, nous tenons d'abord à souligner l'extrême variété des écrits-traces. Chaque trace écrite de notre recueil est unique.

Caractérisation de l'écriture de la trace scolaire

Pourtant, des invariants émergent. Nous avons observé un lien étroit entre l'organisation et le déroulement de la séance, la composition de son écrit-trace et la réalisation du travail enseignant. En particulier, le travail préparatoire de l'enseignant coïncide globalement avec la phase pré-rédactionnelle de l'écrit finalement publié. De plus, les écrits préparatoires et les écrits provisoires mobilisés en classe exercent un rôle dans la planification de la séance autant que dans la planification de l'écrit-trace final. Autrement dit, s'impose le constat d'une proximité génétique entre l'écrit-trace et ce que nous avons appelé *l'activité trace écrite* (voir chapitre 2). L'écriture de la trace scolaire que nous avons observée s'impose comme une écriture sous contrainte, à l'école comme au collège. Dans les douze classes observées, diriger la trace écrite, c'est rédiger et enseigner, c'est rédiger pour enseigner.

Sur le plan rédactionnel, nous pouvons conclure à l'existence de deux types d'écriture : l'écriture à programme et l'écriture à processus. Dans toutes les classes observées, à l'école comme au collège, la séance et sa trace font l'objet d'une programmation et prennent appui dans leur développement sur des écrits préparatoires multiples. Si on relève globalement une tendance à la programmation, on observe localement des phases d'écriture de type processuel. Les enseignants se révèlent davantage préparateurs qu'improvisateurs.

L'écrit-trace naitrait-il d'une écriture comme une autre ? Les mécanismes de l'écriture de la trace se comparent-ils aux mécanismes généraux de l'écriture, qu'il s'agisse de l'écriture littéraire des écrivains ou de l'écriture scolaire d'invention ? La réponse à cette question sur les mécanismes généraux semble à priori positive. La *trace-support,* la *trace-produit* et la *trace mixte* se programment en phase pré-rédactionnelle et s'étoffent en classe sur un mode davantage processuel sous le stylo ou le crayon de l'élève ou bien sous la craie, le feutre, le stylo

numérique ou au clavier de l'enseignant. Ces trois types de traces se réalisent par assemblage. *Trace-support* et *trace-produit* se composent, en phases rédactionnelle et pré-éditoriale, par compilation, sur un mode accumulatif. La *trace mixte* se développe aussi par assemblage mais se déploie sur plusieurs territoires d'écriture (écrits préparatoires d'enseignants et d'élèves, inscriptions au tableau, écrits personnels de travail des élèves, affichages, cahiers) et elle se finalise par agencement, par combinaison, voire intégration de ses états successifs. Quant à la *trace-texte*, elle se fait accomplissement d'un programme. Dans tous les cas, la phase rédactionnelle précède la séance qui rejoue une scène d'écriture en y adoptant quelques variations, en fonction de l'adhésion que les élèves en manifestent. Dans le jeu rédactionnel, l'enseignant a un tour d'avance : il est en phase de révision du pré-rédigé alors que ses élèves en sont à la rédaction. Nous retrouvons donc bien les mécanismes généraux de l'écriture dans l'écriture de la trace écrite d'une séance de lecture à la frontière de l'école et du collège. Mais des nuances s'imposent.

Dimensions textuelles de la trace

Peut-on parler de texte à propos de l'écrit-trace ? Nous avons répondu négativement à cette question pour la plus grande partie des traces étudiées. En effet, nous n'avons identifié que quatre *traces-textes* dans notre recueil.

Qui sont les auteurs de ces écrits ? Cette question n'a pas trouvé de réponse explicite dans ce chapitre. Il nous faut compléter nos données pour traiter cette question plus solidement. Nos analyses montrent que l'enseignant dirige la dimension globale (dans d'autres circonstances, nous parlerions de dimension textuelle) de l'écrit-trace et que ses élèves contribuent assez largement à sa dimension lexicale et un peu plus modérément à sa dimension syntaxique. L'enseignant occupe une place première dans l'élaboration de la trace. Il la prépare en préparant sa séance, il la planifie, en dirige la mise en œuvre et en assume la dimension éditoriale. En entretien, chaque enseignant interrogé se dit responsable de la trace écrite de la séance. D'ailleurs, chaque entretien est émaillé de paroles d'« auto-consignes prescriptives » (Lumbroso, 2008). De la figure de l'auteur, telle que définie par Maingueneau (2009), l'enseignant ne présente pas la totalité des traits. Il est *auteur-répondant* de l'écrit-trace : il répond de ce qui se publie dans les cahiers, il en contrôle contenu et forme. Il est *auteur-acteur* dans la mesure où son activité s'organise autour de ses écrits ; nous l'avons démontré à propos de chacune des catégories de traces que nous avons mises en évidence. L'enseignant écrit et dirige professionnellement des écrits sans être professionnel de l'écriture. C'est sans doute pour cette raison que les enseignants qui nous ont ouvert la porte de leur classe n'assument pas le

statut *d'auteur-auctor*. Ils sont doués d'autorité mais cette autorité ne tient pas à la dimension rédactionnelle de leur activité. L'identité de l'enseignant ne tient guère aux écrits dont il dirige la publication. L'enseignant ne signe pas son œuvre. Il exerce son autorité d'enseignant dans la classe et dans les cahiers ; il n'y joue pas son identité personnelle d'auteur.

Quant aux lecteurs de cet écrit, nous avons pu vérifier que l'élève est au premier rang de ses destinataires. Ses parents peuvent aussi s'y intéresser. Par rapport à l'écrit-trace, l'élève a donc un statut de lecteur et malgré le fait qu'il ait pu bénéficier d'un statut de contributeur, voire de coénonciateur et même d'auteur d'une production personnelle, ce statut lectoral de l'élève semble devancer ou surpasser les autres. L'élève est contributeur avant d'être lecteur, chronologiquement, mais la programmation de la trace étant concomitante à la programmation de la séance, l'élève est placé premièrement en destinataire de l'écrit préparé par l'enseignant. Ce statut de destinataire est le sien avant l'ouverture de séance. Son *activité-trace écrite* est davantage une activité de réception qu'une activité de production. Le statut énonciatif de l'élève est bridé par son statut de débutant et d'apprenant. Il est dans la réception d'une séance de lecture : il y reçoit le texte étudié et le savoir permettant d'étudier ce texte. De fait, la situation d'énonciation qui caractérise *l'activité-trace* d'une classe en séance de lecture se dédouble. Le discours y est premier, inscrit dans l'immédiateté de la découverte, de la réaction première et parfois très pragmatique de l'élève, mais le discours y est aussi second parce qu'il s'agit, notamment pour l'enseignant, d'investir cette immédiateté dans un projet plus vaste d'enseignement et de construction de connaissances durables. L'extrême programmation de l'écrit-trace s'explique par le projet de secondarisation des discours en circulation dans la classe. La trace écrite est un moyen, un outil de secondarisation. Les formulations qui y sont adoptées inscrivent les activités menées en séance dans une perspective d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi par exemple, Laurie complète la trace-support de sa séance par la désignation de l'activité « REFORMULER » qui donne sens à l'activité de classe en la sortant de son contexte immédiat, propre à la séance. C'est une compétence de lecture, transposable face à d'autres textes qui fait trace ici.

L'écrit-trace relève donc d'une écriture comparable à d'autres écritures, mais sans auteur et, pour huit d'entre elles, sans texte. Il se distingue par des processus spécifiques d'écriture : globalement, la programmation procède par réécritures successives (texte source, texte cadre, documents préparatoires, traces initiales et périphériques provisoires ou intermédiaires, écrit-trace final) et localement, des phases orales explicatives préparent des phases oralographiques conclusives qui relèvent davantage d'une écriture à processus.

Existence d'un genre d'écrit « trace écrite » ?

L'écrit-trace étudié à partir de nos données peut-il se définir sur un mode générique ? L'écrit-trace relève d'une écriture scolaire, qui allie discours oral et discours écrit, discours premier (dialogue spontané, prise de notes immédiates au tableau) et discours second (oral magistral introductif à la séance et annonce de plan, leçon écrite à visée prospective). C'est une écriture qui se développe sur un mode non linéaire, avec des digressions (résolution de problèmes orthographiques ou élargissement culturel), en recourant à des discours périphériques (écrits-sources, notes préparatoires, retours au texte d'étude pour vérification) et en formant des boucles de type autonymique (révisions d'ordre lexical : cas des proto-termes et des lexèmes flottants).

Du point de vue auctorial, ce genre d'écrit se caractérise par la non-personnalisation de ses auteurs, co-auteurs, coénonciateurs, contributeurs. Du point de vue lectorial, ce genre d'écrit est marqué par son caractère évolutif. Dans l'immédiateté de la séance, son destinataire premier (l'élève) peut y contribuer, et il en devient lecteur après la séance. En lisant l'écrit-trace, il consolide des connaissances fraichement construites et il s'y retrouve personnellement. À plus ou moins long terme, il y retrouve des traces de son activité. Devenu adulte (à condition d'être conservateur), il peut s'émouvoir de cette trace de son passé, ne serait-ce qu'en y redécouvrant son geste scriptural et des témoignages de son jeune temps. Le devenir de l'écrit-trace est offert à tous les possibles : moyen d'enseignement-apprentissage, il devient instrument de contrôle, il peut devenir un monument, un lieu de mémoire ou disparaitre et tomber dans l'oubli. Ces observations confirment le statut générique de l'écrit-trace : elles s'appliquent à chacune des traces que nous avons recueillies et étudiées.

Sur le plan discursif, l'écrit-trace matérialise un acte de communication, il délivre un message, il circule d'abord dans le cadre fermé de la communauté de la classe mais son lectorat s'étoffe au fil du temps et des étapes de sa circulation, du bureau de l'enseignant à la classe et de là dans la maison de l'élève. Cette circulation se justifie par son but : l'enseignement de la lecture. Force est de constater que l'enseignement de l'écriture y est marginal. Nous reviendrons sur ce point au chapitre suivant.

Si chaque trace écrite est originale et unique, chacune répond aux lois d'un genre ; chacune d'elles ressource et renouvelle le *genre trace écrite*. Nous sommes face à un mode discursif scolaire. Les destinataires de la trace y retrouvent ce qu'ils en attendent (titre, texte d'étude, relevés, exercices, leçon). Les dimensions discursives y sont toujours les mêmes, avec quelques variations dans la matérialisation écrite finale. Chaque écrit-trace se compose dans un

maillage alliant oral et écrit et s'inscrit dans un mouvement allant de l'immédiateté et de la contextualisation introductive vers la décontextualisation conclusive en séance et, ultérieurement, vers la « *différance* » (Derrida, 1967).

L'écrit-trace d'une séance de lecture relève d'un genre d'écriture scolaire dirigé par l'enseignant. Il se pratique et se développe en dehors de l'écriture scolaire d'invention dont l'enseignement est davantage explicite. L'écrit-trace d'une séance de lecture relève d'une écriture scolaire au service de la lecture ou des lectures pratiquées en classe. Composer l'écrit-trace de la séance de lecture consiste globalement, dans les classes observées, à amener l'élève à écrire pour mieux lire. C'est un genre d'écriture scolaire de la réception.

Un genre d'écrit décliné à l'école et au collège

S'il existe un *genre écrit-trace* pour l'ensemble de notre corpus, il est possible d'y distinguer deux *genres d'activité-trace écrite*, en lien avec les pratiques professionnelles enseignantes observées d'une part à l'école et d'autre part au collège. Nous réservons la présentation de ce résultat concernant les pratiques enseignantes au chapitre suivant. Nous concluons cependant dès à présent que le *genre d'écrit* « *écrit-trace »* se décline différemment à l'école et au collège. Nos données et leurs analyses ne présentent pas de correspondance exacte entre la catégorie, à laquelle appartient la trace, et le contexte d'enseignement-apprentissage dans lequel elle se réalise. Les traces, dites mixtes, dessinent la ligne de partage entre des traces (supports et produits) élaborées exclusivement à l'école et des traces-textes élaborées au collège. Les *traces mixtes* se présentent comme un pivot au cœur de notre corpus. Chez Bertrand (CM2, annexe 10) et chez Mélie (6è, annexe 11), le travail enseignant de cadrage éditorial est très important : les élèves sont invités à mobiliser des outils d'analyse et à témoigner de leurs compétences de lecteurs experts en complétant des documents préconçus, rendant compte du travail d'enseignement autant que du travail apprentissage. Chez Fabien (CM1-CM2, annexe 12) et Maria (CM2, annexe 13), la co-énonciation est beaucoup plus marquée : les élèves jouent un important rôle de rédacteurs.

De part et d'autre de ce pivot des *traces mixtes*, on distingue les traces écrites d'école (*traces-supports* et *trace-produits*) des traces écrites de collège (*traces-textes*). À l'école, l'écrit-trace d'une séance de lecture ne constitue pas un texte. Il donne reflète une séance au cours de laquelle l'élève a été énonciateur. La trace y est trace de son apprentissage. Elle se caractérise par une mise en page spatialisée et par le recours à un lexique d'usage courant propre à appartenir déjà au vocabulaire de l'élève. Au collège, la *trace-texte* reflète une séance au cours de laquelle les échanges oraux sont tendus vers la production écrite programmée par

l'enseignant. L'élève, après avoir exercé une influence relative sur la composition écrite, devient copiste. La trace y est trace d'enseignement. Elle se caractérise par sa composition de type dissertatif, par son allure de commentaire composé ou d'analyse littéraire. Elle mobilise un lexique spécialisé d'analyse littéraire et témoignant d'une approche technique du texte d'étude : « didascalie », « actes », « scènes », « métaphore », « antonymes », « champ lexical » se font la part belle en sixième. La classe de Mélie n'échappe pas à cette règle. Pourtant elle produit une trace écrite de type mixte. Cette particularité confirme l'approche analytique dont témoignent les autres traces écrites du collège et qu'aucune trace produite à l'école ne partage. L'écrit-trace que Mélie fait publier à sa classe se rapproche par ailleurs des traces écrites d'école, du fait du fort étayage qu'apporte l'enseignante à ses élèves, compte-tenu des difficultés de concentration et compréhension qu'elle repère chez eux. La singularité de cette classe recentre notre intérêt sur le champ des pratiques. Comme nous l'avons annoncé plus haut, nous allons les aborder plus en détail dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 8 :
LA TRACE ÉCRITE. UNE TRACE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ?

Nous allons à présent nous demander ce que cette recherche nous apprend sur les pratiques enseignantes observées. Dans le chapitre 7, nous avons abordé la trace écrite comme texte et comme écriture ; nous allons l'aborder dans le chapitre 8 comme la trace d'une situation discursive complexe, comme le révélateur d'un genre discursif à visée didactique. L'approche génétique de la trace est en effet source d'information pour son approche didactique.

Nous allons donc présenter ce que nos analyses sur le fait rédactionnel enseignant nous apprennent sur les pratiques enseignantes. Nous allons vérifier si le dialogisme qui marque l'activité rédactionnelle relative à la trace écrite se manifeste également dans les dimensions didactiques de l'activité enseignante. Pour affiner notre compréhension de l'*activité enseignante trace écrite*, dans le cadre d'une séance dite de lecture en dernière année d'école et en première année de collège, nous comptons prendre appui sur nos observations de l'activité enseignante en classe, sur nos analyses génétiques des traces écrites de cette activité et sur le discours des enseignants recueilli en entretien post-séance. Nous allons relire ces premiers résultats dans une perspective de type socio-didactique. L'idée est de les observer en les situant dans le contexte institutionnel, professionnel et didactique qui est le leur.

L'analyse dynamique de la trace écrite présente l'intérêt de donner à percevoir et à comprendre les pratiques d'écriture des enseignants. L'écriture enseignante que nous avons explorée au chapitre 7 relève des pratiques discursives des enseignants. Elle ne s'identifie pas à une action singulière de l'enseignant ni à un moment singulier de la classe. Elle prend sa source largement en amont de la séance et peut produire des effets très largement au-delà de son cadre d'élaboration. C'est pourquoi nous avons choisi d'appeler ce pan de l'activité enseignante : *activité enseignante trace écrite* (voir chapitre 2, « Conclusion »). Cette activité vise la construction du texte du savoir exposé, observé, étudié en classe et, par là, elle vise à étayer la circulation du savoir dans la classe et elle vise à étayer la construction des connaissances de chaque élève de la classe. Ce texte du savoir, que synthétise l'écrit-trace, relève de la responsabilité de l'enseignant mais il ne nait pas de sa seule activité. Il est issu de

ressources de nature et d'origine diverses qui lui pré-existent et lui permettent de prendre forme. Il se développe en lien avec les objectifs assignés à la séance et sous l'influence de sa réception par les élèves. Les opérations de sélection et d'exploitation de ces ressources auxquelles se livre l'enseignant se conforment en outre à un cadre complexe. *L'activité enseignante trace écrite* émerge au sein de « cercles contextuels concentriques » (Dolz-Mestre et Tupin, 2011) qui constituent un environnement du travail de la classe et l'influencent. Nous avons montré le caractère dialogique, tant interne qu'externe à la classe, de cette *activité*. Il nous faut à présent en observer les liens avec ses contextes d'émergence : la classe, mais aussi la didactique du français et plus spécifiquement la didactique de la lecture et de l'écriture, et encore l'enseignement et l'apprentissage à l'école et au collège, et enfin la zone frontalière entre l'école et le collège.

Dans un premier temps, nous tenterons de montrer ce que notre étude nous apprend sur les pratiques enseignantes. Puis, nous mesurerons la portée didactique de nos conclusions. Ce sera l'occasion de formuler des propositions pour la didactique du français. Enfin, nous dresserons un bilan de nos analyses qui ouvrira une discussion autour de nos résultats.

I. Les pratiques d'enseignement de la lecture

L'activité trace écrite ne vaut pas pour elle-même : l'enseignant dirige une activité d'écriture au service de l'enseignement de la lecture. Ainsi cette recherche étudie des traces de lectures dans des classes particulières.

A. Quels sont les supports de séances dites de lecture ?[97]

Les données réunies manifestent une première régularité : ce sont des textes narratifs qui sont étudiés en majorité. Roman, nouvelle, conte, récit de science-fiction et enquête policière se font la part belle. Le corpus narratif (des XIX, XXe et XXIe siècles) se compose en outre de textes non littéraires (chez Bertrand en CM2 et chez Carla, en sixième). Par ailleurs figurent dans notre recueil la poésie (calligrammes chez Fabien, en CM1-CM2, fables du XVIIe et du XXe siècle chez Carla en sixième et textes de C. Roy chez Marianne en sixième) et le théâtre (théâtre du XXe siècle chez Mélie au collège et du XVIIe siècle chez Célia également au collège). L'examen de l'ensemble montre donc la variété des textes étudiés.

Les séances observées présentent une deuxième régularité : elles portent majoritairement sur des textes littéraires. Ces derniers se répartissent relativement équitablement entre des extraits d'œuvres de référence (*Le Médecin malgré lui*, de Molière, *Les Fables*, de La Fontaine, *Oswald et Zénaïde*, de Tardieu, *Calligrammes*, d'Apollinaire, *Enfantasques* de Roy), parfois en version adaptée pour de jeunes lecteurs (*Autour de la lune*, d'après Jules Verne), et des extraits d'œuvres de littérature de jeunesse (*Le Trésor de M. Ziane*, de Payet, *L'Histoire de Clara,* de Cuvellier, *Louison et M. Molière,* d'Helgerson*, Nouvelles Histoires pressées,* de Friot), de publication récente.

D'emblée, nous remarquons que les écoliers travaillent majoritairement sur des textes destinés à la jeunesse ou adaptés pour de jeunes lecteurs. Au collège, en revanche, les jeunes lecteurs sont plutôt confrontés à des œuvres qui ne leur sont pas spécifiquement adressées. Charge à l'enseignant de leur donner accès à ces textes.

---

97 Pour visualiser globalement les références des textes supports de séances, le lecteur peut consulter le tableau de description du corpus des traces recueillies, en annexe 2. Ces informations peuvent être complétées en parcourant les études de genèse, présentées dans les annexes 7 à 18.

À l'école, Fabien (CM1-CM2) présente à ses élèves une œuvre qui ne se destine pas uniquement à la jeunesse mais leur accessibilité est favorisée par la présentation qu'en organise leur enseignant. La classe de Béatrice (CM2) ne confirme pas, à priori, cette règle de choix d'œuvre : elle travaille à partir d'un conte de Perrault en version non adaptée. Cependant, le conte a été lu lors d'une séance précédente et la séance observée montre que l'enseignante concentre davantage l'attention de ses élèves sur l'histoire que sur le texte. Cette réception, étant essentiellement orale et donnant lieu à un travail à partir d'illustrations, est d'ordre à faciliter l'accès au texte dont l'étude, plus détaillée, est prévue à l'entrée au collège.

Au collège, seule la classe de Marie-Laure travaille sur un roman de littérature de jeunesse. L'enseignante explique qu'elle recourt à cette lecture pour préparer les jeunes lecteurs à la découverte du théâtre de Molière, à partir du *Malade imaginaire*, dont il est prévu qu'ils lisent et étudient plusieurs extraits, au fil de la séquence dont nous avons filmé l'ouverture et qui s'intitule : « Thème 6 - Le théâtre de Molière ». Travailler en littérature de jeunesse n'est pas habituel pour Marie-Laure. Elle le précise en entretien.

> Marie-Laure (entretien – 515) : […] L'étude du texte, *Louison et Monsieur Molière*, il n'y a pas grand-chose à dire. Il y a deux, trois mots, comme ça de temps en temps, mais bon, c'est sûr que la littérature de jeunesse, ce n'est pas non plus mon truc, quoi.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Si le roman de jeunesse facilite l'entrée dans l'œuvre de Molière dont elle aide à situer l'arrière-plan socio-historique, en revanche, Marie-Laure n'y trouve pas occasion de travailler sur l'écriture, la composition, les effets produits par le texte. Elle n'a pas choisi ce texte pour lui-même mais pour son apport historique et culturel. Enfin, ce choix ne s'est pas effectué en référence à la seule classe de Marie-Laure : il se trouve que l'ouvrage est disponible au centre de documentation et d'information (CDI) du collège. La documentaliste de l'établissement en a acquis une série et le met à la disposition de ses collègues. Ce contexte de travail a influencé le choix de ce support de lecture.

Dans tous les cas, on remarque que le choix du texte d'étude est comme légitimé de l'extérieur, c'est-à-dire que ce choix a déjà été fait dans des contextes autres que celui de la classe de l'enseignant, par des instances extérieures à la classe. C'est une littérature reconnue

que prônent les enseignants observés à travers le choix des supports d'étude. Cette reconnaissance s'exprime dans les milieux intellectuels, dans les instances de l'institution scolaire (concours de lecture dans le cadre de la liaison CM2-6è), dans le milieu éditorial et chez leurs pairs.

En effet, ces textes sont tirés de manuels scolaires, pour trois d'entre eux, en classes de 6è. En cours moyen de l'école primaire, deux textes sont issus de documents choisis par l'enseignant (Arielle – CM1-CM1 - et Bertrand - CM2). Ces ouvrages (*Faire de la grammaire en cours double*[98] et *Lector & Lectrix*[99]) sont utilisés à long terme pour un ensemble de séances de français. Ils constituent des aides à la mise en place d'une progression dont la pertinence est attestée par ses auteurs et son éditeur.

Dernière remarque sur les supports de lecture : dans notre recueil, trois séances portent sur des textes intégraux. Nous constatons que les enseignants y utilisent, dans le cas de Marie-Laure 6è), une série empruntée au CDI et, dans le cas de Tony (CM2) et de Maria (CM1-CM2), des séries offertes aux élèves dans le cadre d'un concours de lecture.

Le choix des supports de lecture présente donc la caractéristique d'avoir toujours déjà été validé en amont de la séance, à l'extérieur de la classe, par des instances professionnelles reconnues et agréées institutionnellement.

[98] Picot, F. ; Pignon, M.-L. (2009), *Faire de la grammaire en cours double, CM1-CM2*, Reims, Sceren. Voir annexe 7.
[99] Sylvie Cèbe, Roland Goigoux. (2009). Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6è-SEGPA, Retz. Voir annexe 10.

B. Quelles lectures pratique-t-on dans les classes observées ?

Les textes d'étude se partageant entre textes littéraires et non littéraires, il est logique que les activités menées en classe témoignent de deux approches : la lecture compréhension et la lecture littéraire. Cette présentation est cependant réductrice et doit être nuancée.

1. La lecture-compréhension

D'abord, la compréhension au niveau lexical, syntaxique et textuel s'applique à l'ensemble des textes et ne se limite pas aux textes non littéraires. Mais lorsqu'elle vise la compréhension, outre la compréhension littérale et seconde du texte, la séance de lecture peut viser la constitution ou le développement de stratégies de construction du sens phrastique et textuel. Cette approche technique de la lecture est davantage présente à l'école (chez Laurie – CE2-CM1-CM2, Arielle - CM1-CM2 - et Bertrand - CM2, notamment) où les enseignants se donnent pour objectif de préparer leurs élèves à une lecture efficace et autonome à l'entrée au collège.

Ainsi Bertrand explique-t-il que la séance à laquelle nous avons assisté, dans sa classe de CM2, est conçue pour préparer ses élèves au collège. Ses déclarations nous aident à comprendre les spécificités des pratiques de lecture-compréhension à l'école.

Bertrand (entretien – 299) : Le but, sur cette séquence, c'était de préparer à la lecture du collège. Quand on a commencé à travailler dessus, je leur ai dit : C'est pour que vous ayez toutes les armes pour travailler sur des questionnaires en collège. […] Là, en lecture, c'était spécifiquement la préparation à la 6e.

Bertrand (entretien – 315) : On me pose des questions, comment je fais pour y répondre et que ça ne reste pas dans : je ne comprends pas ou je ne sais pas. Tu vois ?

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Dans le deuxième de ces deux extraits d'entretien, le pronom « je » désigne l'élève que Bertrand représente en situation d'exercice de lecture. Il expose une scène récurrente dans ses situations de classe : un élève se heurte à une difficulté de lecture et, sans attendre, il demande de l'aide à son enseignant.

C’est une lecture flexible et autonome que vise Bertrand dans son enseignement de la lecture. Il l’indique avec précision ici et il précise que la construction de compétences de lecture stratégique est un projet d’enseignement et d’apprentissage de longue haleine.

Bertrand (entretien – 319) : Apprendre à chercher dans le texte, on l'a déjà fait. […] Plusieurs fois, on a travaillé sur les inférences, on a travaillé sur pas mal de choses. Mais avoir une méthode, ça je ne l'avais jamais fait.

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Extrait de transcription d’entretien post-séance

Pour plus d’autonomie, l’élève doit donc acquérir une méthode. C’est l’objectif que Bertrand se fixe, à long terme (« on l’a déjà fait », « on a travaillé », « on a travaillé sur pas mal de choses », « ça je ne l’avais jamais fait »). La séance que nous avons observée s’inscrit donc dans un contexte de progression en lecture, comme l’indique encore Bertrand.

Bertrand (entretien – 321) : Et donc là, je veux leur dire : c'est comme pour résoudre un problème de maths ou de multiplication. Il y a une technique qui est donnée. On dit : il faut que tu commences par la droite ou la gauche. On te dit : voilà comment il faut que tu procèdes. En lecture, tu n'as pas ça. Personne ne vient te dire : un texte de lecture, ça se lit de telle façon.

Ch : Là, c'est ce que tu fais.

Bertrand : Là, c'est ce que je fais. […] Quand tu commences la lecture en CP, on t'apprend à déchiffrer, mais après on ne te dit pas, une fois que tu as lu « le petit lapin a mangé la carotte », on te dit pas : qu'est-ce que j'en fais de cette phrase-là ? Je sais la déchiffrer, mais si je n'ai pas compris ? […] Donc là, j'essaie de leur donner, de leur dire : soit tu vas recopier, soit il faut que tu cherches un peu plus loin si tu ne trouves pas la réponse. Il faut qu'il y ait une culture. Là, après, c'est ce qu'il y a de plus difficile.

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Extrait de transcription d’entretien post-séance

Bertrand expose ici des principes d’action. Cette fois-ci le pronom « je » désigne l’enseignant. L’élève est signalé par le pronom « tu ». Si l’usage des pronoms change, en cours d’entretien, il restitue toujours ici la scène du dialogue pédagogique : l’élève s’exerce, il déchiffre, il cherche à comprendre et l’enseignant lui apporte un étayage de façon à l’aider à

franchir l'obstacle qui l'empêche de progresser. Le « je » de l'élève apparait deux fois : lorsque ses paroles sont rapportées pour illustrer le propos général (« qu'est-ce que j'en fais de cette phrase-là ? Je sais la déchiffrer, mais si je n'ai pas compris ? »). L'enseignement et l'apprentissage de la lecture sont pensés ici en compensation d'un manque. Bertrand regrette que la compréhension en lecture soit moins enseignée que le déchiffrage de la langue écrite. Sa séance s'inscrit donc dans un projet global d'enseignement et d'apprentissage de méthodes favorisant la compréhension en lecture : « un texte de lecture, ça se lit de telle façon », « soit tu vas recopier », « soit tu cherches un peu plus loin ». C'est une méthode d'approche du texte que proposent les auteurs de *Lector & Lectrix*, Goigoux et Cèbe et cette méthode est construite par les auteurs en référence aux connaissances produites par la recherche en matière de processus de lecture. Bertrand vise, avec cette méthode, l'appropriation d'une « culture ». Il vise l'entrée de ses élèves dans la communauté des lecteurs habiles voire experts, détenteurs d'une manière de faire commune et partagée, au-delà de la communauté de la classe.

Dans les propos de Bertrand, la lecture et son enseignement sont pensés en lien avec l'enseignement du français mais ils sont aussi considérés du point de vue de cet enseignant d'école primaire, dans le contexte de la polyvalence et de l'interdisciplinarité à l'école. C'est ce contexte professionnel qui conduit Bertrand à faire un parallèle entre deux disciplines scolaires : le français et les mathématiques. Il circonscrit ce parallèle dans le champ des pratiques de lecture. Déchiffrage et compréhension d'un texte et résolution de problème sont ainsi rapprochés dans la mesure où, dans les deux situations scolaires, l'élève doit relever des données et mobiliser des techniques opératoires pour construire du sens et produire un résultat qui se matérialisera par la réponse à des questions, le plus souvent écrites.

Nous constatons ici que le projet pour la classe est plus influent sur les pratiques de l'enseignant que la formation initiale de ce dernier. Il se trouve que Bertrand est titulaire d'une licence de lettres. Or il travaille ici sur un texte sur un mode qui ne relève pas de la lecture littéraire. Son approche technique et transversale de la lecture contraste avec les manières de penser la lecture des enseignants du collège, qui ont pourtant une formation initiale très comparable à la sienne. Les cinq enseignantes du secondaire interrogées n'évoquent quant à elles qu'une seule pratique de lecture et elles évoquent toutes la même : la lecture littéraire d'un texte littéraire.

Bertrand ne partage donc pas la visée de ses collègues du secondaire en ce qui concerne l'enseignement et l'apprentissage de la lecture. Il travaille dans un contexte différent : il a clairement conscience que ses élèves savent déchiffrer la langue écrite depuis assez peu de temps. De fait, son travail se voue à préparer ses élèves à des pratiques plus expertes de lecture :

habiles, autonomes et conscientes d'elles-mêmes. Cette préparation à l'entrée au collège est motivée par le fait que les textes étudiés y sont plus complexes. La présentation des textes lus dans l'ensemble des classes observées le confirme.

Les enseignants de français, de 6è, pensent moins au caractère interdisciplinaire de la lecture ; c'est aux exigences du collège et à l'entrée au lycée qu'ils préparent leurs élèves et cette préparation passe par l'enseignement et l'apprentissage de la lecture littéraire.

Marianne (6è), nous l'avons déjà souligné dans l'étude de genèse du chapitre précédent, envisage la trace écrite dans une progression traversant toute la scolarité du collège et préparant à la classe de seconde : « en sixième, ça va être trois, quatre lignes », « en cinquième […], deux axes », « en troisième […] on hiérarchise », « l'idée c'est qu'en seconde ce soit une démarche qui leur est habituelle » (Marianne, entretien, 485).

Mélie (6è), quant à elle, explique que sa conduite de la trace écrite a été influencée par les propos tenus par un enseignant de lycée rencontré à l'occasion de réunion de liaison collège-lycée.

Mélie (entretien, 645) : Je me suis mise à beaucoup griffonner sur les textes, souligner, entourer, isoler, à partir de ce qu'avait dit ce prof de lycée.

Le collègue du lycée regrettait que les jeunes lycéens n'aient pas le réflexe de surligner dans le texte des éléments précis. Mélie adapte sa pratique pour remédier à ce manque signalé de l'extérieur de la classe. L'enseignant de lycée s'inscrit ainsi parmi les destinataires secondaires de la trace écrite.

Nous voyons ici se confirmer l'influence de contextes externes sur les pratiques de classe. Nous constatons aussi que se dessinent les frontières de deux mondes : celui de l'école et celui du collège. Les pratiques de lectures traversent ces deux mondes, dans une perspective de continuité mais sous des influences diverses. À l'école, comme au collège, les pratiques de lecture, s'adaptent aux besoins des élèves, en fonction de leur âge et de leurs compétences, elles se donnent des principes cadrés institutionnellement et nourris scientifiquement et professionnellement.

2. La lecture littéraire

La littérature n'est évidemment pas absente des pratiques de lecture à l'école primaire mais il est vrai que, dans les séances auxquelles nous avons assisté, la lecture fluide et la lecture compréhension ont tendance à la devancer. La lecture littéraire, que l'on peut définir comme lecture sensible aux usages linguistiques particuliers, lecture évaluative se référant à des valeurs, lecture interprétative, s'applique aux textes littéraires et se pratique à des degrés divers et selon différentes modalités.

Choisissant l'étude *La Cigale et la Fourmi*, Carla, dans sa classe de 6ème met en avant l'appartenance du texte au patrimoine culturel qu'elle fait découvrir ou redécouvrir à ses élèves. Elle saisit, dans l'étude qu'elle dirige, une occasion d'ouverture culturelle pour les jeunes lecteurs qu'elle forme. Comparant la fable classique à deux de ses réécritures modernes, Carla, approche le fait littéraire comme lieu de création, de renouvellement. Ainsi, elle conduit une étude comparée en prenant appui sur les dimensions sonore, lexicale, syntaxique, thématique et générique entre la fable et ses réécritures. Elle fait noter une trace écrite finale dans laquelle elle fait souligner les termes de « réécriture », de « texte original », de « modification », de « technique littéraire » et de « pastiche ». Elle met donc en exergue la littérature comme art verbal, jouant sur plusieurs niveaux du langage. Elle cherche à munir ses élèves d'outils et de notions les rendant aptes à évaluer et à interpréter des discours littéraires de façon fondée.

L'objectif que poursuit Marianne, en classe de 6è, n'est guère éloigné : elle cherche à rendre ses élèves sensibles au jeu que Roy opère sur la langue, aux images que le texte véhicule et aux effets que le texte ainsi travaillé peut produire sur le lecteur. Marianne insiste sur la question des effets produits, conformément à sa conception du fait littéraire. D'ailleurs elle a donné à ses élèves, parallèlement aux séances de littérature en réception, un travail de production d'un texte poétique : un calligramme. Elle précise, en entretien, qu'elle compte ainsi favoriser la sensibilisation des jeunes lecteurs-rédacteurs à un emploi ludique de la langue.

Marianne (43): On avait eu une première séance de lecture sur un calligramme, on avait étudié le calligramme, une deuxième sur un poème à forme fixe qui jouait avec les images, métaphore et comparaison. Celle-là jouait avec les expressions et pour arriver à faire comprendre la polysémie et celle d'après, avec les mots et le sens propre et le sens figuré. L'idée, c'était qu'on prenait dans la poésie des mots qui n'étaient pas forcément des mots poétiques mais qu'on pouvait tout mettre dans un poème du moment qu'on avait une intention derrière.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Le projet de séance et de trace de cette séance vise à consolider une articulation entre lecture et écriture, liens qu'elle estime souvent « ténus » dans les pratiques de classe.

Marianne (41): […] l'idée, c'était que cette séance, là, sur "L'oiseau voyou", puisse nourrir le calligramme qui était à rendre la semaine d'après. […] Ça faisait aussi le lien entre toutes les séances de lecture. Lien qu'on a parfois tendance à rendre un peu plus ténu parce qu'on alterne avec des séances d'écriture/ enfin de langue, quoi.

Marianne (61): […] J'essaye toujours que la séance de lecture soit volontairement un support pour l'écriture à venir et le travail d'écriture je le mets soit en bilan de chapitre soit en travail à la maison et je fais un bilan de chapitre de lecture. […] Depuis que je fais ça, ça fait deux ans, je me suis aperçue qu'ils étaient arrivés plus facilement à réexploiter ces séances de lecture dans leur travail d'écriture.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Fabien, avec ses écoliers (CM1- CM2), étudie le calligramme. Nous notons la proximité de son choix avec celui de sa collègue de collège. En revanche, il ne procède pas à la manière de l'enseignante du secondaire. Sa méthode de première présentation du texte est caractéristique des modes de présentification (Schneuwly, 2001 ; Aeby Daghé et Dolz, 2008 ; Marclair et Dufays, 2001) propres à l'école primaire : il procède par dévoilement progressif, mode que Tauveron classe parmi les dispositifs de première présentation du texte à l'école primaire, qu'elle qualifie de fertiles (Tauveron, 2002). Rappelons que Fabien copie le premier calligramme d'étude au tableau, avec une lente application. Ses élèves regardant leur professeur procéder, ils déchiffrent et ils peinent avec lui. Cette introduction facilite l'entrée dans le texte

et la perception des effets produits par la spatialisation et le jeu graphique. Cette activité de lecture inaugurale est vécue comme un jeu.

Arielle (CM1-CM2) procède également par dévoilement progressif puisqu'elle ne présente dans un premier temps que le paratexte puis les toutes premières lignes du texte. En procédant de cette façon, elle inspire aux élèves des hypothèses de lecture qui en dynamiseront la lecture, en l'inscrivant dans un mouvement de tension vers la recherche de confirmations de leurs premières suppositions.

Dans les classes de Tony (CM2) et d'Arielle (CM1-CM2), c'est vers une dimension pragmatique que les élèves tirent les échanges de classe. La lecture du *Secret de M. Zyane* dans la classe de Tony, donne en effet lieu à plusieurs questions, insistantes, sur le caractère réalisable de la recette de cuisine proposée par l'un des personnages et sur le lien entre le récit et la vie réelle de son auteur. De la même façon, Arielle se heurte à la question répétée d'élèves qui s'inquiètent pour le retour sur Terre des hommes qui s'apprêtent à être projetés sur la lune au moyen d'un canon. Dans ces séances, le texte littéraire est davantage considéré comme une reproduction de la vie et le lecteur débutant s'intéresse spécifiquement à ce que les auteurs ou leurs personnages peuvent leur apprendre sur la vie et sur le monde dans lequel ils évoluent. Si tel n'est pas l'objectif premier de ces séances, les centres d'intérêt des élèves les y contraignent. Les classes de collège n'échappent pas à cette loi du pragmatisme du jeune lecteur : les élèves de Célia (6è) suggèrent que Martine demande le divorce pour échapper aux maltraitances de son mari.

Nous remarquons donc que les modalités de lecture littéraire, qu'elles se mettent en œuvre à l'école ou au collège, se développent sous trois influences : le choix du texte est en quelque sorte labellisé depuis l'extérieur de la classe, les objectifs (que fixe l'enseignant à la séance et à la classe) sont référés aux programmes scolaires, le déroulement de l'activité de lecture s'adapte à la réception des élèves, à leurs références culturelles et à leur sensibilité aux emplois de la langue. La visée didactique et le discours enseignant ne font pas tout ; ils doivent s'adapter aux capacités des élèves qui composent le groupe-classe, que ce soit à l'école ou au collège. C'est l'analyse des performances didactiques des élèves (Zaid, Boyer, Cohen-Azria et Egginger, 2011 ; Zaid, 2012) qui décide de la pertinence de la modalité d'approche du texte initialement choisie et de sa fonction heuristique.

C. Des pratiques communes sur le plan organisationnel

Nous allons repérer les régularités observables dans l'organisation globale des séances dites de lecture auxquelles nous avons assisté. À partir de là, nous affinerons nos analyses pour repérer d'autres invariants organisationnels dans les pratiques de lecture aux confins de l'école et du collège.

1. Douze séances dialoguées

Les données recueillies font apparaitre une constante : les séances de lecture font alterner des phases orales explicatives ou interprétatives et des phrases d'écriture programmatiques ou conclusives. Les études de genèse présentées au chapitre 7 le montrent. Toutes les séances observées et analysées sont donc des séances dialoguées et interrogent le texte. Le questionnement s'organise et se résout au moyen de trois modalités de dialogue : l'échange question-réponse, le débat, la résolution collective de problème.

Arielle, en CM1-CM2, Célia, Marie-Laure, Carla et Marianne, en 6ème, procèdent par un échange de type questions-réponses. L'enseignante guide l'étude du texte au moyen de questions successives auxquelles les élèves répondent oralement et collégialement. Les réponses donnent parfois lieu à des échanges vifs qui peuvent s'apparenter à un débat, que règle l'enseignante si nécessaire.

Maria met chacun de ses deux groupes (CM1 et CM2), à tour de rôle, en situation de répondre de façon autonome à des questions dont les réponses constitueront des données précieuses pour les élèves de l'autre groupe. Les réponses trouvées par les membres d'un groupe étant utiles à la compréhension du texte pour l'autre groupe, Maria instaure un débat réglé entre les deux parties de sa classe. Une telle organisation met les élèves en activité cognitive, évaluative et interprétative de lecture. Elle les contraint à une rigueur d'analyse et ils apprennent à justifier leur dire au moyen de citations du texte sous peine d'être mis en défaut par leurs camarades dont la compréhension dépend de leur performance de restitution du texte d'étude. Là encore, l'identification de la performance didactique des élèves documente et oriente l'activité enseignante.

Chez Fabien, en CM1-CM2, comme chez Mélie en 6ème, l'étude de texte se déroule sur le mode de la résolution de problème. Dans les deux cas, le texte littéraire se révèle énigmatique et les élèves procèdent par tâtonnement pour en construire le sens et pour percevoir sa dimension artistique. Fabien expose en effet ses élèves à l'énigme du calligramme, à lire, à

déchiffrer, puis à produire. Mélie, elle, amène ses élèves à s'interroger sur les modalités énonciatives qui sont à l'œuvre dans la scène d'exposition d'*Oswald et Zénaïde*. Au cours de ces deux séances, écoliers et collégiens sont engagés dans une tâche qui les tient en haleine et qui les confronte aux spécificités du texte. Ils s'interrogent sur la technique d'écriture sans en maîtriser le lexique. De fait ils adoptent une posture de lecteurs actifs, qui puisent dans la matérialité du texte pour en faire émerger la densité sémantique et langagière.

Sur ce point, les pratiques observées dans notre recherche ne se distinguent guère en fonction du milieu scolaire dans lequel elles se développent. Les trois modalités de dialogue se retrouvent dans les deux contextes d'exercice de la lecture.

2. Des phases didactiques communes

Globalement, nous identifions trois grandes étapes, également communes aux séances de lecture d'école primaire et de collège : la découverte du texte, l'étude du texte, la consignation d'un écrit-trace. Si ces étapes se distinguent, elles ne sont pas indépendantes. Les deux premières s'orientent vers la troisième et se finalisent en elle. Une phase de première présentation permet à l'élève de découvrir le texte étudié. Il consiste en une mise en scène du texte d'étude, nouveau pour l'élève, et du savoir en jeu, également nouveau. Comme nous l'avons signalé, la présentification se fait par dévoilement progressif à l'école et par mise en contexte suivie d'une lecture orale au collège.

Une autre phase est régulièrement observée, au fil de l'activité d'étude du texte : une phase de régulation. Elle permet à l'enseignant de diriger la séance en fonction de l'évaluation des capacités des élèves et de leurs performances didactiques.

La phase de régulation peut se produire de façon itérative au cours de la séance, par petites touches ou bien se dérouler en un bloc, comme c'est le cas chez Marianne (6è), par exemple. Cette phase peut prendre la forme d'un débat interprétatif, d'un échange question-réponse ou d'une résolution de problème, comme nous l'avons vu. Elle est souvent l'occasion d'une saynète métalexicale visant à construire un espace de compréhension commune à l'ensemble des acteurs de la classe. Cette phase de régulation lexicale est un moment de recherche et de questionnement sur le sens, l'emploi, la reformulation de tel ou tel mot. Elle est une occasion de partager des significations et de développer une pratique de lecteurs et de locuteurs experts. Lors de phases rédactionnelles, nous avons ainsi fait état de lexèmes flottants et de proto-termes, témoignages de choix lexicaux (voir chapitre 7). Or ces saynètes spécifiques ne valent pas seulement sur le plan rédactionnel. Elles jouent un rôle didactique. Elles permettent l'avancée du travail de compréhension du texte d'étude ; elles contribuent également à la construction de savoirs et de savoir-faire propres à la discipline du français, tant au service des pratiques littéraires que de la maitrise de la langue, celle-ci consolidant celle-là et réciproquement.

C'est généralement au cours d'une phase d'institutionnalisation que se finalise la trace écrite de la séance. Cette phase d'institutionnalisation (Brousseau, 1988 ; Reuter, Cohen-Azria, Daunay, Delcambre et Lahanier-Reuter, 2013) est l'occasion pour l'enseignant de saisir et de valoriser les propositions explicatives et les formulations des élèves et de pointer le savoir en jeu comme un savoir important, à retenir. Plusieurs épisodes rédactionnels ont été analysés comme tels. C'est le cas de la consignation de l'écrit-trace de Marianne (6è), par exemple, qui

décide de faire noter à ses élèves ce qu'ils ont retenu du texte étudié plutôt que ce qu'elle pensait leur en faire retenir. Dans cette classe de collège, cette phase intervient en clôture de séance. Chez Fabien, les élèves de CM1-CM2 s'investissent dans une phase d'institutionnalisation au cœur de la séance. La définition du calligramme fait état de leur compréhension du mécanisme de composition de ce texte et de leur capacité à décrire ce mécanisme, en recourant à la langue écrite. Mélie, en sixième, et Bertrand, en CM2, procèdent à des moments d'institutionnalisation de courte durée, en sollicitant les réponses et explications des élèves pour leur confier la responsabilité du contenu de la trace écrite. Cette trace se fait alors texte du savoir et des savoir-faire étudiés et trace des connaissances acquises ou consolidées. Carla, Marie-Laure et Célia, au collège, procèdent également par petites touches successives ; elles dirigent davantage la rédaction de la trace que leurs collègues mais les phases orales qui précèdent ces phases d'institutionnalisation tendent vers ce moment soigneusement préparé, si bien que les élèves peuvent s'y retrouver. Ils retrouvent des traces de leur participation malgré leur statut de copistes au moment de la saisie de la trace dans les cahiers, notamment dans les parties intitulées « je retiens » (classe de 6è de Marianne) ou bien « leçon » (classe de 6è de Carla).

Au sein de cette organisation, nous identifions, tant à l'école primaire qu'au collège, deux modalités de conduite de la lecture en classe. Elles apparaissent comme deux figures imposées en situation scolaire de lecture. Elles illustrent ce qui peut s'affirmer comme des principes d'action enseignante. Nous allons donc évoquer les saynètes métalexicales (Chabanne, 21011) et le retour au texte.

3. Les saynètes métalexicales souvent au rendez-vous

La saynète métalexicale peut consister à remettre le sens d'un mot en contexte. C'est le cas de l'épisode qui suit, extrait de la classe de Maria (CM1-CM2). L'enseignante dresse, avec ses élèves, le bilan d'une recherche qu'ils ont prise en charge à l'aide du dictionnaire pour éclairer le sens du texte. Parmi les mots, que les élèves ont signalés comme faisant obstacle à la compréhension du chapitre étudié, apparait *« un battant ».*

Maria (395) : Un battant. Tu avais trouvé Jérémy ?
E (396): Oui. Le battant de la cloche est sa partie mobile.
Maria (397) : Alors, est-ce qu'on parle dans ce contexte-là du battant de la cloche ?
E (398) : Non, du portail. C'est les deux portes qu'on ouvre.
E (399) : Mais ça, c'est un autre mot. Sinon c'est une autre définition.
Maria (400) : Ah oui, Jérémy quand on cherche dans le dictionnaire, on prend la définition en fonction du contexte. Donc Léo, tu avais trouvé, quelle définition ? Un portail. Je relis : « Je tire, alors j'ouvre le petit soupirail, personne. Je tire les deux battants du grand portail. Toujours personne. » Pierre, à ton avis, les deux battants ?
E (401) : Je sais maîtresse. On dit souvent les battants de la fenêtre. J'ai trouvé.
Maria : Tu as trouvé ? Est-ce que tu as trouvé la bonne définition ? Est-ce qu'elle est dans le dictionnaire ?
E (402) : « Battant de métal suspendu à l'intérieur d'une cloche et qui frappe la paroi de la cloche quand on la sonne. »
Maria (403) : Alors, est-ce que là, on parle de ces battants ?
E (404) : Non.
E (405) : C'est des portes ?
Maria (406) : On parle vraiment effectivement des deux portes.
E (407) : Maîtresse, les battants de l'armoire ou d'une fenêtre.
Maria (408) : Effectivement, on pouvait faire le rapprochement.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Au fil de ce long échange, les élèves répondent à la demande de définition de leur enseignante (396, 398, 401, 402, 405, 407). Deux définitions entrant en concurrence, Maria régule le dialogue en insistant sur la nécessité de remettre le sens de « battant » en contexte.

D’une part, elle attire l’attention de chacun sur la nécessité méthodologique de la mise en contexte du sens d’un mot (397, 400, 403). Elle recourt deux fois à l’adverbe « là ». D’autre part, elle valide l’acception attendue une fois qu’elle a été donnée à deux reprises (406 et 408). L’adverbe « effectivement » souligne la fonction conclusive de ses deux dernières interventions.

Ici la saynète permet non seulement aux élèves de comprendre le texte étudié dans cette séance singulière mais elle facilite aussi le rappel de la méthode à employer pour chercher dans le dictionnaire le sens d’un mot rencontré dans un texte lu. Par cette saynète, le fruit cognitif de l’étude de texte est mis à distance, il est décontextualisé pour être mobilisable dans d’autres situations de classe. C’est ainsi que nous comprenons l’emploi du présent de l’indicatif dans les propos de Maria : « quand on cherche dans le dictionnaire, on prend la définition en fonction du contexte ». Ce présent signale une habitude de pratiques qui pourrait s’instituer en loi dans les usages futurs des acteurs de la classe.

4. Le retour au texte – un mode de faire partagé

C'est aussi une mise en contexte que demandent les enseignants, tant à l'école qu'au collège quand ils demandent à leurs élèves de revenir au texte. Dans l'extrait de séance que nous venons d'évoquer, Maria, relit le texte (réplique 300, citée ci-dessus), pour replacer le sens d'un mot en contexte. Marianne, au collège, invite ses élèves à en faire autant :

> Marianne (séance - 104) : Alors qui va trouver dans le texte, là, des choses qui me prouvent que ça ne se passe pas comme prévu ?

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

L'adverbe « là » s'ajoute à la localisation « dans le texte » et double l'expression de la contextualisation. Le retour au texte apparait comme une règle intangible dans le discours des enseignants qui l'évoquent. Célia, enseignante au collège, déclare en entretien : « Il faut aller au texte. » Elle explique cette loi en la référant à sa formation en pratique accompagnée. Son tuteur lui a enseigné cette pratique et l'a convaincue de « l'intérêt du texte, du travail sur le texte » (entretien, Célia, 705).

Cette règle, en revanche, ne se justifie pas de la même manière chez chacun des enseignants que nous avons rencontrés. Pour Carla, le retour au texte est à relier à la pratique littéraire de l'analyse de texte.

> Ch : Alors, ça veut dire quoi "précisément" ? Qu'est-ce que tu entends par là ? Parce que jusque-là, ce n'était pas imprécis ?
> Carla (entretien – 655) : Non, mais précisément, pour moi, je pense qu'à ce moment-là, c'est toujours le fait de justifier par rapport au texte.
> Ch : On prend des indices dans le texte. C'est ça ?
> Carla : Voilà. Là on va faire un travail d'analyse littéraire.
> Ch : Alors qu'auparavant, on était dans l'impression générale ?
> Carla: C'était un peu plus général. Voilà. Tout à fait. On resserre l'étau, quoi.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Le retour au texte est garant de la précision de l'analyse (« on resserre l'étau ») ; il relève de la prise d'indice.

Bertrand partage cet avis. Interrogé sur cette pratique dans sa classe de CM2 et sur son ancrage disciplinaire, il explique que l'opération qui consiste à surligner des indices dans un texte facilite la réponse à la question de compréhension du texte. Pour lui, c'est un geste spécifique à la discipline du français.

Ch (entretien – 541) : Ça, tu dirais que c'est particulier à la discipline, à la lecture ou bien tu utilises la même méthode ailleurs ?
Bertrand (542) : Aller repérer dans un texte, surligner, c'est plutôt du français. […] C'est plutôt du français. On va l'utiliser, bon ça va être pour repérer des verbes, tu vois ? Mais je l'utiliserais. Non, je ne pense pas l'utiliser en maths.
Ch : D'accord.
Bertrand : Peut-être aller repérer sur des choses qu'on a déjà écrites pour aller repêcher un truc, une information mais pas de travail de surlignage, de reprise d'indices. Non, c'est plutôt spécifique au français.

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Arielle, en CM1-CM2, applique également cette règle du retour au texte. En revanche, elle ne limite pas cette pratique aux usages de la discipline du français.

Arielle (entretien – 234) : C'est une habitude. Je leur donne à chaque fois les indices. Tout comme en maths, je leur demande de me donner la preuve, en français, je leur demande de me donner les indices. […] C'est propre, je pense à mon fonctionnement. […] Je leur demande toujours d'argumenter de justifier de me dire pourquoi, comment, par quel chemin ils sont passés. Et en français, c'est pareil. […] je les questionne beaucoup plus que je ne leur donne l'information.

École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Retourner au texte relève d'une modalité du travail scolaire. Arielle précise même que ce retour au texte permet le partage des indices et des significations ainsi mises en relief au sein de la communauté de la classe. Faire dire à un élève « par quel chemin » il est passé permet le partage d'une méthode dans la classe. Le retour au texte contribue à la construction d'une communauté discursive au sein de la classe (Bernié, 2001, 2002), il ménage un espace discursif de partage de manières de faire, de penser et d'agir.

Maria, en ce qui concerne sa classe de CM1-CM2, explicite ce geste de retour au texte avec des arguments proches de ceux d'Arielle.

Maria (entretien – 528) : Je commence à initier les CM1 aussi à la justification des réponses sachant que, là, c'est vrai que je m'attarde davantage sur les CM2, parce que l'année prochaine c'est l'entrée en 6e. Mais, c'est une pratique courante.
Ch : Et c'est spécifique au français ? C'est parce qu'on est en français que vous demandez cette justification ?
Maria : Non. Dans les autres disciplines. Ça peut être en histoire, ça peut être en sciences. Prouver. Ne pas me dire les choses, parce que les élèves ont tendance à donner les réponses comme ça spontanément sans forcément avoir une référence à citer ou un passage de texte à citer. Donc là, c'est vraiment les obliger à chercher les références.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Maria expose ici une méthode de travail qui dépasse le cadre des disciplines scolaires. Elle évoque une habitude de travail (« une pratique courante ») qui s'impose comme une loi (« ne pas me dire les choses », « vraiment les obliger »). Maria donne à ce retour au texte une dimension supplémentaire : l'obligation se justifie encore davantage dans la perspective de l'entrée au collège. Le retour au texte relève donc, selon Maria, d'une méthode rigoureuse de travail scolaire nécessitant une activité de lecture, au service de divers champs disciplinaires et dans différents contextes de travail scolaire (école et collège). Le relevé dans un texte contribue donc au développement de compétences de lecture experte, au-delà des frontières des disciplines scolaires. Elle partage ce point de vue avec Arielle et Bertrand. Tous trois font volontiers le parallèle entre lecture en français et lecture dans les autres disciplines. À cette occasion ils évoquent l'activité de lecture en recourant au champ lexical de l'enquête. Le lecteur mène l'enquête et procède à des « reprises d'indices » (Bertrand, entretien, 542). Le lecteur mène son investigation, il recueille, au fil du texte, les traces qui lui permettent d'en reconstruire le sens. Bertrand parle de « repérer dans un texte », « repérer des verbes », « repêcher une information » (Bertrand, entretien, 542). Arielle évoque les mêmes tâches : « donner les indices », « donner la preuve » (Arielle, entretien, 234). Maria énonce la finalité de ces recherches d'indices : « prouver » (Maria, entretien, 528). Dès lors, nous ne nous étonnerons pas que le retour au texte constitue une figure imposée dans l'élaboration d'une trace écrite de lecture : elle restitue le fruit d'une recherche, elle rassemble les traces à partir desquelles la communauté de la classe a trouvé le sens du texte étudié.

Le retour au texte prend encore un autre sens, en CM1, chez Maria. Elle y voit une occasion d'enseignement de l'acte de lire. En effet, ses élèves de CM1 découvrent d'abord le chapitre étudié à partir de ses illustrations. Ils sont ensuite amenés à lire ce chapitre, non seulement pour vérifier leurs hypothèses mais aussi pour comprendre que le lecteur ne peut pas se contenter de lire les images pour connaitre le texte.

Maria entretien (242) : Les élèves qui ont des difficultés en lecture ont tendance à se faire un scénario d'après les illustrations. Donc je ne voulais pas tomber dans ce travers-là, du genre : je regarde les images, j'ai compris l'histoire. Donc montrer que les illustrations, là en l'occurrence elles apportent des bonnes informations. Mais parfois, elles peuvent être en contradiction avec le texte. Donc je, c'est pour ça que je n''ai pas voulu exclusivement m'appuyer sur le résumé des CM1, parce qu'on avait fait un résumé sur des suppositions.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Le retour au texte est doublement investi : dans le cadre spécifique de l'activité de résumé du chapitre étudié et dans le cadre plus général de l'enseignement et de l'apprentissage de la lecture.

Chez Marianne (6è), le retour au texte prend une autre forme : celle d'une deuxième lecture intégrale ou d'une relecture finale du texte d'étude.

Marianne (entretien – 391) : En fait, j'aime bien qu'il y ait toujours une deuxième relecture, intégrale, souvent, après la trace écrite. Dire : maintenant, on se fait plaisir, on le relit et puis maintenant, on l'a compris alors on y va.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait d'enregistrement d'entretien post-séance

Cette relecture rituelle présente de multiples intérêts. D'abord, elle prend la forme d'une récompense après l'effort analytique (« on se fait plaisir »). La relecture permet de valider les remarques émises sur le texte et de constater les effets que cette analyse a pu produire sur la compréhension du texte dont dépend le plaisir recherché. Cette relecture renforce l'institutionnalisation issue de la trace écrite. Elle en constitue une confirmation en même temps qu'une justification.

Chez Carla (6è), le retour au texte se réalise à l'occasion d'une sélection d'occurrences lexicales. Ce relevé vise le développement de compétences littéraires. L'enseignante invite ses élèves, jeunes collégiens, à faire un relevé lexical pour repérer les écarts entre la fable classique et ses réécritures. Le retour au texte est occasion de saynète métalexicale.

Carla (230) : On poursuit. Elle alla crier famine chez la Fourmi sa voisine, la priant de lui prêter quelque grain pour subsister jusqu'à la saison nouvelle. Ça c'est La Fontaine. « Elle alla crier nicotine chez la Fourmi sa voisine, la priant de lui prêter quelque tige pour subsister jusqu'à la saison nouvelle. » Diana ?
E (231) : Famine, ça devient nicotine.
Carla (232) : Donc, famine devient nicotine. Et ? Grain ?
E (233) : Grain par tige.
Carla (234) : Grain devient tige. C'est quoi une tige ?

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription de séance

Une fois les relevés effectués, Carla oriente le travail de la classe vers une décontextualisation comparable à celle que conduisait Maria (CM1-CM2) dans la « scène du battant », restituée plus haut.

Carla (283) : Alors, qu'est-ce qu'on remarque, là ? Fumer, manque, clope, mégot, nicotine, tige, fumeuse, toussez.
E (284) : Tous les trucs des cigarettes.
Carla (285) : Tous les trucs des cigarettes. Alors au lieu de dire tous les trucs des cigarettes, on va dire quoi ?
E (286) : Tous les éléments.
Carla (287) : Les éléments alors quand on a plein d'éléments qui correspondent à un même thème, ça s'appelle, un ?
E (288) : Groupe.
E (289) : Un synonyme.
E (290) : Un champ lexical.
Carla (291) : Un champ lexical. C'est très bien. Donc en dessous, vous notez : champ lexical de la cigarette. Et champ lexical vous me le soulignez en rouge pour que vous reteniez bien, ce terme technique. D`accord ? Champ lexical de la cigarette. D'accord. Bien. C'est très bien.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription de séance

Carla invite ses élèves à identifier les liens de sens qui unissent les unités lexicales relevées. Une telle activité permet d'une part de développer une compréhension fine du procédé de réécriture, objet d'étude, et d'autre part de consolider des connaissances lexicales déjà enseignées. *Champ lexical*, notion dont l'enseignante attend la mobilisation, arrive dans cette saynète au terme de la succession : trucs, éléments, groupe, synonymes. La série, qui aboutit au choix du mot qui convient, traduit un mouvement de précision cognitive et de maitrise disciplinaire. Se développent donc de concert chez les élèves la maitrise de la langue et les performances didactiques. En outre, cette saynète contribue à la phase d'institutionnalisation : le « terme technique », trouvé par les élèves est souligné, « en rouge ». C'est un élément de savoir, à retenir. Carla pointe donc ici les connaissances des élèves en même temps que le savoir en jeu. Elle les officialise par leur consignation-publication dans l'écrit-trace.

Le même procédé est identifié chez Marie-Laure (6è). La parenthèse « auteur dramatique » qui revient sur le sens du nom « dramaturge », pour le préciser, témoigne d'une préoccupation d'institutionnalisation. En effet, Marie-Laure officialise ici les connaissances

des élèves concernant Molière et LouisXIV. Elle instaure un moment de consignation écrite d'un savoir qui, de ce fait, est désigné comme un savoir important. L'enseignante institue ici le savoir et la parole de l'élève. Cette proposition devient support d'apprentissage pour l'ensemble des élèves de la classe et désigne de ce fait ce savoir comme digne d'être appris et retenu. Il est institué comme tel. On voit là la densité de l'activité enseignante et la diversité de ses enjeux. Conduisant, au fil des échanges oraux, la formulation de l'écrit trace de la séance, Marie-Laure apporte à ses élèves le contexte historique et culturel du texte d'étude, elle contribue au développement de leur vocabulaire en mettant à leur disposition le lexique adapté à la circonstance et elle leur attribue un statut d'énonciateurs dont témoigneront les cahiers de la classe.

Présentification, régulation de lecture et institutionnalisation prennent appui sur la saynète métalexicale et le retour au texte. Ces pratiques sont observées tant à l'école qu'au collège et elles dessinent toutes le même mouvement : elles s'orientent vers la précision des connaissances et leur généralisation pour un usage hors du contexte immédiat de la classe. La lecture singulière d'un texte vise la construction-appropriation de méthodes de lectures.

II. Des fonctions attribuées à la séance de lecture aux fonctions didactiques attribuées à la trace

Dans le discours des enseignants interrogés, nous apprenons que ces derniers attribuent de multiples fonctions à la trace. Nous savons déjà que la trace contribue à l'organisation de la séance. Elle peut aussi exercer une fonction d'enseignement, une fonction d'aide à l'apprentissage, une fonction d'ajustement aux besoins des élèves ou encore une fonction d'ajustement des connaissances des élèves aux besoins de la production de la trace prévue par l'enseignant, notamment au collège.

Cependant, les enseignants lui attribuent encore d'autres rôles. D'abord, elle contribue à l'organisation de la séance. Ensuite, elle participe au processus d'institutionnalisation, en pointant savoirs et apprentissages pour les extraire de leur contexte immédiat d'émergence. En outre, la trace écrite exerce des fonctions plus singulières dans les données que nous avons recueillies : elle se fait moyen de communication, elle est embrayeur cognitif, embrayeur réflexif et embrayeur de mémoire.

L'activité trace écrite rythme la séance. Au collège, elle en marque le début. Dans l'ensemble de nos données, elle correspond à des étapes de la séance et se développe en lien avec les phases didactiques identifiées plus haut. Globalement, l'écriture de la trace synthétise une phase orale et stabilise son contenu jugé important pour l'avenir. Si la trace suit le déroulement de la séance, elle ne le restitue pas pour autant. La trace écrite n'a pas de visée narrative. Elle restitue la séance dans ses grandes phases mais elle ne la raconte pas. Nous reviendrons sur cette question importante. En effet, la trace écrite restitue la séance mais nous faisons l'hypothèse que tel n'est pas son but. L'activité de classe est centrée sur la lecture plus que sur la restitution de l'expérience de lecture. En outre, la séance peut faire entrer le projet d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et de l'étude de texte (littéraire ou non) dans un projet plus vaste qui en élargit l'horizon dialogique.

Nous allons à présent montrer, dans les signes qui suivent, que la trace se fait vecteur de communication, vecteur de secondarisation, vecteur de formation du lecteur et vecteur de réflexivité.

A. La trace écrite au sein d'un projet de communication

Nos données montrent que la trace écrite peut s'inscrire dans un contexte singulier de communication. Maria, en CM1-CM2 et Tony, en CM2, préparent une rencontre avec des collégiens qui auront pratiqué les mêmes lectures que les élèves des écoles primaires. Chez Maria, la trace écrite vise le partage de lectures avec les collégiens. Si la trace sert le projet, le projet sert la trace en retour : il justifie la trace, il en confirme l'utilité. Les écoliers ont emporté le cahier de littérature au collège et ils l'ont utilisé pour concevoir avec les collégiens des questionnaires communs sur le roman étudié.

> Maria (entretien - 564) : […] Donc du coup, là il y a eu une réelle utilité. Et j'en ai vu beaucoup qui ont ressorti le cahier de littérature et se sont appuyés sur les divers résumés pour créer des questionnaires. Et là, je me suis dit : tant mieux parce qu'au moins j'ai donné du sens à tout ce travail mené.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Maria s'interroge sur l'utilité de doubler la « bande imagée » (affichage mural d'une trace écrite présentée dans l'étude de genèse et consultable en annexe 13) avec une consignation de l'écrit-trace dans les cahiers des élèves. L'utilisation du cahier le jour de la rencontre au collège a mis fin à ses doutes (« j'ai donné du sens à tout ce travail mené »). Ainsi donc, c'est le réemploi de la trace qui en justifie ici l'utilité et par voie de conséquence la composition. Alors même qu'ils n'étaient que pressentis au moment de la conception initiale de l'écrit-trace, les usagers de la trace attestent de son utilité, à rebours.

Chez Tony (CM2), la trace vise la rencontre avec un auteur. Le partage des impressions de lecture avec les collégiens se fera incidemment. Béatrice (CM2) et Bertrand (CM2) assignent à la trace écrite la préparation de leurs élèves à leur entrée au collège. Dans le cas de Béatrice, d'une part, l'activité trace écrite se destine au développement de compétences chez ses élèves, d'autre part, elle s'adresse à ses collègues du secondaire qui ont formulé des attentes au sein du conseil école-collège et qui ont préconçu cette séance avec elle et les collègues du secteur qui enseignent en cours moyen. Le dialogisme de la trace se confirme encore ici. La destination de la trace est première dans le cas de Béatrice. Elle est différée et confirmée à postériori chez Maria (CM1-CM2). Enfin, elle relève davantage de la « *différance* » (Derrida, 1967) chez Bertrand.

Si elle n'est pas toujours inscrite dans un projet de communication comme dans les cas que nous venons d'exposer, la situation de communication que sert la trace écrite d'une séance peut se présenter sous d'autres aspects encore. Dans la citation qui suit, Marianne (6è) précise que la trace doit être compréhensible en dehors de son contexte immédiat. Elle pense à ses lecteurs extérieurs potentiels.

Marianne (entretien – 314) : Un élève qui n'aurait pas trop saisi, pas trop suivi pendant l'heure, un parent derrière qui veut revoir, il dit : oh, regarde. C'est une façon de le reconnecter aussi à ce qu'il a fait pendant l'heure.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

La trace fonctionne comme un fil. Un fil tissé de séance en séance, un fil tendu entre la classe et la maison, un fil de connexion, de reconnexion entre l'élève au moment de la séance et le même élève qui n'est pas ou plus coénonciateur ni copiste mais qui est devenu lecteur ou usager de la trace scolaire. L'élève est destinataire de la trace, qui l'accompagne dans un mouvement de distanciation par rapport à son expérience d'apprentissage. Lire, composer la trace de sa lecture et revenir sur cette trace, c'est s'acheminer vers la secondarisation de l'expérience et vers une maitrise du savoir consciente d'elle-même.

B. Du contexte de la classe à la généralisation – mouvements de distanciation

Nous remarquons qu'au cours des épisodes didactiques que nous avons mis en lumière (présentification, régulation avec retours au texte et saynète métalexicale et insitutionnalisation), la communauté de la classe opère des déplacements cognitifs partant de l'immédiateté de l'expérience vers l'abstraction de savoirs théoriques et transposables.

Ainsi, Arielle (CM1-CM2) accompagne ses élèves dans un mouvement de distanciation par rapport au texte d'étude de la séance. Elle leur fait d'abord découvrir le texte d'étude par l'histoire qu'il raconte. Au cours de cette première présentation, elle prend en compte toutes leurs interrogations pragmatiques sur le caractère plausible d'une telle expérience, sur le possible retour des aventuriers sur Terre et sur leur capacité à respirer dans l'espace. Puis, de loin en loin, Arielle demande à ses élèves d'identifier la nature du texte d'étude. Cette demande constitue le thème de l'échange qui suit.

Arielle (38) : Alors, on est, on va être dans quel type de récit ? Mathieu ?
E (39) : Imaginaire.
Arielle (40) : Un récit imaginaire.
E (41): Aventurier.
Arielle (42) : Aventurier.
E (43): Ça pourrait être de la science-fiction.
Arielle (44) : Ça pourrait être de la science-fiction.

École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Extrait de transcription de séance

Cet épisode présente le double intérêt de mettre un terme aux interrogations pragmatiques des élèves et de leur faire adopter une posture de lecteurs distanciés, voire critiques, capables de porter leur attention sur le texte plutôt que sur l'histoire. Nous lisons clairement les intentions des différents locuteurs au fil des répliques échangées ici. L'enseignante demande une définition (38), elle valide les réponses qui lui paraissent acceptables en les reprenant oralement (40, 42, 44) et elle oriente ainsi le dialogue dans le sens de la précision tant sémantique que lexicale, développant en même temps les compétences d'analyse des jeunes lecteurs de CM1-CM2.

Maintenant que nous avons vu ce qu'on lit à la frontière de l'école et du collège et que nous avons regardé comment on lit dans ces deux mondes, nous allons nous intéresser à ceux qui lisent et apprennent à lire mieux et autrement : les élèves, jeunes lecteurs en devenir, critiques en herbe.

C. La formation des lecteurs

Les séances observées pour notre recherche mettent en scène trois profils de lecteurs en formation. Ainsi, Marie-Laure avec *Louison et M. Molière* s'intéresse, dans la séance qu'elle a dirigée, à la dimension culturelle de la lecture.

En revanche, c'est davantage un lecteur technicien que forment Fabien avec les calligrammes, Carla, avec les réécritures de la fable et Béatrice qui fait identifier à ses élèves les étapes constitutives du récit de Barbe-Bleue, dans le cadre d'une séance conçue pour favoriser la continuité pédagogique entre le CM2 et la 6ème.

Le lecteur actif, interprète et évaluateur, lui, est visé davantage chez Marianne qui fait appel aux impressions et au ressenti de ses élèves. Dans l'extrait de séance qui suit, elle invite ses élèves à identifier les caractéristiques du poème étudié par comparaison aux textes étudiés lors de séances précédentes. Elle fait appel à leur pressenti personnel.

Marianne (séance – 480) : […] Qu'est-ce qui peut être beau dans ce poème ? Si vous le trouvez beau. Vous avez le droit de ne pas le trouver beau. Là, ce que vous me dites jusque-là, c'est que ce poème-là par rapport aux deux autres, il vous a moins plu ?
E : Oui.
Marianne : Il vous a moins plu ? D'accord. Vous avez le droit. Est-ce que, malgré le fait qu'il vous ait moins plu, vous voyez un peu ce qui peut être beau dans ce poème ? Oui ?
E : Il y a les rimes.
Marianne : Les rimes. Et c'est tout. Angèle ?
E : Les expressions et l'imagination.
Marianne : Les expressions et l'imagination sur les expressions.
E : Non, l'imagination sur la poésie.
Marianne : Oui. Alors ?
E : Des rimes. Comment dire ? Les expressions qui n'existent pas, comme "l'oiseau vaurien", "l'oiseau voyou".
Marianne : Mm.
E : C'est magique.
Marianne : Oui, qu'est-ce qui est magique alors ?
E : C'est un peu dessiné.
Marianne : Mm.
E : Ça fait du bien d'entendre de la poésie.
Marianne : Mm. Oui.
E : Ça fait un peu la même chose.
Marianne : Oui ?
E : Ça fait / je ne sais pas comment expliquer.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription de séance

Ce mode de questionnement donne à l'élève un rôle énonciatif important. L'enseignante sollicite la parole des élèves et s'efface, intervenant très discrètement, encourageant la parole libre des jeunes lecteurs critiques sans donner son avis personnel de lectrice experte et documentée. Face au texte de Roy, les élèves expriment peu de plaisir. Leur enseignante a deviné que ce texte leur a « moins plu » que le précédent. Ils entrent cependant dans une activité de commentaire. Ils parviennent à parler sur le texte d'étude (« il y a les rimes », « c'est un peu dessiné », « expressions qui n'existent pas »). Cependant leurs commentaires portent davantage sur l'histoire que raconte le texte, sur la représentation qui y est donnée du monde (« l'imagination sur la poésie » et non « sur l'expression », « c'est magique », « ça fait du bien »). Les élèves sont gênés par leur impression de bizarrerie, d'étrangeté du texte, de l'histoire qui leur résiste. Ils disent aussi leur difficulté à nommer leurs impressions (« Comment dire ? », « je ne sais pas comment expliquer »). Dans ces conditions, le lecteur n'a guère les moyens d'être actif. Il lui manque la maitrise solide des repères culturels ou techniques nécessaires. Le jeu sur les mots dont Marianne faisait initialement un objet majeur de l'étude ne peut guère être mis en valeur dans la trace écrite de cette séance de lecture.

Marianne (entretien – 683): C'est quand même la trace de ce qu'on a compris pendant la séance. Si ça n'a pas été compris, ça n'a pas été senti, ça ne sert à rien de l'écrire. Parce que, après coup, un jeu, s'il n'est un jeu pour personne, ça n'a plus de sens.
[…]
Marianne (entretien – 695) : Donc ça serait malhonnête de calquer un ressenti qui n'est pas celui de la classe, je trouve.
Ch : Malhonnête ?
Marianne : Oui. Parce que, une impression de lecture, si elle n'est partagée par personne, ce n'est pas la peine de la formuler. […] Je me dis que c'est important qu'ils comprennent qu'on a les outils pour parler de quelque chose et de les intégrer parce que ça rend aussi l'interprétation beaucoup plus riche, mais c'est important aussi qu'ils sachent qu'on a le droit, en tant que lecteur, de ne pas cautionner certaines choses. […] Ce n'est pas ça l'interprétation d'un texte. C'est pas lui faire dire ce qu'on n'a pas ressenti, quoi.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Ces propos montrent quels lecteurs Marianne veut former. Elle veut leur fournir les moyens de produire des commentaires littéraires riches mais elle tient à ce que leur réception soit prioritaire. Elle considère le texte comme support d'apprentissage et de développement d'un rapport esthétique au texte (Marclair et Dufays, 2011). Elle privilégie la formation du

lecteur à la loi du texte ou de sa réception par un lecteur expert, rôle qu'elle est seule à pouvoir interpréter dans la classe.

Les trois profils de lecteurs formés dans les séances observées (lecteur culturel, lecteur technicien, lecteur actif) sont naturellement amenés à s'associer dans l'acte de lecture. On notera d'ailleurs que lorsque la dimension technique prévaut en séance de lecture, quelle que soit la nature du texte étudié, la visée d'enseignement peut être double. D'une part, l'enseignant peut chercher à former un lecteur sur le plan de l'expertise scolaire, en préparant l'écolier à son entrée au collège ou bien l'élève de sixième à la lecture qui lui sera demandée notamment lors de l'épreuve de français pour l'obtention du Diplôme National du Brevet et pour la suite de son cursus scolaire. D'autre part, l'enseignant peut viser une expertise davantage langagière, dans une volonté d'affiner le rapport de l'élève à la langue, en le rendant sensible aux figures de style comme moyen de percevoir la dimension esthétique de la langue littéraire.

Dans toutes les classes observées, les enseignants dirigent une trace de la lecture d'un ou de plusieurs textes. Les écrits-traces dont ils commandent la publication indiquent ce que la lecture enseigne de culturel, de technique, de linguistique, ce qu'elle apporte aux élèves pour lire (déchiffrer l'écrit, lire de façon fluide, déchiffrer les codes du texte, s'approprier un lexique d'analyse), ce qu'il faut savoir sur le texte et autour du texte (approche esthétique, approche techniciste). Diriger la composition d'une trace de lecture, c'est combiner lecture et écriture, c'est combiner deux tâches complexes et enseigner deux activités langagières nécessitant une culture maitrisée de la langue écrite.

Les enseignants que nous avons rencontrés, attribuent de multiples fonctions à la trace. Outre l'organisation de la séance, le projet de communication de la classe et la formation des lecteurs, la trace sert le développement cognitif de l'élève.

D. Trace écrite, apprentissages et construction de soi

La trace fonctionne comme embrayeur cognitif et réflexif. Chez Carla, Célia, Marianne et Marie-Laure, la fonction de la trace est explicitement inscrite dans l'objectif de la séance. Dans ces quatre classes de collège, la trace et la séance se confondent tant dans leur organisation que dans leurs fonctions.

Carla attribue plusieurs fonctions à la trace. En classe, elle explique à un élève l'utilité du relevé lexical dans les cahiers.

> Carla (481) : Donc, Hugo, tu me demandais à quoi ça servait qu'on relève tout ça. Ça nous permet de conclure sur les modifications qui ont été faites entre les deux réécritures. L'une s'est servie du champ lexical de la cigarette et l'autre s'est appuyée sur différents antonymes et il s'est servi du champ lexical du commerce. C'est en ça que réside la grande différence. D'accord ? Il y a une réécriture.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

En entretien, elle précise quelles autres fonctions elle réserve à la trace.

> Carla (entretien – 869) : En fait, je leur montre aussi que l'écrit permet la mémorisation et permet l'approfondissement des choses, une fois qu'on a notre raisonnement en tête. Mais une fois qu'on le pose sur le papier, on arrive quand même mieux à y voir plus clair et à voir pourquoi on pense ça. Donc c'est pour ça aussi que la trace écrite, je pense qu'elle est importante. Ce n'est pas seulement pour qu'ils apprennent. C'est une trace écrite dans le sens où ils apprennent. Ils vont retenir. C'est ce qui va leur permettre d'apprendre leur leçon pour le grand contrôle, on va dire. Mais c'est aussi leur outil de travail, leur cahier d'exercices. Quand ils ont des exercices à faire, ils me disent : Je peux faire sur le cahier de brouillon ? Je dis : Non, vous le faites dans votre cahier. Je veux que tout soit en lien. C'est le cheminement de votre pensée, ça ne doit pas être ailleurs. - Oui, mais ça fait pas beau. - Oui mais ce n'est pas grave si les exercices ne sont pas beaux.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Carla assigne à la trace écrite une fonction cognitive : « l'approfondissement des choses » est permis par le fait de rendre le raisonnement perceptible (« on le pose sur le

papier »). L'écrit facilite l'explicitation, la mise en lumière et favorise la compréhension et donc l'appropriation du savoir-faire enseigné (« on arrive quand même mieux à y voir plus clair et à voir pourquoi on pense ça »). L'emploi du verbe voir manifeste la faculté de l'écrit à déployer et à mettre en lumière le savoir en jeu. Carla articule apprentissage et mémorisation autour de la composition de la trace (« ce n'est pas seulement pour qu'ils apprennent. […] Ils vont retenir. »). Faisant ce rapprochement, elle place les fonctions de la trace en surplomb de la séance. La suite « mémorisation » et « outil de travail » dit la pérennité de la trace au-delà de son contexte immédiat d'émergence. L'expression « cheminement de votre pensée » élargit encore le champ de la trace. La métaphore du chemin nous éloigne du trait sémantique du fragment pour nous orienter vers la ligne, l'horizon, l'origine et le devenir. Nous retrouvons ici la fonction de balisage que nous avions identifiée dans nos études génétiques de l'écrit-trace. Le discours de l'enseignante confirme cette impression.

Carla désigne par trace écrite ce qui s'inscrit dans « le cahier » qu'elle appelle aussi « cahier d'exercice » et qu'elle oppose au « cahier de brouillon ». Elle prône une consignation sur un seul support mais ne réduit pas pour autant le champ de la trace écrite au seul espace discursif de la séance. Ainsi, Carla signale ici la fonction réflexive de la trace par laquelle l'élève peut refaire, hors du cadre de la classe et de la séance, le chemin parcouru pour apprendre et se construire ; il peut revenir sur ses pas et se retrouver. Il ne doit pas s'y perdre ; il peut y retrouver le chemin de l'École. Nous concluons à la perception dynamique de la trace qui déclenche découverte, apprentissage, compréhension, mémorisation, réappropriation. Cette superposition de fonctions de la trace n'est pas sans rappeler les mouvements d'ouverture discursifs déjà décrits dans nos descriptions du processus de son élaboration. La phase de découverte est enserrée dans le cadre de la séance, celles de l'apprentissage, de la compréhension et de la mémorisation peuvent dépasser les frontières de ce cadre et celle de la réappropriation n'appartient qu'à l'élève. Comme l'écrit littéraire échappe à son auteur, la trace écrite, une fois consignée dans les cahiers vit sa destinée.

L'idée que la trace accompagne plus ou moins longuement l'élève dans son parcours personnel est revenue plusieurs fois dans notre recherche. La question de la dimension réflexive de la trace combinée à la question de sa pérennité dans le cursus de l'élève focalise notre attention sur deux pans peu exploités de la trace écrite bien que potentiellement prometteurs, d'après nos données. Il y a un paradoxe à voir se composer une trace écrite de lecture sans que cette composition écrite ne s'articule avec l'enseignement-apprentissage de l'écriture de soi ou de l'écriture d'invention, en lien avec la réception du texte étudié. Dans nos données, nous n'avons découvert aucune trace écrite narrative restituant l'étude de tel ou tel texte ou bien

restituant ce que telle lecture suggère comme écriture, par exemple. Pourtant, les études de genèse font apparaitre de tels apprentissages. Il semble que l'écriture de travail et l'écriture de soi puissent se rapprocher dans le cadre de l'activité trace écrite d'une séance de lecture. Se pose ici la question du rapport que peut entretenir l'écriture de la trace, considérée comme écriture de travail, avec l'écriture scolaire dite d'invention et avec l'écriture scolaire dite écriture de soi (Delormas, 2010).

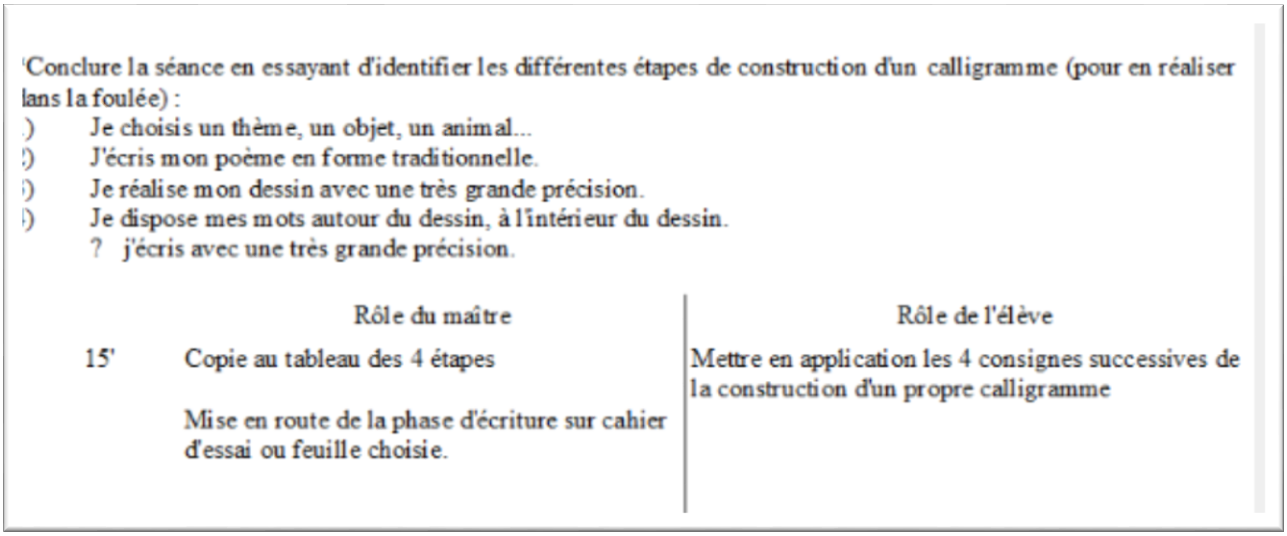
Nous allons revenir à cette question des pistes qu'ouvrent nos résultats pour une prise en compte du potentiel didactique de la trace écrite scolaire à l'école primaire et au collège. Avant d'en arriver là, il nous faut interroger la trace écrite, du point de vue des pratiques et du point de vue de la recherche.

III. Écriture, trace de lectures – questionnements

Nous avons observé des manières communes de faire et de penser séance de lecture et traces de cette séance. Ces invariants observés dans les pratiques posent question. D'une part, les pratiques communes de faire n'empêchent pas une certaine insécurité chez les enseignants. Ils expriment des doutes et se posent des questions sur leurs pratiques en matière de trace écrite de lecture. D'autre part, nos analyses des séances de lecture, de leurs traces et de la genèse de ces traces ont mis en évidence le paradoxe de séances de lecture qui se constituent de phases d'écriture rédactionnelle sans constituer d'occasion d'enseigner cette écriture.

A. La trace écrite d'une séance de lecture, une question de pratiques d'écriture

Dans la classe de Fabien, en CM1-CM2, un lien se fait entre écriture de la trace et écriture d'invention. Après avoir rédigé la définition du calligramme, les élèves produisent un calligramme personnel. Cette phase de production personnelle est étayée à l'oral et au tableau. La classe, conformément à ce que Fabien a inscrit dans son document préparatoire à la séance, énumère les étapes de construction d'un calligramme. L'enseignant inscrit les quatre étapes qu'il avait initialement prévues (voir annexe 12) et les élèves peuvent ensuite se référer au tableau pour construire leur calligramme.



'Conclure la séance en essayant d'identifier les différentes étapes de construction d'un calligramme (pour en réaliser lans la foulée) :
) Je choisis un thème, un objet, un animal...
) J'écris mon poème en forme traditionnelle.
) Je réalise mon dessin avec une très grande précision.
) Je dispose mes mots autour du dessin, à l'intérieur du dessin.
? j'écris avec une très grande précision.

	Rôle du maître	Rôle de l'élève
15'	Copie au tableau des 4 étapes Mise en route de la phase d'écriture sur cahier d'essai ou feuille choisie.	Mettre en application les 4 consignes successives de la construction d'un propre calligramme

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme

Photographie d'un extrait du document préparatoire de Fabien

Nous constatons que ce passage par l'écriture d'invention est directement articulé à l'activité de lecture et d'analyse de texte qui a eu lieu. En outre, la production écrite d'un calligramme personnel entre dans l'écrit-trace publié en fin de séance. Nous remarquons enfin que cette production est étayée de la même façon que l'a été la production collective d'une définition du calligramme. Au fil de négociations orales, l'écrit-texte de la définition s'est inscrit au tableau et copié dans les cahiers. Au fil de propositions orales, l'écrit-trace de préparation d'une production personnelle s'inscrit au tableau et sert d'appui à un écrit élaboré dans le cahier de brouillon et finalisé dans le cahier de poésie. Il y a bien, dans cette séance, enseignement de l'écriture, il y a bien activité enseignante relevant d'une didactique du rédactionnel, même si cette tendance didactique ne se dit telle, ni en séance ni en entretien. Il reste cependant clair que *l'activité trace écrite* emprunte ici le chemin de *l'activité écriture d'invention.*

Fabien (646) : Je me suis rendu compte qu'ils ont besoin, en fait, de s'accrocher au tableau, pour écrire.
Ch : Oui.
Fabien (648) : Ils ne sont pas capables d'écrire un texte, sans un soutien fort. Et en fait, le tableau, c'est ce qu'ils ont en face d'eux, c'est la référence.

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Fabien enseigne ici à ses élèves les rudiments pour la rédaction d'un calligramme (planification, mise en texte et spatialisation propre au genre).

En produisant leur texte personnel, les élèves poursuivent l'apprentissage en cours. Ils écrivent pour apprendre et mémoriser. Écriture fonctionnelle, définitionnelle et écriture d'invention se combinent dans l'écriture globale de l'écrit-trace mixte et se muent en un ensemble d'écrits réflexifs (Chabanne et Bucheton, 2002). Il s'agit bien là d'écrire pour se construire.

Cette mise en pratique de l'activité trace écrite fait figure d'exception dans l'ensemble de nos données. Dans les onze autres classes observées, l'écriture de la trace est une écriture fonctionnelle qui s'élabore sans y penser immédiatement. Paradoxalement, l'écriture de la trace ne se hisse pas au rang des objets enseignés et appris alors que l'enseignant y consacre une large part de son travail de préparation et que son activité en classe se concentre pour une grande part à la part rédactionnelle et pré-éditoriale de l'écrit-trace. En classe, l'activité d'écriture de

la trace écrite reste le plus souvent dans l'ombre, elle reste l'affaire de l'enseignant qui s'en charge et s'en arrange discrètement.

En entretien, la trace écrite semble valoir pour elle-même. Plusieurs enseignants du collège disent investir l'écriture de la trace pour son propre devenir. À travers cette activité rédactionnelle spécifique mise au service de la lecture, ils visent l'apprentissage dissertatif. Célia et Marianne y voient une initiation à la dissertation, au commentaire composé, à l'analyse littéraire. Marie-Laure est plus nuancée mais elle évoque les pratiques d'écriture scolaire de travail que les élèves seront amenés à expérimenter au cours de leurs prochaines années de collège.

Carla s'explique sur ce point.

Carla (entretien - 486) : En fait, c'est pour leur montrer que quand on fait une analyse littéraire, finalement ça rejoint la technique des universitaires mais eux ils n'en ont pas conscience.

Ch : Les élèves n'en ont pas conscience.

Carla : C'est-à-dire qu'on relève quelque chose. On relève quelque chose. On donne le nom de ce qu'on a relevé. Et une fois qu'on a relevé le nom de ce qu'on a mis, on interprète. Il y a trois étapes dans l'analyse littéraire. Et eux ils ne s'en rendent pas compte mais c'est la pratique qu'on a quand on fait l'analyse littéraire.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Cette analyse confirme notre hypothèse de scène d'écriture que les élèves sont invités à jouer pour conserver des traces de leurs activités de lecture. L'enseignante leur montre comment on procède en analyse littéraire. L'emploi du verbe *montrer* n'est pas anodin. Il s'agit, dans la séance, de mener une étude de texte. Là est l'objectif. La trace écrite n'est qu'un moyen de fixer cette activité et d'en assurer la pérennité. L'écrit-texte produit est donc référé académiquement (« la technique des universitaires », « l'analyse littéraire ») mais il ne constitue pas l'objet de la séance. Il reste à la marge des discours tenus en classe. La technique de l'écriture de la trace de lecture est présente dans l'esprit et dans la pratique d'écriture de l'enseignante mais elle ne fait l'objet d'aucun enseignement dans cette séance. Carla mobilise cette modalité de composition écrite comme un musicien improvisateur qui mobilise et combine des gammes et des grilles d'accords au service d'un concert dont le public reconnaitra le genre et mesurera, selon son niveau de connaissances musicales, la singularité, la variation par rapport

au genre de référence. Pour autant, la réussite du concert dépendra moins de la perception de la virtuosité du musicien-interprète que de l'effet produit par la musique sur le spectateur.

C'est bien de gammes que parle Marianne (6è) en entretien en prononçant un discours d'auto-prescription. Elle estime que la séance se compose de passages obligés : un épisode de recherche dans le texte et un épisode de reformulation.

Marianne (entretien – 300) : De la même manière que là je leur ai fait relever les expressions, j'essaye que dans l'heure, à un moment, ils aient tous à réfléchir sur une consigne donnée, soit de reformulation, soit de recherche dans l'heure.

Ch : Donc il y a une partie recherche ou activité et une partie "je retiens", leçon.

Marianne : Le "je retiens" est toujours là, la leçon "je retiens" ?

Ch : Oui.

Marianne : Mais soit on la construit ensemble à partir de nos souvenirs de la séance à la fin, soit je leur dis : voilà, ça va être à vous de faire le "je retiens" ou ça va être à vous de dire pourquoi. Et puis je donne une question qui va s'approcher de notre objectif de fin. Voilà. Là, c'était l'étape de recherche de vocabulaire. Parce que le vocabulaire c'est quelque chose d'important. Dans l'idéal, en fait, j'aurais pu faire les deux mais je n'ai jamais le temps en cinquante minutes de faire les deux. De faire le moment de recherche et puis après le moment de reformulation. Mais voilà, j'aime bien qu'il y ait toujours ces temps-là.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Relever les expressions du texte alimente le « je retiens ». Ces deux « moments » s'articulent entre eux. Là encore, l'emploi du présent de l'indicatif témoigne d'habitudes et d'une tendance à la généralisation d'une pratique érigée en loi de fonctionnement. Le discours de Marianne se situe bien dans le registre de l'auto-prescription (« le "je retiens" est toujours là », « le vocabulaire c'est quelque chose d'important », « j'aime bien qu'il y ait toujours ces temps-là »).

Le travail lexical, qui fait l'objet de la phase de régulation, sert donc la compréhension du texte et étaye sa réception. Le travail de reformulation s'inscrit davantage dans la phase d'institutionnalisation, enrichit et consolide les connaissances des élèves et nourrit l'écrit-trace de la séance. Cependant, cet « idéal » n'est pas toujours atteint : il se heurte au contexte de sa mise en œuvre, et subit les contraintes spécifiques au collège (« je n'ai jamais le temps en cinquante minutes de faire les deux »). Au collège, la sonnerie retentit, inexorablement. Ce contexte externe à la classe exerce une forte contrainte sur les pratiques de classe dans

l'enseignement secondaire. Les cinq séances observées, sans exception, sont interrompues par la sonnerie de fin d'heure de l'établissement. De fait, les enseignantes dont nous avons observé les pratiques au collège adaptent le travail de la classe à ce contexte de travail.

Marianne explique qu'elle procède à des coupes dans ce qu'elle considère pourtant à priori comme des passages obligés. Marie-Laure préfère garder la rédaction de la trace écrite à la prochaine séance parce que, explique-t-elle, elle ne veut pas que les élèves écrivent dans la précipitation. Au retentissement de la sonnerie, Carla annonce à ses élèves que « demain, on terminera là-dessus » (Carla – séance – 543). Quant à Célia, elle déclare : « Je finis. Je vous libère ». Ce présent à valeur de futur proche en dit long sur l'urgence dans laquelle elle inscrit la dernière phrase de l'écrit-trace au tableau. C'est aussi la dernière phrase qu'elle prononce.

À la trente-huitième minute de la séance, un élève signale à Mélie (6è) que « ça va bientôt sonner » (séance Mélie, 454). Mélie lui signale qu'il reste encore cinq minutes. Le travail se poursuit donc jusqu'au dernier instant et les élèves auront un travail de rédaction à fournir pour la prochaine fois : définir l'aparté.

Mélie (séance - 495) : Maintenant vous prenez votre cahier de textes pour demain. […] Vendredi 14 juin. Donc, vous mettez français. Trouver la définition de : aparté. C'est ce que je vous demande en-dessous sur la fiche.
E : On le met au crayon de papier ?
Mélie : Écrivez au crayon de papier, oui. Alors vous pouvez essayer de la rédiger tout seuls à partir de l'explication d'aujourd'hui et à partir de ce qu'on vient de travailler là.
E : Et on peut prendre sur le dictionnaire ?
Mélie : Vous pouvez aussi aller, si vous n'y arrivez pas, vous pouvez aller dans le dictionnaire.
La sonnerie retentit. Les élèves quittent la salle.

Collège (6è) - Mélie - Oswald
Extrait de transcription de séance

Chacun, dans la communauté de la classe, sait que la sonnerie va retentir et interrompre le travail du groupe. Chacun tente d'agir sur l'organisation du travail par rapport à cette contrainte extérieure. L'élève joue la carte de la fin de l'heure à l'annonce d'une nouvelle étape du travail. Mélie, de son côté, joue la carte du travail préparatoire pour la prochaine fois. L'interruption ne sera que momentanée : les élèves poursuivront la réflexion à la maison et toute la classe y reviendra lors de la prochaine séance.

À l'école primaire, le temps de travail de la classe est moins contraint qu'au collège. Cependant, l'activité s'y plie également à des contraintes qui sont extérieures à la classe. Notre

recherche montre que les enseignants tiennent compte de ces contraintes externes et les intègrent à leur pratique professionnelle d'enseignement. Ils se questionnent avant la séance, pendant la séance, dans la fulgurance des échanges en classe et après coup sur la lecture et l'écriture de la trace écrite. En entretien, nous remarquons que ce questionnement est inhérent à leurs pratiques. Il caractérise le travail enseignant en amont et en aval de la classe mais ne se résout pas ou bien se résout dans l'action, par ajustements de ce qui est préparé, programmé à ce qui se joue effectivement dans l'espace-temps de la classe et dans son espace discursif. Ils tentent cependant de se donner de grandes lignes de conduite. Ils s'expriment tous en entretien sur le mode de la généralisation d'une pratique personnelle et opèrent un rapprochement entre leurs pratiques et les pratiques enseignantes en général. Notre recherche sur les traces, enfin, rend visibles les dilemmes auxquels sont confrontés les enseignants.

B. Difficultés et choix enseignants en contextes

L'activité trace écrite d'une séance de lecture se caractérise par la complexité et le caractère multidimensionnel de son contexte discursif. Elle entremêle ordre de l'oral et ordre du scriptural (Peytard, 1970) et entrecroise parole d'élèves, paroles d'enseignants, énoncés écrits relevés dans le texte d'étude, énoncés écrits produits par les acteurs de la classe. Le discours produit en classe est nourri en outre du discours enseignant en général, lui-même porteur du discours scolaire et du discours des disciplines scolaires. L'enseignant dirige l'activité trace écrite de lecture mais son discours en classe est traversé par un discours collectif des enseignants.

Redessinons le mouvement discursif de l'élaboration de l'écrit-trace de la séance afin de montrer la singulière complexité de cette écriture : l'enseignant prépare son écrit dans la solitude de son bureau, mais en référence à des instances qui valident à priori son activité (discours institutionnel des programmes, discours éditorial, parfois emprunt du discours didactique). Le discours construit ou reconstruit par l'enseignant s'ouvre dans la classe et, malgré des anticipations dans la phase préparatoire, ce discours nécessite de nouvelles adaptations dans l'interaction. Lorsque le temps imparti est écoulé, les cahiers servent à la circulation du savoir et prolongent l'ouverture discursive amorcée dans l'interaction de classe.

Bertrand, invité à dire qui sera lecteur de la trace écrite de la séance, souligne le fait que le cahier quitte non seulement la classe à l'issue de la séance mais il quitte aussi l'école en fin d'année de CM2.

Bertrand (entretien – 994) : Les élèves, les parents s'y intéressent. Oui. Plus les élèves. Les élèves ou la classe. Je veux dire, on peut reprendre une leçon en classe.

Ch : Oui. Il peut y avoir d'autres lecteurs, des collègues ?

Bertrand : Dans mon cas, non parce que je suis CM2 et qu'après les cahiers s'en vont. Mais moi par exemple, je lis les traces écrites de mes collègues qui arrivent de CE2-CM1.

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodman
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Bertrand dit ici à quel point la trace se voue à une ouverture discursive : « après, les cahiers s'en vont ». La trace écrite pourra être lue par des lecteurs appartenant à d'autres

communautés discursives que celle de la classe, celle des enseignants de CM2 ou même celle des enseignants.

L'étude de genèse de l'écrit-trace produit dans la classe Fabien (CM1-CM2) est également éclairante du point de vue de l'ouverture discursive qui caractérise son élaboration. Ainsi, lorsqu'il entre en classe, Fabien détient la définition du calligramme. Chez lui, il a extrait cette définition du dictionnaire *Le Robert*. Il veut cependant instituer la parole de l'élève. Ses interventions verbales cherchent à hisser ses élèves au niveau d'abstraction et de précision définitionnelle prévu. Il lance donc un défi aux élèves : « écrire, d'après ce qu'on a dit, la meilleure définition d'un calligramme. Sans prendre le dictionnaire » (Fabien – séance – 523).

Ce projet conditionne fortement sa gestion des échanges avec ses élèves. Il se questionne vivement au fil de la phase rédactionnelle de la définition de la trace. Face au film de sa séance, il expose sa méthode. Tout d'abord, il vérifie la compréhension manifestée dans les propositions de ses élèves et il vise ensuite sa décontextualisation.

Fabien (entretien - 656) : Ils avaient compris que le cœur, le calligramme qui était en forme de cœur, parlait du cœur. Ça, ils l'avaient compris. Mais après, pour faire une définition, comment faire une bonne définition ? C'est-à-dire rendre général quelque chose.

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Fabien s'engage, comme par contrat, à écouter toutes les propositions des élèves.

Fabien (entretien - 590) : Là je savais qu'il y en avait un qui avait compris mais du coup je continuais à les écouter parce que je voulais respecter le contrat.

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Les formulations proposées sont donc nombreuses et Fabien se heurte à la nécessité d'en choisir une qui figurera dans tous les cahiers de poésie de la classe. Des critères s'imposent à lui pour choisir la formulation. La définition doit relever de la généralisation, être précise et être formulée dans une langue exempte de toute erreur syntaxique ou lexicale. En entretien, il nous fait part de son analyse de la situation et des choix qu'il fait en cours d'action.

Fabien (entretien – 580 – à propos d'un élève qui propose une première définition) : C'est mal dit, mais là, il va rechercher les trois poèmes. Donc il s'est dit, j'en ai tiré une généralité. Lui, il est malin.

Fabien (entretien – 586 – à propos d'une élève qui propose une autre formulation de la définition) : J'aurais dû la flatter un petit peu en disant : oui, quand même ! Au moins, elle a fait l'effort de me la dessiner en forme de calligramme, sa définition, c'est génial.

Fabien (entretien – 616 – à propos d'une nouvelle proposition d'élève): À ce moment-là, l'enfant propose une phrase qui n'est pas correcte en fait. Du coup, j'en profite pour y ajouter des éléments essentiels qu'il a oubliés, enfin, pour rappeler que c'est un poème. Enfin, parce que tu vois le mot "poème" doit figurer. En fait, je profite de sa phrase qui est mal construite pour ajouter, dans les trous, entre guillemets.

Fabien (entretien – 618) : Je prends la main mais à chaque fois je leur fais répéter, je dis : attends, qu'est-ce que tu as dit après ? Parce que vraiment je m'en inspire. Je m'en inspire vraiment. […] Moi, j'ai la vraie définition du Robert mais mon intention, c'est vraiment de retranscrire sa phrase.

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Extraits de transcription d'entretien post-séance

À n'en pas douter, l'écriture de la trace est une écriture enseignante à contraintes. Ici, Fabien parle d'inspiration et de retranscription. L'écrit-trace se compose à partir d'énoncés produits dans des contextes distants : la séance rejoue le texte préparatoire et la composition de l'écrit-trace, à partir de ce traçage initial, adopte un énoncé oral (qui fera consensus dans la communauté de la classe) transposé en un énoncé écrit. L'écrit-trace est le fruit d'un double consensus, externe et interne. Cette double contrainte est consentie et même voulue par l'enseignant. Elle conditionne fortement son activité ; elle programme son activité en situation de classe.

Marianne se heurte à la même nécessité de concilier son projet de séance, son idée de ce qu'est la lecture littéraire et la réception de ses élèves de 6è. Marie-Laure (6è) consent également à des ajustements de la trace préparée en amont de la classe une fois lancée dans l'activité de classe. Pour le dernier sous-titre de l'écrit-trace, elle prévoyait la formule : « Les comédiens et l'Église ». Face aux élèves, elle prend conscience que ce qu'elle a rédigé dans son bureau s'inscrivait dans une logique qui ne s'applique pas aussi bien dans le contexte de l'interaction de classe.

Marie-Laure (entretien – 608) : Déjà, spontanément, toc, toc, toc, ça semble logique et cætera. Le petit extrait va bien, et puis après/

Ch : Au moment de ta préparation ?

Marie-Laure: Voilà, c'est ça. Et puis après je me dis, bon, les gamins, qu'est-ce que l'Église ? Bon.

Ch : Face aux élèves ? Comment expliquer ?

Marie-Laure: Voilà, une société marquée par l'Église, ça veut dire quoi pour eux ?

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Ce raisonnement la conduit à opter pour une variation de son premier choix : « La place des comédiens dans la société ». Cette reformulation se fait par anticipation à une possible incompréhension de ses élèves.

L'interaction de classe entraine donc des modifications du projet initial qui peuvent consister en une variation lexicale ou syntaxique. Parfois, elle modifie son organisation. Ainsi, Carla (6è) explique que la performance didactique de ses élèves la conduit à accélérer le processus initialement prévu.

Carla (entretien – 580) : En fait, là, je ne me suis pas éternisée parce que j'ai bien vu qu'ils maîtrisaient très bien. […] Si j'avais vu que champ lexical, c'était quelque chose qui était plutôt nouveau. On va dire un bon 50 %. Il y aurait eu une définition. J'y aurais passé du temps. Après mon activité et après la leçon, j'aurais mis *vocabulaire*, *champ lexical* et j'aurais donné différents exemples de champs lexicaux.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

La préparation de la séance est écrite dans le silence et la solitude du bureau. Elle scénarise le travail en interaction et l'enseignante, ici, montre qu'elle a en tête plusieurs scénarios possibles. L'imprévu est pris en compte au sein de l'activité enseignante, y compris en amont de la séance. De fait, la trace écrite se définit d'emblée comme écriture et réécriture à contrainte. Finalement, tout se passe comme s'il y avait non pas réécriture ni scène d'écriture jouée ou rejouée mais bien une écriture qui se prépare à être revisitée dans un contexte d'interaction. L'écriture de la trace d'une lecture est une écriture à variables d'ajustement. L'écriture de la trace écrite est une écriture dont la caractéristique est de s'élaborer dans l'affrontement de diverses contraintes. Nous venons de montrer quelques effets de la contrainte

didactique (ajustement à des normes formelles attendues dans les cahiers, normes disciplinaires en terme de pratiques de lecture et d'écriture, norme de lexique – nommer les genres, préciser le paratexte…) et de la contrainte pédagogique (nécessaire ajustement aux capacités des élèves, à leur motivation, à leurs centres d'intérêt, à leur culture).

L'écriture de la trace s'ajuste aussi à des contraintes moins immédiates. Elle s'ajuste à des principes éducatifs, elle anticipe des attentes institutionnelles (attente de mise en œuvre des programmes, vérifiable en partie dans les cahiers des élèves), elle anticipe aussi des attentes sociales en ce qui concerne l'apprentissage de la lecture, la maitrise de la langue, la formation littéraire, la culture, autant d'éléments dont la trace écrite peut en partie témoigner.

Ce sont ces anticipations à de multiples attentes qui expliquent la forte auto-prescription des enseignants en termes de conduite de la trace écrite. *L'activité trace écrite de lecture* s'inscrit au centre de multiples « cercles contextuels » (Dolz-Mestre et Tupin, 2006). La superposition de ces multiples contextes crée un vaste contexte dialogique autour de cette écriture enseignante. Ainsi peut s'expliquer le paradoxe d'une activité qui est centrale dans l'activité globale d'enseignement alors qu'aucune prescription ne désigne la trace écrite comme obligatoire et systématique en classe de français.

Nous avons remarqué que cette écriture s'ajuste à l'école comme au collège mais nous constatons que cet ajustement ne se réalise pas de la même façon dans chacun de ces deux contextes d'émergence. À l'école, l'ajustement du projet de séance et de sa trace se fait en référence aux besoins des élèves et aux manifestations de leurs apprentissages. Cet ajustement, propre à l'école, étaye ces apprentissages en institutionnalisant certaines de ses formes de manifestation. Se compose alors une trace écrite de lecture. Au collège la tendance est à l'ajustement des productions des élèves pour faciliter l'adoption d'une formulation acceptable de l'enseignement en jeu. Se compose davantage une trace d'enseignement littéraire.

Les enseignants assument seuls la responsabilité de la trace et ils doivent en répondre face aux familles, aux inspecteurs, à l'institution en général, à la société. La dimension dialogique de la trace accentue le questionnement sur les options à prendre pour élaborer la trace écrite d'une séance.

Maria, évoquant les sélections auxquelles elle procède pour prendre ou ne pas prendre en notes au tableau les propositions de ses élèves, conclut ses explications par la phrase : « on pourrait me le reprocher » (Maria, CM1-CM2, entretien, 300).

Marie-Laure (6è) se pose également la question du contenu de la trace. Elle évoque ce choix en entretien. Pour Marie-Laure (6è), la trace écrite restitue « ce qu'on sait, ce dont on a parlé, ce qu'on lit, un mélange de tout ça » (entretien, 344). Elle précise qu'elle y voit l'occasion de « faire des liens, un maximum de liens entre ce qu'on sait, ce qu'on découvre, ce qui peut être utile de savoir pour comprendre l'œuvre » (entretien – 354). Elle émet l'hypothèse que d'autres enseignants procèderaient autrement.

Ch (entretien – 556 : On note ce qui est le plus important ?
Marie-Laure (entretien – 557) : Le plus important. C'est un choix. C'est un choix que j'ai fait. Alors après, est-ce que c'est important ou pas ? J'aimerais bien à la limite le confronter à une autre collègue. Est-ce que c'est important ? Est-ce qu'on mettrait en évidence les mêmes choses à partir du même texte ? […] Je pense qu'on pourrait faire mille choses différentes, quoi. Donc ça, c'est des choix, effectivement, que moi je fais.
Ch : Donc comédien, directeur, c'est les mots-clés ?
Marie-Laure : Oui, oui, voilà, c'est ça, voilà.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extrait de transcription d'entretien post-séance

La trace écrite est le fruit de choix conditionnés d'enseignants. Ce choix est à ce point sous la responsabilité enseignante que Marianne veut cette trace exemplaire.

Marianne (entretien, 663) : Du coup, la trace écrite, c'est quand même un modèle très, très amélioré des réponses qu'ils peuvent fournir, eux.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

La trace écrite, parce qu'elle relève d'une écriture enseignante, se donne en exemple à suivre. Carla (6è) estime, nous l'avons vu au chapitre précédent, que cette écriture modèle, inspirée de pratiques académiques voire universitaires, prépare les élèves à leur avenir scolaire. L'enseignant engage donc fortement sa responsabilité dans la trace écrite d'une séance de classe, notamment au collège où comme nous l'avons montré, l'enseignement est davantage mis en lumière dans la publication écrite finale.

C. La trace écrite d'une séance de lecture, une question de recherche

Nos résultats nous invitent à questionner les fondements de la trace écrite d'une séance de lecture. La présence très marquée de l'écriture en séance de lecture est paradoxale. Enseigner la lecture ne nécessite pas à priori de composer un écrit. L'activité de lire pourrait se suffire à elle-même. Pourtant, l'articulation lecture-écriture est au rendez-vous dans chacune des séances filmées, à l'école et au collège. La trace écrite rend compte du support de lecture (cas de la trace-support) et elle peut rendre compte du fruit des activités menées à partir de ce support (cas de la trace-produit), elle peut rendre compte enfin, de manière plus ou moins mise en texte, de la visée de cette lecture et des activités qu'elle a demandées (cas de la trace mixte et de la trace-texte). L'activité en cours dans une séance de lecture est donc largement scripturale et rédactionnelle, y compris dans les séances les plus orales. Nous l'avons montré.

Nous savons en outre que les textes institutionnels prônent également l'articulation entre lecture et écriture, même si aucune allusion à la trace écrite n'est faite à ce propos. L'activité d'écriture est notamment rédactionnelle au collège où les traces sont davantage rédigées et où la séance est déclarée ouverte, dans quatre classes sur les cinq observées, lorsque débute l'écriture, au tableau comme dans les cahiers. Chaque enseignant écrit avec ses élèves, quelle que soit la forme de trace écrite adoptée. Pourtant, l'écriture n'est guère enseignée dans les séances que nous avons filmées et analysées. Globalement, l'activité d'écriture se pratique en contexte sans perspective explicite de son enseignement. Cette activité complexe ne fait l'objet d'aucune opération de décontextualisation en classe. Aucune transposition n'est envisagée explicitement de l'écriture de la trace, que ce soit au cours des séances observées ou au fil des entretiens post-séances. Nous allons revenir à cette question qui a déjà émergé plusieurs fois de nos résultats.

Dans l'immédiat, nous allons préciser ce que nos données nous apprennent sur ce qui distingue les pratiques entre les deux contextes d'exercice observés : l'école et le collège. Nous allons comparer la mise en œuvre de l'activité trace écrite à l'école et sa mise en œuvre au collège.

IV. Des processus spécifiques d'élaboration de la trace dans chacun des deux mondes

L'organisation du temps de travail, les choix de contenu, de mise en œuvre et de composition de la trace écrite diffèrent selon le contexte professionnel d'enseignement.

A. L'école et le collège, deux mondes de pratiques ?

Il semble que malgré les régularités repérées entre les pratiques de lecture, l'école et le collège, pourtant si proches, restent distants.

D'abord, deux modalités distinctes d'organisation du travail se font face. Ainsi, en CM2, le professeur est-il relativement maitre du temps qu'il consacre à une séance de français. Il est soumis à une seule contrainte de ce point de vue : il doit respecter le cadrage horaire hebdomadaire institutionnellement défini pour cette discipline. Au collège, en revanche, l'enseignant agit sous la double contrainte en termes de cadrage horaire : à la règlementation institutionnelle s'ajoute la contrainte locale des horaires fixés dans l'établissement dans lequel il exerce, soit une durée n'excédant jamais cinquante-cinq minutes. Les deux mondes s'opposent alors que la liaison école-collège, appelée également continuité pédagogique est un dispositif institutionnel visant, depuis 1977, le rapprochement de ces deux contextes d'exercice.

En termes de contenus, l'observation de ce qui se consigne dans les cahiers à l'issue des séances que nous avons observées confirme que l'approche des textes littéraires s'appuie moins sur les techniques d'analyse littéraire à l'école qu'au collège. La part de l'écriture y est plus réduite. Les écoliers conservent dans leur cahier des productions personnelles. Les élèves de Fabien, en CM1-CM2, y inventent chacun un calligramme, tandis que les élèves de CM2 de Bertrand conservent la trace de leurs exercices sans y consigner de correction collectivement harmonisée. Chez Maria, en CM1-CM2, la trace écrite de la séance est le fruit d'une activité de synthèse laissée à la charge des élèves de CM2, sous le pilotage discret de leur enseignante. D'après notre recueil de données, la trace écrite en classe de sixième, en revanche, est conçue pour être identique dans tous les cahiers de la classe. La seule variation qui subsiste est celle de la réussite plus ou moins aboutie des exercices d'entraînement. Ainsi, nous avons évoqué la dictée finale à laquelle recourt Carla pour faire garder à ses élèves une trace écrite de la séance.

Marie-Laure rédige cette trace avec ses élèves, en utilisant certaines de leurs formulations. Elle garde cependant le contrôle de ce qui s'inscrit uniformément dans les cahiers. Chaque élève garde ainsi trace du travail de toute la classe, collégialement.

La liberté de l'écolier contraste avec la situation du collégien qui, lui, est confronté à une lecture plus analytique focalisée sur la matérialité linguistique du texte étudié, au risque de le détourner du fait littéraire. Autrement dit, l'approche technique de l'analyse littéraire risque de s'interposer entre lui et le texte. Dans les écrits-traces publiés au collège, le lexique d'analyse littéraire et d'analyse lexicale est en effet fortement mobilisé, tandis que les écrits-traces publiés à l'école privilégient les usages courants de la langue. Pour le dire encore autrement, la trace écrite est davantage l'œuvre de l'enseignant en 6è tandis qu'au Cours Moyen, elle constitue davantage une production personnelle de l'élève ainsi institué comme énonciateur au sein de la communauté discursive de la classe. Les pratiques d'écriture à visée didactique se révèlent distinctes entre l'école et le collège.

En termes de mise en texte de l'écrit-trace, notre recherche permet d'observer des équilibres différents entre oralité et scripturalité. Le rôle énonciatif attribué à l'écolier s'appuie sur l'organisation très orale de la séance. Ainsi, à l'école, lorsqu'il s'agit de rédiger la trace écrite, le passage à la langue écrite se fait avec la médiation de l'oral. L'écriture de la trace se fait à l'école par prise de notes enseignante au tableau à partir de propositions orales d'élèves ; cette prise de notes prend parfois la forme d'une dictée à l'enseignant ou bien les élèves négocient en groupe ce qu'ils écriront et le présenteront à la classe qui, oralement, décidera de l'adoption ou de l'adaptation de la trace proposée. Ces mises en œuvre de l'écrit à partir de l'oral ne se déroulent pas exactement sur le même mode au collège. Il y a bien alternance entre phases orales et écrites mais l'écrit oriente fortement l'oral. Nous sommes donc face à deux mondes de pratiques.

Si *l'activité enseignante trace écrite* présente des invariants génériques que nous avons montrés au chapitre 7, à l'occasion des études génétiques des traces, il s'avère que ce genre s'actualise de deux manières différentes selon le contexte professionnel de son émergence. Au collège, l'enseignant dirige la trace écrite de ses enseignements à dominante littéraire tandis qu'à l'école il dirige la trace d'apprentissages de lecture. À chaque monde correspond sa façon de faire pour le fait rédactionnel scolaire. Nous avons noté l'importance de la dimension éditoriale de la trace dans toutes les classes et nous avons souligné que cette dimension précède souvent la phase rédactionnelle du travail. Les enseignants observés écrivent souvent sur le mode l'auto-dictée. Cette modalité d'écriture est une forme de réécriture ou de scène d'écriture

re-présentée sur la scène pédagogique. L'auto-dictée s'élabore à partir de l'écrit-trace initialement envisagé, qui se réécrit en référence aux performances didactiques des élèves. L'écriture de la trace se décline en dictée à l'enseignant et reflète notamment les apprentissages des élèves à l'école. Elle se mue en essai littéraire et restitue nettement la visée enseignante au collège. L'écrit-trace et son mode de composition témoignent, à l'école, d'une activité enseignante spécialiste de l'apprentissage initial et continué de la lecture, considérée au-delà des disciplines scolaires. Au collège, écrit-trace et genèse de cet écrit attestent d'une activité enseignante spécialiste de l'analyse de texte et de son enseignement. Dans les deux mondes, l'écrit-trace témoigne donc de la formation initiale des enseignants qui en dirigent la production : préparation à la polyvalence pour les enseignants du premier degré et préparation spécialisée dans un champ disciplinaire pour les enseignants du second degré. Bertrand fait exception ici : sa licence de lettres n'a guère d'influence sur la pratique de lecture qu'il enseigne dans sa classe de CM2. Cependant, nous devons garder à l'esprit que l'objectif de sa séance n'est pas littéraire. Les textes-supports choisis par les auteurs de son ouvrage de référence, Goigoux et Cèbe ont sélectionné ces textes en lien avec le projet de formation d'un lecteur habile, sans autre considération esthétique. C'est davantage la formation initiale professionnelle qui est à l'œuvre dans les pratiques observées au cours moyen de l'école que le parcours universitaire antérieur.

B. L'école et le collège : deux mondes qui s'ignorent ?

La trace écrite des séances de lecture observées constitue un large pan de l'activité enseignante. Nous avons constaté que l'écrit-trace restitue la séance tout en alimentant des projets d'enseignement et d'apprentissage plus vastes et ouverts sur le monde extérieur. Nous avons appris que parfois, la trace écrite produite en séance de lecture de CM2 s'inscrit explicitement dans la continuité des enseignements et des apprentissages entre les mondes respectifs de l'école et du collège. Pourtant, les enseignants disent tout ignorer des pratiques de leurs collègues.

Tony et Maria, en CM2, sont engagés dans des projets de liaison entre écoles et collège du même secteur. Bertrand (CM1-CM2) précise que l'objectif de sa séance est de préparer ses élèves « à la lecture du collège » (entretien, 299). Les enseignants de l'école primaire évoquent tous l'entrée en 6è comme un contexte qui oriente leurs pratiques. Ils veulent préparer leurs élèves à leur entrée au collège. De leur côté, les enseignants de collège n'évoquent pas spontanément le travail institutionnel de liaison par lequel ils sont pourtant concernés. Quand ils évoquent les pratiques de leurs collègues de l'école primaire c'est sur le mode du questionnement. Marie-Laure, face à l'enregistrement de sa séance de 6è, s'interroge sur les effets de la mise en contexte socio-historique du théâtre de Molière.

Marie-Laure (entretien – 268) : Peut-être qu'ils le font à l'école primaire, je n'en sais rien. Je ne sais pas trop s'ils abordent, ça. A l'école primaire. On parle de quoi, en histoire ? Ils parlent de louis XIV en histoire ? Je ne sais pas.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extraits de transcription d'entretien post-séance

Ses propos laissent entendre une rupture entre l'école et le collège. En effet, elle dit ignorer comment procèdent ses collègues de l'école mais elle n'ignore manifestement pas leur polyvalence, prenant en compte le fait qu'ils enseignent la lecture et l'histoire.

Par ailleurs, Marie-Laure ne note pas la date du jour au tableau. Pour archiver les traces écrites de son cours, elle recourt, plutôt qu'à la date du jour, à la numérotation des thèmes qu'elle enseigne et des séances qui composent ces thèmes. Elle pense que sa pratique d'archivage pose problème à ses élèves. Elle se questionne à ce propos en entretien.

Marie-Laure (entretien – 102) Je sais que ça les perturbe. Parce qu'ils doivent avoir l'habitude, à l'école primaire de mettre la date systématiquement parce qu'ils me le réclament.

Marie-Laure (entretien – 140): […] À l'école primaire, quand tu as le même instituteur toute la journée et cætera, bon, là peut-être que lui, il a aussi besoin du temps pour structurer un peu son truc.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extraits de transcription d'entretien post-séance

Revenant à des considérations relatives à l'enseignement du fait littéraire, elle s'interroge sur les pratiques théâtrales à l'école.

Marie-Laure (entretien – 658) : Il y en a à l'école primaire qui en ont déjà fait. Il y a pas mal d'enseignants qui leur font étudier des petites pièces, donc ils ont déjà quelques notions. Il y en a quelques-uns quand même qui ont déjà quelques petites notions.

Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Son questionnement témoigne aussi d'un relatif isolement et du manque d'occasions d'échanger sur ses pratiques. Elle n'est pas seule dans ce cas. En entretien, plusieurs enseignants disent ne pas savoir comment s'y prennent leurs collègues. L'emploi de l'adjectif « petit » et du déterminant indéfini « quelques » montre qu'elle imagine que l'enseignement littéraire relève, à l'école, de l'initiation. Elle semble d'ailleurs en apprécier l'efficience (« il y en a […] qui ont déjà quelques petites notions »).

Béatrice, de son côté, vante les mérites du dispositif de liaison dans lequel elle est engagée avec sa classe de CM2.

Béatrice (entretien, 635) : Moi je trouve que c'est intéressant de travailler comme ça, parce que ça peut permettre par rapport à d'autres sujets, de travailler dans le même sens.

École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Extrait de transcription d'entretien post-séance

L'expression « travailler dans le même sens » questionne implicitement la notion de liaison et de continuité entre l'école et le collège : s'agit-il de progresser dans la même direction

ou bien de partager des significations ? Le partage de significations est peu mis en avant dans le discours de Béatrice. C'est la socialisation des élèves qui semble primer sur l'attention aux objets de savoirs ou à des gestes didactiques spécifiques.

Maria, quant à elle, se prépare à rencontrer ses collègues du collège autour de lectures effectuées en classes, comme ses élèves se préparent à la rencontre des collégiens. À ce propos, elle dit sa méconnaissance du monde du collège. Elle renonce à apporter son affichage (« bande imagée ») consacré au roman étudié avec ses élèves.

Maria (entretien – 178) : Je voulais l'emmener au collège et je me suis dit : bon, ça va faire un petit peu/ On va arriver avec notre affichage de primaire, comment vont le prendre les 6e ? Peut-être pas très bien. […] Je n'ai pas osé. C'est peut-être dommage.

École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Bertrand dirige une séance conçue pour préparer ses élèves à la lecture au collège. Lorsqu'il lui est demandé à quelles pratiques de lecture il pense préparer ses élèves, il reste relativement évasif.

Ch (entretien - 298) : Préparation à la 6e. Alors à quelles situations de lecture de 6e tu penses ?
Bertrand (entretien – 301) : Un compte-rendu de lecture, des questionnaires de lecture.

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodman
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Plus tard, dans l'entretien post-séance, il dit ignorer ce qui se pratique au collège, en séance de lecture : « Je ne sais absolument pas comment ils procèdent. » (Bertrand, entretien, 557). C'est son ouvrage de référence (*Lector & Lectrix*[100]), employé comme écrit-source de son écrit-trace, qui lui garantit la préparation à l'entrée au collège par la séance à laquelle il nous a permis d'assister. Là encore, nous notons que la perception qu'ont les enseignants de l'école

[100] Sylvie Cèbe, Roland Goigoux. (2009). Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6è-SEGPA, Retz

des traces publiées dans leur classe tient compte de la perception qu'ils ont de la réception réelle ou supposée de ces traces dans le contexte du collège.

C. Liaison : socialisation des élèves plutôt que partage de pratiques

Paradoxalement, dans les actions de liaison entre école et collège, les enseignants voient avant tout la socialisation des élèves. Même si sa séance est très nettement ancrée dans le champ de l'enseignement de la lecture, Maria conclut l'entretien en affirmant que le but de l'opération de rencontre avec les collégiens était le but premier.

Maria (entretien – 570) : L'objectif, c'était quand même qu'il y ait des CM2 avec des 6è pour créer la liaison, enfin davantage de relations entre les CM2 et les 6è.

École (CM1-CM2) - Maria – Clara
Extrait d'enregistrement d'entretien post-séance

Les dispositifs institutionnels prévoient cette socialisation mais également le travail en concertation entre les enseignants des deux univers scolaires et leur formation commune. Il se trouve que les propos de Maria, ici, montrent qu'en pratique la socialisation est première et que l'apprentissage des enseignants sur les pratiques de leurs collègues reste incidente.

Finalement, deux modèles génériques peuvent être distingués. Ils coïncident avec les deux cycles d'enseignement. La liberté des enseignants d'école primaire en termes de gestion du temps les autorise davantage à adapter le rythme de la séance au rythme de travail des élèves. Au collège, en revanche, la sonnerie retentit inexorablement au bout de cinquante minutes et fait passer l'enseignement avant l'apprentissage.

D'autres facteurs peuvent expliquer cette double généricité. Il semble que les enseignants du primaire et du secondaire ne partagent pas les mêmes conceptions de l'enseignement ni de l'épistémologie des disciplines scolaires et du français en particulier ni de l'apprentissage en général. Leur rapport à l'oral et à l'écrit les distingue dans leurs pratiques. La nature de leur formation initiale révèle des éléments importants à prendre en compte pour expliquer les différences constatées : les uns sont formés à la polyvalence, tandis que les autres sont spécialistes d'une discipline scolaire et sont formés en spécialistes de la littérature et de la langue littéraire.

CONCLUSION DU CHAPITRE 8

La trace écrite, de l'école au collège, se fait l'écho de deux genres professionnels, dans la mesure où elle se décline différemment selon qu'elle s'élabore à l'école ou au collège. Le genre professionnel des enseignants du premier degré se caractérise par sa polyvalence et par le fait qu'en matière de lecture ses représentants se montrent spécialistes des apprentissages initiaux, tant en technique de déchiffrage et en lecture fluide qu'en compréhension du texte. Le genre professionnel des enseignants du second degré est marqué avant tout par sa spécialisation disciplinaire, laquelle se manifeste par son approche analytique du texte littéraire, par sa préoccupation de formation d'un lecteur littéraire cultivé, technicien et critique.

L'étude didactique de *l'activité trace écrite d'une séance de lecture* au carrefour de ces deux mondes confirme la concomitance entre activité rédactionnelle et activité didactique de l'enseignant dans la classe. Ce dernier assume le choix du support de la séance, le choix de son étude et le choix des fonctions didactiques de la trace du travail effectué. Ce sont ces choix qui orientent l'activité de la classe et l'apprentissage des élèves. Ce sont ces choix, notamment en matière d'élaboration de trace écrite, qui construisent la communauté discursive de la classe. L'enseignant écrit ce qui va se composer au cours de la séance et accompagne l'élève dans l'élaboration de la trace écrite de leur expérience d'apprentissage. Il les forme à des méthodes d'approche du texte et les accompagne dans l'appropriation d'un lexique adapté aux objets d'étude. Dans cette organisation, l'écriture contribue à l'institutionnalisation du savoir et des connaissances partagées dans la classe. Elle est aussi le support de leur mémorisation par les acteurs de la classe. Même dans la séance la plus orale, un écrit prépare la séance et un écrit en cristallise la finalisation.

Cependant, les choix enseignants ne se déterminent pas seulement dans l'interaction de classe, ni dans la seule communauté discursive de la classe. L'activité enseignante trace écrite est aussi empreinte d'un dialogisme externe. Elle s'élabore aussi en fonction de contraintes externes auxquelles elle consent comme par nature. Elle se laisse influencer de l'extérieur. Nous avons en effet appris que les enseignants agissent en classe avec leurs élèves en référence à la didactique du français et spécifiquement à la didactique du lire-écrire. Ils se réfèrent également à des normes d'enseignement et d'apprentissage et au contexte de la liaison prescrite entre l'école et le collège. Ils sont tendus aussi vers la satisfaction des attentes de la société à l'égard des enseignements et des apprentissages scolaires, en termes de lecture et d'écriture.

De fait, la trace écrite se fait trace de normes et de références qui sont distinctes entre l'école et le collège puisque d'un côté le professeur polyvalent renforce les compétences de lecture et introduit les premières pratiques littéraires tandis que de l'autre le professeur spécialisé dans une discipline scolaire prépare ses élèves à l'analyse littéraire.

La trace écrite d'une séance de lecture favorise chez l'élève l'entrée dans une discipline avec ses manières de parler, penser, agir propres à cette discipline : lire, interpréter, commenter et écrire. Elle constitue pour lui une occasion de s'entrainer pour maitriser ces pratiques langagières complexes. Elle lui donne une occasion de réfléchir sur la langue, d'expérimenter des pratiques réfléchies de la langue à l'oral et à l'écrit et, par là, d'apprendre et de se construire comme locuteur actif dans une communauté discursive scolaire et dans un champ didactique spécifique. Elle lui permet d'acquérir des savoirs et des savoir-faire transposables à d'autres disciplines scolaires, notamment en ce qui concerne la maitrise de la langue, du texte et des discours. En cela, la trace écrite se présente comme un objet didactique de nature à soutenir les efforts de la didactique du français dans le sens de son unification et d'un enseignement-apprentissage intégré de la langue et des discours, au-delà de l'étude isolée des textes.

Globalement, l'enseignant cherche à produire un écrit normé, du point de vue des lecteurs extérieurs, si bien que la trace écrite se fait trace de pratiques discursives : trace de discours didactiques, scolaires et sociaux, qui en nourrissent forme et contenu. Les coénonciateurs de la trace écrite se font donc beaucoup plus nombreux que ce que nous imaginions initialement : discours enseignant dans la classe et discours des élèves sont traversés par de multiples autres discours extérieurs à la communauté de la classe.

Pour conclure sur la trace écrite du travail de la classe, elle est trace de discours produits à l'École et témoigne des pratiques didactiques et discursives de l'École. Nous concluons à une trace écrite scolaire définie comme trace du discours de l'École. Selon son contexte de production, elle se fait trace d'enseignement de la lecture, trace d'enseignement littéraire, trace d'un genre professionnel, trace d'apprentissage scolaire, trace de construction de soi, ou encore trace de dispositifs voués à la liaison école-collège. Ses fonctions sont multiples mais toutes se condensent dans un genre d'activité scolaire. La trace écrite du travail de la classe se fait trace de discours sur l'École.

Enfin, la trace écrite s'élabore à l'École, au service de l'enseignement et de l'apprentissage. En séance de lecture, au CM2 comme en 6è et du CM2 à la 6è, elle se fait trace

d'enseignement et d'apprentissage de la Lecture[101]. Cette trace écrite se compose donc pour l'enseignement et l'apprentissage, elle se compose pour l'École. Elle se fait trace de discours pour l'École.

Il y a, dans *l'activité enseignante trace écrite d'une séance de lecture*, cristallisation d'un acte discursif à visée didactique. Si elle se décline différemment à l'école et au collège, *l'activité discursive trace écrite* cristallise néanmoins un discours de l'École, sur l'École, pour l'École.

Ces conclusions partielles vont nous servir d'appui pour proposer des pistes de travail propres à favoriser l'exploitation du potentiel didactique de la trace écrite dans le contexte de la didactique du lire-écrire.

[101] L'usage d'une majuscule signale ici le sens générique de *lecture*. Il s'agit de désigner ici toutes les pratiques didactiques de la lecture identifiées dans nos données.

CHAPITRE 9 :

LA TRACE ÉCRITE. UNE LIGNE D'ÉCRITURE À SUIVRE ?

Nos résultats attestent du formidable potentiel didactique de la trace écrite d'une séance de lecture au point de rencontre entre école et collège. L'écrit-trace se présente comme une promesse d'enseignement et d'apprentissage. C'est une promesse faite par l'enseignant à ses élèves, à leur famille, à son institution, à la société. C'est aussi le reflet d'une activité d'enseignement et d'apprentissage. Par effet d'écho, ce reflet est aussi celui de communautés discursives de référence : celle de la classe, celle des enseignants qui œuvrent en séance de français et de lecture, celle des enseignants qui travaillent dans le contexte de la liaison entre l'école et le collège, celle du monde de l'École. Ces éléments nombreux attestent de la puissance potentielle d'un tel écrit et d'une telle activité scolaire, didactique et professionnelle. Ils nous inspirent la volonté de prôner une reconnaissance de la trace écrite comme un genre d'activité scolaire à visée didactique.

Nous allons d'abord extraire de nos résultats les éléments que nous jugeons propres à étayer notre argumentaire pour une valorisation de la trace à l'école et au collège, de l'école au collège, en lien avec la didactique de la lecture et de la didactique de l'écriture. Ensuite, nous proposerons des pistes de travail que nous pensons intéressantes à suivre dans le champ de la didactique du français.

I. La reformulation, un geste très présent dans les séances observées

Dans l'ensemble de nos données, nous remarquons que *l'activité enseignante trace écrite d'une séance de lecture* se réalise par ajustements successifs. De la phase préparatoire jusqu'à sa finalisation en classe, l'activité enseignante en lien avec l'élaboration d'une trace écrite de séance de lecture se caractérise par une opération langagière, discursive et didactique : la reformulation[102].

Ce geste enseignant qui consiste à reprendre un mot ou une phrase, à répéter un principe d'action ou une méthode de travail s'est régulièrement présenté au fil de nos analyses. Nous souhaitons montrer que la reformulation, dans les séances observées, joue un rôle à la fois didactique, rédactionnel et pédagogique.

Le projet de séance, son déroulement et l'élaboration de sa trace suivent un même mouvement ; nos résultats le montrent. À partir d'un texte-source, l'enseignant adopte le choix d'un texte d'étude, comme support d'enseignement et d'apprentissage. D'après nos données, il en adopte le plus souvent l'organisation générale, l'objectif et une ou deux activités proposées par ses auteurs. Le travail préparatoire enseignant consiste donc en une forme de réécriture d'un écrit-source. Cette réécriture garantit à l'activité enseignante une forme de légitimation de l'extérieur, obtenue par une inscription discursive à caractère dialogique dans un ensemble de pratiques partagées par d'autres enseignants, validées par des éditeurs qui eux-mêmes se réfèrent aux textes institutionnels pour asseoir leur discours. Cette réécriture se fait ajustement aux besoins de l'enseignant.

Nous avons ainsi vu que Laurie adapte le dispositif DECLIC aux besoins identifiés dans le cours de son activité de classe. Ses ajustements se font par évaluation de la pertinence des activités proposées dans ce dispositif à l'aune du contexte singulier de sa propre activité dans sa classe de CE2-CM1-CM2. Elle fait varier ce dispositif pour le mettre au service de son activité et pour rendre cet outil compréhensible et acceptable de son point de vue, y compris pour des observateurs qui seraient extérieurs à sa classe. En outre, rappelons-le, la reformulation constitue l'objectif de sa séance de lecture. Elle explique à ses jeunes élèves qu'elle les forme à la reformulation pour qu'ils sachent adopter des pratiques de lecteurs experts.

[102] Le rôle de la reformulation dans l'élaboration de la trace écrite a fait l'objet d'une publication sous la forme d'un article : « L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation », publié en juin 2015, dans le numéro 62 de la revue *Recherches, Revue de didactique et de pédagogie du français*.

Dans sa classe de CM1-CM2, Arielle aménage le projet d'enseignement de la langue, privilégié par les auteurs de son texte-source[103], de façon à laisser une belle place à l'enseignement-apprentissage de la lecture en amont des activités centrées sur l'usage des temps verbaux dans un texte. Chez Arielle, cette réécriture du texte-source se fait aussi par ajustement à ses destinataires premiers. Elle invente une trace écrite non prévue par les auteurs du texte-source : elle a préparé, en amont de la séance, la version transposée du texte, une pré-correction de l'activité programmée. Bertrand (en CM2), lui, rédige une forme corrigée personnalisée de ce que prévoyaient les auteurs du texte-source et l'enregistre numériquement. Quant à Mélie (6è), elle sélectionne certaines questions du manuel scolaire auquel elle se réfère, et Célia, Carla et Marianne procèdent de même, en classe de sixième.

Dans l'élaboration de la trace écrite, le texte-source est un support de reformulation. Il contribue à la scénarisation didactique de la séance, il oriente les échanges oraux souvent pris en notes au tableau et il constitue une planification de la trace écrite finale du travail de la classe. L'écrit-source est mis au service de l'activité enseignante. Il est mobilisé initialement en tension vers la trace écrite qui matérialisera, en le publiant, le travail de la classe.

Au cours de nos observations, nous avons repéré diverses traces de reformulation. Les boucles énonciatives, que nous avons observées dans les phases rédactionnelles de l'écrit-trace consistent le plus souvent en la reprise d'un mot, d'une idée pour la définir, pour en affiner la formulation ou en préciser la description, selon les cas. Ces faits autonymiques se matérialisent en cours d'action par des ratures au tableau, des effacements partiels suivis de réécriture et de remplacement. Il s'agit de ratures de type oralographique : elles accompagnent au tableau le déplacement cognitif de la communauté discursive de la classe dont le discours se précise et parfois se spécialise. Ce type de reformulation est très fugace. Il échappe totalement à l'observateur de la trace écrite. Il ne peut être perçu que dans le cadre d'une étude dynamique de l'écriture de la trace, au prix d'une observation minutieuse de la séance enregistrée. Parfois, la reformulation est encore plus discrète, voire imperceptible. La reformulation de l'écrit préparatoire en cours d'interaction de classe peut se faire sans aucune verbalisation. C'est ce qu'explique Carla en entretien. Nous avons vu qu'en fin de séance elle fait copier à ses jeunes collégiens un écrit qu'elle a consigné dans son document de préparation. Cependant, précise-t-elle, ses élèves ne sont pas des copistes passifs. D'ailleurs, elle ne leur fait pas copier

[103] Pour mémoire, il s'agit de l'ouvrage suivant : Picot, F. ; Pignon, M.-L. (2009), *Faire de la grammaire en cours double, CM1-CM2*, Reims, Sceren.

exactement ce qu'elle avait consigné dans sa préparation écrite. Nous le montrons en reproduisant ci-dessous ce qui est inscrit dans sa préparation et qu'elle lit à haute voix à ses élèves et ce qu'elle inscrira finalement au tableau et qui se publiera dans les cahiers de la classe. L'étude de genèse est consultable en annexe 14.

Leçon :
~~**Comme la**~~
La Fable de Françoise Sagan et la BD de la ligue contre le cancer sont des réécritures car ~~tous deux rep~~ leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un texte original : la fable de La Fontaine. Cette technique de réécriture s'appelle le pastiche.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Transcription – extrait du document préparatoire de Carla

Leçon :

La fable de Françoise Sagan et la BD sont des réécritures car leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un texte original, la fable de La Fontaine. Quelques termes sont modifiés et cette technique littéraire s'appelle le pastiche.

Collège (6è) - Carla - Cigale
Transcription – inscription au tableau et dans les cahiers de la classe de Carla

La dernière phrase varie en effet entre le prévu et le publié. Carla le souligne en entretien et s'en explique.

Carla (entretien – 692) : […] Ils ne sont pas passifs. […] Il faut qu'ils travaillent. C'est mon travail, mais c'est le leur aussi.
[…]
Carla (698) : Entre ce que j'ai lu et ce que j'ai écrit, ce n'est pas tellement identique. […] Au lieu de dire dans ma tête, je lis tout ce que j'avais mis qui parfois est trop complexe dans la leçon. Il y a trop de phrases. Ou on en a déjà parlé. […] Il faut essayer que ce soit succinct. Donc je réarrange au tableau.
[…]
Ch : Qu'est-ce que tu veux dire quand tu dis : il faut que ce soit succinct ? C'est quoi l'enjeu ? Qu'est-ce qui t'a fait arriver à cette règle-là ?

Carla (704) : Alors, il faut que ce soit succinct parce que, eux, s'ils écrivent trop, ils vont devenir irritables. *[rire]* Ensuite, s'ils écrivent trop, ça prend trop de temps et ils ne réfléchissent pas à ce qu'ils écrivent. Donc, ce n'est pas possible. L'intérêt c'est que quand ils notent, ils comprennent ce qu'ils écrivent. […]

Carla (706) : Il a déjà écrit. Parfois, ça m'est déjà arrivé de changer de terme parce que je trouve que celui-là, il est mieux. Ou c'est parce que ça me permet de faire un jeu de synonymie intéressant.

Collège (6è) - Carla – Cigale
Extrait de transcription d'entretien post-séance

L'entretien permet de prendre connaissance de ce geste de reformulation et il est confirmé par la comparaison de deux pièces de l'étude de genèse de la trace écrite de la séance : l'écrit préparatoire et l'inscription au tableau. Carla procède à des reformulations ; elle parle d'arrangements (« je réarrange au tableau ») et elle dit « changer de terme ». L'entretien en précise les motivations.de l'enseignante. Elle agit ainsi pour ajuster la trace au réel de l'activité de classe. Ce qui s'écrit doit refléter le travail des élèves autant que celui de l'enseignante (« c'est mon travail mais c'est le leur aussi »). Les arrangements consistent en une adaptation par simplification lexicale, syntaxique voire textuelle du discours. Sont ainsi retouchés les éléments « trop complexe(s) », le texte comprenant « trop de phrases », l'écrit qui prendrait « trop de temps ». La règle d'écriture ou contrainte de composition repose sur des critères précis : la trace restitue avec stratégie (« un jeu de synonymie intéressant »), avec réduction et avec simplicité pour faciliter l'activité de compréhension et alléger la tâche d'écriture des élèves.

Ces arrangements avant édition auxquels procède Carla dans la fulgurance de l'interaction de classe s'apparente au travail de l'orchestration. Elle demande des compétences d'improvisation professionnelle. En effet, la partition existe ; elle a été écrite par ailleurs. Cependant chaque acteur de la scène, s'il sait devoir agir de concert avec ses partenaires, ne dispose que de son propre texte. Le chef d'orchestre lui-même ne dispose pas de la totalité des textes. Il ne peut prendre appui que sur son conducteur. Son professionnalisme, son analyse de la situation en cours d'action, sa connaissance des enjeux de la représentation et sa haute maitrise du langage mobilisé font le reste.

Marie-Laure, nous l'avons précisé, modifie un de ses sous-titres aussi discrètement que sa collègue Carla, optant pour « la place des comédiens dans la société » plutôt que pour un titre moins évocateur pour ses élèves : « les comédiens et l'Église ». Marie-Laure précisait, comme Carla, que ce changement s'est fait en toute discrétion, dans le silence et la soudaineté

d'une prise de conscience qu'un écart trop important risque de tenir l'écrit prévu à une trop grande distance des capacités de réception des élèves.

Le geste didactique d'ajustement le plus perceptible dans l'interaction de classe est la reformulation au cours de boucles énonciatives qui visent la précision lexicale. Nous avons évoqué l'apparition de proto-termes et de lexèmes flottants qui témoignent de négociations d'ordre lexical. Ce phénomène apparait notamment dans des phases didactiques et rédactionnelles type coénonciatif. Ces épisodes de choix rédactionnels dialogués sont non seulement le moment de corédaction mais ils constituent des moments décisifs sur le plan didactique : ce sont des épisodes qui attestent de déplacements cognitifs et discursifs chez les jeunes lecteurs. Ainsi, par exemple chez Carla (6è), les « trucs de la cigarette » (Carla, séance, réplique d'élève, 284) deviennent le « champ lexical de la cigarette » (Carla, séance, réplique d'élève, 290), reprise oralement puis copiée par l'enseignante au tableau. Chez Mélie (6è), la reformulation touche à la dimension syntaxique. L'étude du dialogue entre Oswald et Zénaïde provoque un commentaire dont la formulation se précise lexicalement, sémantiquement et syntaxiquement. « Ils ne se disent rien » (Mélie, séance, réplique d'élève, 262) est repris par une formule de même sens : « il n'y a pas de dialogue » (Mélie, séance, réplique d'élève, 263). L'enseignante fait alors remarquer qu'il y a bien dialogue et attend de nouveaux commentaires sur les particularités des répliques de ce dialogue. Elle obtient une formule plus conforme à ses attentes : « Les répliques sont courtes » (Mélie, séance, réplique d'élève, 268). Pourra alors s'inscrire au tableau comme dans les cahiers la formule conclusive prononcée par Mélie : « les phrases qu'ils s'adressent sont courtes » (Mélie, séance, réplique de l'enseignante, 271). Cet échange est restitué dans l'étude de genèse de la trace écrite de cette séance, en annexe 11.

Le nombre et la variété des gestes de reformulations ainsi que la diversité de leurs moments d'émergence dans le processus d'enseignement et d'écriture attestent de leur inscription au cœur de *l'activité didactique trace écrite* que nous étudions. L'étude des fonctions de la reformulation confirme encore ce constat. La conduite enseignante de la trace écrite relève d'un art de l'orchestration. Voyons à présent quel rôle joue la reformulation dans l'activité enseignante.

II. Fonctions de la reformulation

L'élaboration de la séance et de sa trace par reformulation d'un texte-source (ouvrage de référence) et d'un texte-cadre (texte institutionnel) légitime, nourrit et organise l'activité dirigée en classe. Cette réécriture remplit une fonction de cadrage et une fonction de structuration de l'activité enseignante.

La reformulation enseignante a pour but d'adapter ses outils à sa situation de travail. La mise au point de la méthode DECLIC par Laurie (CE2-CM1-CM2) montre que l'enseignante se procure des outils pour travailler mais qu'elle ne peut les utiliser que si elle parvient à les adapter à l'image qu'elle s'est construite de sa propre situation de travail. Si la prise en main de l'outil ne se fait pas aisément alors s'impose une modification. De fait, l'affichage qui apparaît dans sa classe est une version adaptée du dispositif publié en ligne, une réécriture, une reformulation, acceptable pour elle.

En cours d'action en classe, les négociations lexicales ont pour but d'aboutir au choix de formulations de compromis entre projet d'enseignement et d'apprentissage, entre parole de l'enseignant et parole de l'élève. Ainsi, nous avons analysé des épisodes de dialogue rédactionnel aux cours desquels les enseignants répètent les propos des élèves dont, ce faisant, ils signalent la sélection pour une utilisation dans la trace écrite finale. Cette sélection se décide en référence à un cadre didactique qui sur-contextualise en quelque sorte la situation de classe. Ainsi, Fabien (CM1-CM2) estime que le mot *poème* doit figurer dans la définition du calligramme et Marianne (6è) ne songe pas à employer le qualificatif *bizarre* pourtant employé à deux reprises par ses élèves, tandis qu'elle sélectionne le terme de *polysémie*, parce qu'il était prévu dans son document préparatoire. La reformulation avérée est une manifestation du caractère interdiscursif de la trace écrite (Maingueneau, 2002 ; Delormas, 2010).

Nous avons indiqué que les phases orales du travail de la classe présentent une fonction didactique de type explicatif et les phases d'écriture de la trace (provisoire ou finale) une fonction conclusive et institutionnalisante. L'interprétation didactique de l'élaboration de la trace se conjugue avec sa lecture génétique. Une telle combinaison montre que les états successifs du texte reflètent des phases didactiques d'un projet d'enseignement-apprentissage. Elle montre que *l'activité didactique trace écrite* procède par reprises et variations successives : à la glose explicative succède la reformulation synthétique sous forme de trace écrite. Ainsi, trois états successifs de la trace écrite de la séance de lecture témoignent des fonctions didactiques des opérations de reformulation enseignante : le document préparatoire consigné

(rédigé ou pré-rédigé avant séance) préfigure la séance, la prise de notes au tableau étaye les échanges oraux et régulent la compréhension du texte d'étude, en cours de séance et enfin la version finale de l'écrit-trace finalise et publie, à l'issue de la séance, le travail de la classe, son support, son produit et parfois ses objectifs et les activités effectuées pour explorer le texte d'étude.

Les épisodes de reformulation identifiés dans les séances que nous avons observées contribuent à la précision lexicale de l'enseignement et de l'apprentissage et étayent des opérations d'ordre métalexical et d'ordre métadiscursif. La reformulation se fait désignation du savoir visé, définition de la notion jugée importante, résumé du savoir en jeu, de la notion abordée et des opérations cognitives et réflexives réalisées en vue d'une maitrise assurée.

La reformulation exerce une fonction didactique. Elle contribue à la formation du lecteur qui est invité à dire sa réception du texte, à en affiner la formulation, à formaliser ainsi un savoir-lire et à se construire ainsi comme lecteur habile, critique et cultivé.

La reformulation est un moteur de *l'activité enseignante trace écrite d'une séance de lecture*. *Autodictée dialoguée*, le plus souvent, elle se constitue en écriture contrainte. Elle est contrainte au respect de la double promesse enseignante (promesse de respect du cadre didactique et des besoins supposés ou réels des élèves), en amont de la séance. Elle est aussi contrainte à la réception apprenante effective, en cours de séance. L'écriture de reformulation facilite le travail d'improvisation rédactionnelle auquel se livre parfois l'enseignant. Le geste de reformulation conjugue donc bien un geste d'écriture et un geste à visée didactique, gestes tous deux propres à *l'activité trace écrite d'une séance de lecture* investiguée dans notre recherche.

III. Pour une didactique de la trace, entre didactique de la lecture et didactique de l'écriture

L'enseignant enseigne en écrivant et l'élève apprend en écrivant, sous la direction de son enseignant détenteur des textes (texte-cadre, texte-source et texte préparatoire) qui préfigurent la séance et sa trace. Si l'autoprescription de la trace se montre paradoxale du fait de la quasi-absence de prescription institutionnelle en matière de trace écrite de séance de lecture à l'école et au collège, en revanche, l'analyse génétique de *l'activité trace écrite* en montre l'évidence. Le contexte contraignant d'émergence de la trace explique la nécessité de l'autoconsigne d'écriture enseignante. La trace écrite qui se produit dans la classe doit répondre aux attendus de la société demandeuse de citoyens responsables et autonomes, elle doit respecter les programmes scolaires, elle doit s'inscrire dans le cadre didactique dont elle se nourrit et elle doit faire face aux besoins des élèves tout en les élevant vers des connaissances et des compétences nouvelles de lecture et d'écriture. Dirigeant l'élaboration de la trace écrite d'une séance de lecture, l'enseignant s'implique dans une entreprise rédactionnelle dialogique. Les sources de l'écrit-trace sont multiples et ses destinataires premiers et seconds sont nombreux. Il s'avère que *l'activité trace écrite d'une séance de lecture* à l'aube du collège reflète les multiples facettes de l'activité enseignante : « agent de l'institution scolaire, éducateur, passeur culturel, communicateur, planificateur, chargé d'apprêter les savoirs pour la classe, acteur du processus de transposition didactique, responsable de la gestion de l'enseignement et de l'apprentissage des élèves, gestionnaire de la dynamique de la classe et évaluateur. » (Simard, Dufays, Dolz et Garcia-Debanc, 2010, p. 196).

La large place qu'occupe la trace écrite dans l'activité enseignante mériterait qu'on lui prête davantage d'attention. L'écriture de la trace écrite scolaire présente une densité telle qu'elle peut se constituer en objet de travail, en recherche et en formation, non seulement dans le champ disciplinaire du français mais aussi dans d'autres disciplines. Elle peut se définir sous des angles divers : du point de vue de sa forme éditoriale (formes éditoriales, formes non éditées et formes inédites), de sa genèse rédactionnelle (sources, modalités de composition, phases rédactionnelles), de ses dimensions discursives (fonctions de communication, statut énonciatif des acteurs de la classe, statut des destinataires et des coénonciateurs de la trace, communauté discursive de la classe, dialogisme), de sa genèse et de ses fonctions didactiques (textes-sources et textes-cadres, présentification, reformulation, institutionnalisation, articulation lecture-

écriture, formation du lecteur, formation du scripteur-rédacteur, performance didactique des élèves).

De telles informations pourraient favoriser une prise de conscience de la part des enseignants de leurs propres pratiques et du caractère incorporé de ces pratiques. De tels éclaircissements seraient de nature à aider les enseignants à percevoir la complexité du processus d'écriture de ce petit écrit, parfois considéré comme anodin voire insignifiant.

La trace écrite peut offrir un socle pour une réflexion professionnelle à visée didactique sur la liaison entre école et collège. Inscrite au cœur de l'activité enseignante, elle offre des points de comparaison aux enseignants d'école et de collège et peut faire émerger leurs spécificités respectives. Elle peut faire l'objet de réflexions sur une progression et des parcours curriculaires qui tiendraient compte de son potentiel didactique, dans une perspective de continuité scolaire. Il y aurait là matière à controverses professionnelles et occasions de travailler dans le champ de la didactique, d'échanger professionnellement sur les questions d'enseignement et d'apprentissage de la lecture et de l'écriture. De tels objets de travail permettraient d'élargir les horizons de la liaison école-collège et de la continuité pédagogique. Nous voyons là une occasion, parmi d'autres, de dépasser, en le complétant, le champ de la socialisation des élèves, point de départ essentiel de la continuité pour les élèves et qui est largement investi dans les conseils école-collège.

Nous n'oublions pas que si la trace écrite concerne le travail enseignant en amont de la classe, c'est dans l'espace de la classe qu'elle s'élabore et pérennise l'activité d'enseignement-apprentissage. Ainsi, depuis sa source jusqu'à sa finalisation, l'activité rédactionnelle s'inscrit dans l'activité d'enseignement-apprentissage de la lecture. Par conséquent, il nous semble qu'elle peut faire l'objet d'un travail d'enseignement et d'apprentissage rédactionnel. Il nous semble intéressant de travailler dans le sens d'une didactique rédactionnelle de la trace, à l'occasion de la consignation d'une trace écrite d'une activité de lecture. La trace écrite semble en effet répondre à la définition de l'objet didactique « articulable » (Laurent, 2011) propre à faire fournir une occasion de travailler et de faire travailler les élèves sur le texte, le discours et le genre, par des exercices de transposition générique. Ainsi, par exemple, la didactique de la trace peut prendre appui sur les gestes de reformulation largement repérés dans nos données de recherche.

Un exercice de transposition peut s'appuyer sur les reformulations faites en classe oralement d'autant plus qu'elles font le plus souvent l'objet d'une consignation au tableau. Une telle production écrite peut donner l'occasion aux élèves de transposer un écrit de travail en un écrit narratif, par exemple. Cette transposition discursive peut se doubler d'une transposition générique, passant de la leçon de lecture au récit d'expérience. S'ouvre là la possibilité pour l'élève d'un travail de la langue et du texte (dans une perspective générique et discursive) et d'une consolidation des contenus de connaissance mais aussi l'occasion pour l'enseignant de mesurer les performances didactiques des élèves.

Un tel travail peut enrichir des pratiques en matière d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Les activités de lecture et d'écriture peuvent être liées du point de vue des contenus et des plans d'écriture. En revanche, elles peuvent gagner à se distinguer l'une de l'autre et à être identifiées explicitement comme deux activités à la fois distinctes et interdépendantes. La trace de lecture peut nourrir l'écriture d'une trace narrative et personnelle d'apprentissage et cette trace personnelle d'expérience scolaire de lecture peut venir appuyer la conscientisation des apprentissages réalisés. Nos résultats ont montré que rédiger la trace écrite d'une séance de lecture, c'est formuler par écrit et parfois mettre en texte la réception d'un texte d'étude et le savoir en jeu pour enrichir cette réception. Une écriture personnelle de cette réception est de nature à compléter un tel enrichissement.

Bien entendu, nous devons nuancer notre propos. Loin de nous l'idée d'affirmer que nous tenons la solution et que l'heure est venue de révolutionner les pratiques de classe. Nous nous permettons simplement de mettre en lumière des pistes d'exploitation de la trace écrite qui entrent dans la nature-même de *l'activité enseignante trace écrite d'une séance de lecture*, tant à l'école qu'au collège. Si ces pistes découlent naturellement de nos analyses des traces écrites de notre étude, leur mise en œuvre, en revanche, ne va pas de soi. D'abord, il serait absolument vain de chercher à réécrire toute trace écrite sur le mode de la variation discursive ou générique. Ensuite, il semble que cette pratique de production d'écrits ne pourrait prendre sens pour les élèves qu'à condition d'être dotée d'une réelle fonction de communication et d'être réellement adressée à un lecteur actif et impliqué. Enfin, une question se pose : dans quelles circonstances de travail la trace écrite est-elle si réflexive qu'elle devient nécessaire et mérite que les acteurs de la classe s'y consacrent pleinement ? Cette dernière question nous parait essentielle. Pour le dire autrement, la trace gagne-t-elle à servir de vitrine pour la classe, notamment lorsqu'elle restitue une séance de lecture ?

Nous en revenons ici à la question de l'articulation entre lecture et écriture. Lumbroso, se référant scientifiquement à la critique génétique, défend une didactique du rédactionnel, à l'école, au collège et au lycée. Lumbroso évoque une « didactique de la trace et du brouillon » (2008). Il montre que le recourt aux notions de trace et de brouillon à l'œuvre avant l'œuvre, et étudiée dans le cadre de la recherche génétique, entre dans les pratiques de classe. Il évoque à ce propos l'ouvrage collectif dont Pottier a réuni les textes : *Seules les traces font rêver* (Pottier, 2006). Il rappelle les mots-clés de la définition que donne Rouxel de la trace en littérature :

> « Mémoire, dialogisme, élément énigmatique, tremblement de sens, prolifération, écart et modernité. Génétique ou pas, la « trace » renvoie fondamentalement à une pensée ou à un objet esthétique en mouvement, saisis dans leur processus de réalisation, reflétant l'errance constitutive du sujet qui (se) cherche » (Lumbroso, 2008).

De la « didactique de la trace et du brouillon » dans le champ de la littérature à une didactique de la trace écrite, il n'y a pas loin. La trace écrite, nous l'avons montré, se définit par son lien à l'écriture et à la mémoire, par son caractère elliptique voire « énigmatique » lorsqu'on ne dispose d'aucun élément touchant à son mode d'élaboration. Il semble enfin que la rédaction d'une trace écrite par l'enseignant pour que l'élève s'y retrouve peut gagner à être rédigée par l'élève lui-même. Ainsi composée, elle peut donner accès à la pensée de l'élève et refléter davantage qu'elle ne le fait « l'errance constitutive du sujet qui (se) cherche » (Lumbroso, 2008, p. 122). Cette errance serait d'autant plus perceptible et instructive pour l'élève et pour les enseignants si elle apparaissait dans l'écrit-trace ainsi produit. Plusieurs dispositifs permettent une telle pratique métadiscursive. Les élèves peuvent restituer, dans un écrit narratif leur processus d'apprentissage. Ils peuvent faire de même sous la forme d'un écrit explicatif ou injonctif du type : recette du calligramme. À ces modes de transposition discursive et générique peut se conjuguer un deuxième écrit faisant état des autoconsignes d'écriture que se donnent les élèves, formulant leurs hésitations, évoquant les obstacles auxquels ils se heurtent et exposant les solutions qu'ils adoptent. Ce deuxième écrit suppose d'aménager, comme le préconise Lumbroso, un espace graphique mixte, à la manière dont procèdent les enseignants qui produisent des traces provisoires au tableau jusqu'à aboutir à la production finale d'un écrit-trace mixte, proche de l'écrit-trace initialement programmé. C'est notamment le cas de Maria et de Fabien, en classes de CM1-CM2.

Là encore, la prudence s'impose. La rédaction d'un tel écrit de type métadiscursif est très complexe. Lumbroso fait état des apports du dessin au service du travail de brouillon pour des élèves d'école primaire (2007). Le dessin s'inspirant de productions d'auteurs dessinateurs

et prenant appui sur l'observation de leurs manuscrits, les élèves peuvent y recourir à leur tour pour envisager leur texte avant sa mise en texte. Des étayages sont donc possibles sans rien retirer à la richesse du travail rédactionnel. Apparaisent donc là encore des pistes de travail pour une didactique de la trace écrite mais c'est un champ qui reste à défricher et à organiser.

Lumbroso propose de déployer l'acte d'écriture depuis l'école jusqu'au lycée, en lui réservant un territoire réflexif. Nous avions identifié ce territoire réflexif à fonction programmatique dans le processus d'élaboration des traces dites mixtes.

Par ailleurs, l'ouverture d'un espace réflexif dans l'écriture de la trace suggère un rapprochement non seulement d'une didactique de la trace écrite vers le champ du littéraire mais aussi une ouverture de cette didactique de la trace vers l'écriture de soi. Le récit d'apprentissage peut en effet se constituer en écriture de soi, en formalisation de la construction de soi comme énonciateur d'une communauté d'apprentissage et comme rédacteur d'une trace personnelle de réception en lecture.

IV. Trace écrite, écriture de la réception, écriture de soi, écriture réflexive

Les enseignants que nous avons rencontrés disent que l'élève doit se retrouver dans la trace écrite : se souvenir de l'activité de classe et, par ce biais, se rappeler le savoir en jeu. Cependant, nos résultats ont montré la complexité de la composition de la trace. Nous avons constaté à quel point cette écriture exige une haute culture de l'écrit. Nous avons compris qu'elle ne peut qu'être une écriture d'enseignant. Voyons ce qu'en dit Marianne (6è).

Marianne (entretien – 522) : Je me suis posé la question à un moment parce que c'est vrai, quand on prend des phrases d'élèves, on retrouve toujours un peu les mêmes élèves qui savent déjà formuler les phrases et ça n'aide pas forcément le travail des autres. […] En sixième, quand je reprends des formulations d'élèves, c'est souvent des élèves qui sont déjà assez à l'aise avec le langage. C'est pour ça que j'aime bien leur faire faire avant, la trace écrite, en disant : qu'est-ce qu'on a retenu ? Vous l'écrivez. C'est un moyen pour eux de formuler leurs propres impressions. Mais sinon, techniquement, en fait, j'avais déjà essayé de le faire, parce que je trouvais l'idée bien. Dire : voilà, on l'a construite vraiment ensemble. Mais alors je trouve que c'est difficile à gérer, même au niveau de l'attention et puis, ils ont l'impression d'avancer dans le flou et que ça ne les concerne pas.

Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Extrait de transcription d'entretien post-séance

Si Marianne a les moyens d'improviser un écrit qui reflète l'activité de la classe, c'est parce qu'elle a pré-rédigé un écrit-trace théorique et qu'elle a en tête des plans d'écriture qui l'aideront à produire une variation de son écrit préparatoire. Les élèves, dans une telle situation de production d'écrit « ont l'impression d'avancer dans le flou ». Ils ne disposent pas des grilles d'écriture dont disposent les scripteurs experts et à plus forte raison leur enseignante. Charger l'élève de formuler par écrit « ce qu'on a retenu », c'est lui offrir un réel statut énonciatif dans la classe et contribuer à la consolidation de la communauté discursive de la classe. Cependant, cumuler l'objectif de lecture et l'objectif d'écriture des effets de cette lecture dans une seule séance est « difficile à gérer ». En outre, Marianne souligne que ses élèves se détournent d'une trace collective (« ça ne les concerne pas »). En effet, une trace écrite du travail de la classe et pour la classe, pensée comme une globalité, nécessite tant d'ajustements et de négociations qu'on imagine bien que les élèves puissent ne pas y retrouver « leurs propres impressions ».

Nous faisons l'hypothèse, avec Marianne, que les élèves peuvent davantage se retrouver dans la trace écrite dès lors qu'ils en assument une formulation personnelle. La trace écrite peut jouer le rôle d'une « écriture accompagnatrice » (Jorro, 2002a). Par un jeu de reformulation et de transposition, la trace écrite du travail de la classe peut se muer en journal d'apprentissage. La trace écrite peut en effet adopter les formes narratives de restitution, alliant réflexion personnelle et activité d'élève, alliant réflexivité et écriture de soi. Dans de telles conditions, le fruit de l'élaboration de la trace donnerait naissance à des écrits personnels d'élèves dont le recueil permettrait d'évaluer leurs performances didactiques, tant dans le domaine de l'écriture que dans le domaine de l'écriture rédactionnelle. Dans une telle réinterprétation personnelle de ses apprentissages, l'élève peut d'une part se retrouver personnellement et d'autre part vérifier s'il se retrouve dans ce qui lui est enseigné. Une telle pratique de la trace garantit à l'élève un statut énonciatif dans l'espace discursif de la classe et de l'École en général.

Ces propositions restent théoriques : elles n'ont pas été confrontées à la réalité de la classe. Nous imaginons d'ores-et-déjà qu'une écriture accompagnatrice ne peut pas être spontanément réflexive. La réflexivité ne peut surgir de tels écrits qu'à condition d'une pratique de cette écriture régulière et étayée et avec une implication personnelle du scripteur-rédacteur débutant. Notre ambition ici n'est pas de présenter des projets d'enseignement et de formation. Ce qui nous anime ici, c'est de faire valoir le potentiel de la trace écrite scolaire, à l'école, au collège et de l'école au collège, précisément dans le contexte d'une didactique unifiée du français.

V. La trace écrite, au cœur du travail enseignant

La trace écrite se prépare en amont en référence à des contextes externes à la classe et elle se développe et s'adapte face à son contexte interlocutif et discursif interne. En classe, l'enseignant prend appui sur cet écrit qui préfigure la séance et sa trace, pour en permettre la réalisation. Nous avons comparé cette pré-trace à un conducteur. Nous avons évoqué l'outil de traçage pour en décrire le fonctionnement comme écrit d'anticipation, de préparation du travail enseignant.

Arrêtons-nous sur le terme de *traçage*[104]. Le champ sémantique de *traçage* évoque, dans le cadre d'activités productives, l'ensemble des opérations par lesquelles l'opérateur prépare la fabrication d'une pièce et guide les gestes qu'il aura à accomplir. Ainsi, lit-on dans le *Trésor de la langue française* que la fabrication d'une chaussure requiert l'utilisation d'un *patron de traçage* « que l'on superpose à la pièce de tige pour guider le crayon » ou la machine. En informatique, le traçage désigne un « procédé de suivi de traitement dans lequel le déroulement d'un programme est visualisé sur un support ». Dans le domaine mécanique, le traçage est une « opération consistant à reporter sur une pièce les traits figurant sur le dessin de la pièce finie limitant ainsi les surépaisseurs de métal à enlever ». En métallurgie, on utilise la méthode du traçage optique « consistant à projeter sur le sol les traces lumineuses de l'épure en vraie grandeur de la forme à réaliser », en vue de la fabrication de « pièces de très grosse chaudronnerie ». Enfin, dans le domaine minier, le traçage d'une galerie consiste dans son « creusement […] en vue de sa reconnaissance ou de son exploitation ultérieure ».

Dans ces cinq occurrences, le traçage présente les traits sémantiques du suivi de l'élaboration productive (« suivi de traitement », « (limiter) les surépaisseurs » et du cadrage (« guider » en référence à la « pièce finie » visée, avec l'aide d'un « patron », projeter « l'épure »). Ces traits se concentrent dans la notion de projection. En effet, il est question, d'une part, de visualiser et de *pré-voir* la pièce à produire (« traçage optique », « surépaisseurs à enlever », « épure […] à réaliser », « exploitation ultérieure »). Il s'agit, d'autre part, de prendre des mesures et d'ajuster une pièce en vue de son usage.

Manifestement, on trace par avance ce qui se fabrique à l'unité et ce qui nécessite des ajustements de dernière minute dans le procédé de fabrication. La trace fait partie intégrante du procédé de fabrication de pièces singulières (une chaussure de fabrication artisanale, une grande

[104] Traçage. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.*

pièce de chaudronnerie, une galerie minière) ; elle entre dans ce procédé dès la genèse de réalisation. La trace outille le métier, à tel point que le traçage désigne le poste de travail réservé au traçage dans la fabrication de la chaussure. Le traçage outille le métier et en préfigure les gestes.

Le traçage, la projection de l'épure, le gabarit illustrent le mode de fonctionnement de la trace écrite au cœur de *l'activité enseignante trace écrite d'une séance de lecture*. La trace préfigurée en amont de la séance au cours de laquelle elle se finalisera, fonctionne comme un cadre préformé en référence à des règles générales, à des lois et qui guide les ajustements pour réaliser l'enseignement-apprentissage visé, face aux nécessités imposées par le réel de la situation de travail.

Traçage, épure, gabarit entrent dans des procédés de création d'objets uniques par reproduction d'un procédé ajusté à la réalité de son terrain d'implantation. Ainsi la trace écrite s'élabore-t-elle selon les mêmes procédés, d'une classe à l'autre, de l'école au collège sur le mode de la répétition et de la variation, sur le mode de la reformulation, nécessaire geste verbal d'adaptation. Dans sa classe, l'enseignant projette le produit idéal de son enseignement, il visualise le résultat qu'il attend de sa séance et il régule les échanges et les énoncés surgis dans la classe pour en « enlever les surépaisseurs » et en permettre une « exploitation ultérieure ».

La trace écrite de la séance de lecture se définit comme un plan dessiné d'avance, servant de repère pour un travail d'ajustement en cours d'action et une adaptation programmée au réel de la situation. Cet ajustement se réalise dès les premières phases génétiques d'élaboration didactique et rédactionnelle. Les cercles contextuels qui conditionnent les formes de l'épure ou du gabarit et les gestes de traçage et d'ajustement se resserrent en séance : se combinent toutes les dimensions de l'activité enseignante (orientation didactique, organisation pédagogique de la séance, phases des processus d'élaboration de la séance et de l'écrit-trace de cette séance).

Conduire la rédaction de l'écrit-trace se traduit par l'accomplissement de gestes de traçage et de régulation. Cette conclusion partielle remet à l'œuvre la comparaison entre trace écrite et outil. Cette trace outille le travail didactique de l'enseignant et l'étayage du travail des élèves. Dans l'élaboration de l'écrit-trace, l'opérateur-enseignant ajuste la pièce à sa destination. Son activité se rapproche davantage de l'usage d'un gabarit (un compromis entre ses sources et ses contraintes de travail) que de l'usage d'un outil.

Traçage, épure, gabarit ? Là n'est pas la question. L'intérêt de l'étude de genèse de la trace écrite est d'identifier cette écriture professionnelle scolaire, d'en comprendre le fonctionnement et d'en percevoir le potentiel didactique.

VI. Les limites de notre étude

Notre étude présente quelques limites. Elle concerne l'activité enseignante en situation de diriger l'élaboration d'une trace écrite du travail d'une classe, en séance de lecture, en dernière année d'école et en première année de collège. La première de ses limites tient dans cette désignation de notre objet de recherche : il se caractérise par sa dimension plurielle. Cet objet se situe à l'interface entre enseignement et apprentissage, entre lecture et écriture, entre école et collège, entre polyvalence et spécialité disciplinaire, entre rétrospection et prospection.

Dans les développements qui suivent, nous allons mettre nos résultats à distance. En dehors du choix de l'objet de recherche, plusieurs remarques s'imposent en effet sur l'angle d'approche que nous avons choisi pour définir l'activité trace écrite d'une séance de lecture. Premièrement, nous avons pris le parti de nous placer sous l'angle de l'activité enseignante, ce qui pose la question de la prise en compte de l'élève dans cette activité. Deuxièmement, nous avons distingué particulièrement deux grands pans de l'activité enseignante : la part d'activité rédactionnelle et la part d'activité didactique. Nous avons étudié ces deux dimensions en parallèle. Cette approche duelle se discute et nous souhaitons y apporter des nuances, y compris sur le plan des choix théoriques et méthodologiques de la recherche. Troisièmement, nous souhaitons revenir sur les effets produits par le recours à la notion de reformulation qui induit l'idée de répétition. Des précautions s'imposent dans le recours à cette image de la répétition. Enfin, avant de conclure, nous poserons la question de la prise en compte de l'élève dans cette recherche. Abordons, pour commencer, la question des contextes de la trace écrite.

A. La superposition des contextes

L'analyse de la trace écrite en termes de superposition de contextes peut être discutée dans la mesure où ces contextes combinés caractérisent notre objet. Nous avons néanmoins choisi cet objet pour sa richesse et pour sa complexité dont nous pensons qu'elles donnent une idée de la complexité de l'activité enseignante en général, considérée hors des contextes particuliers. Douze séances ne peuvent donner lieu à aucune généralisation. Cependant, elles peuvent faire émerger des invariants dans les pratiques enseignantes observées. Nous considérons ces invariants saisis en corpus restreint comme des ouvertures, vers d'autres recherches qui pourraient en confirmer ou non le caractère heuristique. Ces douze séances rendent d'autant moins nos résultats généralisables qu'elles sont toutes uniques et qu'elles produisent toutes des traces uniques. Des regroupements ont été faits mais l'unicité reste la règle. Ce constat nous conduit d'autant plus à présenter nos résultats avec la prudence qui s'impose : nos résultats valent dans leur contexte d'émergence et leur validité dans d'autres contextes ne peut pas être affirmée à moins d'être démontrée scientifiquement. Notre propos n'est pas tendu vers une généralisation. Cependant, nos résultats permettent de montrer la richesse d'un pan encore trop ignoré de l'activité enseignante : la part rédactionnelle de l'activité enseignante pour la classe. La même activité gagnerait sans doute à être explorée au lycée, avec, par exemple, une analyse de la prise de notes, autre matérialisation de l'oralographisme observé dans nos données.

B. Et l'élève ?

Dans notre travail, nous avons peu centré nos analyses sur l'élève. C'est un parti-pris : notre recherche se centre sur les pratiques enseignantes. L'enjeu était de comprendre ce que fait l'enseignant lorsqu'il dirige la consignation de l'écrit qui figure dans les cahiers des élèves en fin de séance de lecture. De fait, la comparaison entre école et collège était de nature à préciser cette compréhension des pratiques. Les contextes d'exercices se montrent éclairants de ce point de vue. Néanmoins, les élèves n'ont pas été exclus de notre étude. Leur réception des textes d'étude, leurs interventions en classe orientent l'activité enseignante et a été mobilisée dans ce sens dans nos analyses. Leur statut énonciatif et leur positionnement dans la communauté discursive de la classe ont été pris en compte, dans la mesure où ils sont révélateurs de choix enseignants, notamment en termes didactiques et en termes d'ajustements d'ordre pédagogique. En effet, selon la perception que l'enseignant a de la lecture, des pratiques scolaires de la lecture et de la formation du lecteur, des capacités réelles ou supposées de ses élèves, l'enseignant attribue tel ou tel autre rôle à l'élève : copiste, destinataire, coénonciateur, auteur. Enfin, les propositions que nous avançons pour faire suite à notre recherche concernent largement l'activité des élèves et leur statut de lecteurs-rédacteurs impliqués personnellement dans la communauté de la classe.

Nous avons formulé des pistes de réflexion pour favoriser l'implication de l'élève dans l'élaboration d'une trace de ses apprentissages et de sa construction en tant que lecteur habile et actif. Ces propositions doivent encore une fois être nuancées. Il ne nous semble pas envisageable d'enseigner dans une même séance la lecture, le commentaire et l'écriture de la réception considérée dans sa dimension rédactionnelle. Des choix s'imposent dans la réalité de la classe ; les enseignants ont des contraintes de temps et doivent y faire face. Les élèves seraient submergés s'ils devaient poursuivre des objectifs ainsi accumulés. Ils s'y perdraient. Les conditions du travail enseignant dans les classes d'école et de collège expliquent que la trace écrite relève le plus souvent d'une rédaction enseignante. Le professeur a préparé sa séance, il sait où il va et il gagne du temps en dirigeant la copie d'une production écrite d'expert plutôt qu'en reconstruisant le chemin rédactionnel déjà effectué dans son bureau avec des moyens de débutants. Pourtant, la formation du lecteur exige de reconnaitre à l'élève un statut discursif au sein de la communauté de la classe. La performance didactique des élèves ne peut pas se limiter à un facteur incident, anecdotique dans la rédaction de l'écrit-trace. Notre recherche montre les tensions auxquelles sont confrontés les enseignants au moment de la rédaction d'une trace écrite. Ils sont partagés entre la volonté de laisser une trace du travail de la classe lisible et

compréhensible par tous, y compris en dehors de la classe, et la nécessité d'attribuer une place discursive réelle à l'élève, perceptible à l'oral et à l'écrit. Une trace écrite de transposition semble prometteuse à ce titre. L'élève peut prendre à sa charge une écriture de reformulation ajustée à son âge et à ses connaissances et compétences. Un compromis entre le potentiel théoriquement reconnu à la rédaction de l'écrit-trace et les contraintes du réel de la classe peut consister en une alternance de traces écrites enseignantes avec des traces écrites « apprenantes ». C'est ce que Mélie et Marie-Laure mettent en place avec des écrits préparatoires demandés aux élèves de sixième en amont de chaque séance de lecture. Il y a là occasion d'identification de performances didactiques des élèves et occasion d'enseignement et d'apprentissage du fait rédactionnel ou plutôt d'une pratique rédactionnelle spécifique : rédiger pour apprendre, pour comprendre et pour manifester sa compréhension d'une lecture.

La conduite par l'élève de *l'activité-trace écrite* a été envisagée dans nos propositions mais elle pourrait être considérée comme un élément moteur pour l'activité enseignante. L'appropriation de la trace par l'élève pourrait être envisagée comme moyen de sortir la trace écrite des gestes enseignants incorporés pour acquérir le statut d'objet didactique. Alors cette activité discursive à visée didactique au service de la construction du lecteur (autonome et critique) ferait l'objet de projets didactiques. De tels projets viseraient à enseigner des pratiques discursives orales et écrites (dans des alternances diverses et pas toujours au sein d'une même séance), travaillées pour elles-mêmes. Ils prendraient appui sur les notions centrales de la didactique du français, dans une perspective unificatrice : texte, discours et genre. Nous n'avons pas poussé nos investigations aussi loin mais une piste s'ouvre encore ici.

Par ailleurs, nos recherches, évoquant la maigre part laissée à l'élève dans l'élaboration de la trace écrite, pourraient être interprétées dans le sens d'une mise en garde contre la mise en œuvre de la trace. Les traces écrites de lecture ne font l'objet d'aucune prescription institutionnelle, ou presque, nous l'avons signalé. Elles naissent de l'autoprescription enseignante ; nous l'avons également souligné. De fait, une bonne connaissance des tenants et des aboutissants de la trace écrite d'une séance de lecture pourrait paradoxalement étayer la décision enseignante de réduire la trace de certaines séances à des traces très elliptiques pour des observateurs extérieurs mais potentiellement plus efficientes pour la communauté de la classe. En outre, un support d'écriture communicationnelle existe par ailleurs pour rendre compte de ce qui s'est joué en classe : le cahier-journal à l'école et le cahier de texte numérique au collège. Ces possibilités existent réellement. Elles n'ont pas été prises en compte dans notre recherche parce que les enseignants rencontrés n'en ont pas fait mention. Cependant l'existence de ces outils permet de rappeler que la trace écrite n'est sous le coup d'aucune obligation

extérieure mais qu'elle se produit sous le coup d'influences extérieures liées à l'inscription de l'activité enseignante dans des contextes discursifs multiples. S'il y a paradoxe à ce que l'on écrive toujours en séance de lecture, notre recherche nous conduit à conclure que le dialogisme explique la trace. La superposition des contextes influençant l'activité de la classe induit le dialogisme et rend nécessaire la fixation écrite des choix enseignants, décisions prises en amont de la séance et affinées au contact des élèves.

Enfin, si notre étude interroge les fonctions de la trace écrite et le sens qu'elle prend dans l'activité de classe et après la classe, lorsqu'elle est lue dans les cahiers, elle ne traite pas exhaustivement les usages du tableau de la classe. Notre choix de centration sur la trace écrite publiée dans les cahiers a eu pour effet de ne pas étudier en détail les spécificités de l'écriture numérisée au tableau dit interactif. Nous n'avons pas non plus insisté sur la fonction transitoire du tableau, qu'il soit noir ou blanc, classique et statique ou numérique, entre états de l'énoncé-trace produit dans l'ordre de l'oralité et états de l'énoncé-trace produit et publié dans l'ordre de la scripturalité. Une telle analyse aurait eu pour effet de centrer l'étude davantage sur l'écriture que sur l'activité d'enseignement ; nous y avons renoncé, limitant notre propos aux usages du tableau dans les scènes oralographiques de saynètes métalexicales et de dialogues rédactionnels.

Cette nouvelle remarque concernant l'angle d'approche que nous avons choisi pour étudier les pratiques enseignantes entraine d'autres remarques sur les liens que nous avons tissés entre enseignement-apprentissage et écriture rédactionnelle.

C. Enseignement et écriture

Notre insistant rapprochement entre processus d'enseignement-apprentissage et processus d'écriture se discute. Nous avons souligné que la trace écrite nait d'une écriture enseignante. Il y a une évidence dans cette affirmation. Cependant nous croyons utile de l'avoir démontrée. Nous croyons utile de définir en termes de fonctions didactiques, d'opérations langagières et de procédés rédactionnels (programmatique et processuel), sans oublier la dimension discursive (question des destinataires, des coénonciateurs et des auteurs de la trace, dimensions interdiscursives et dialogiques de la trace).

Concentrons-nous sur cette notion d'écriture enseignante : il s'agit de l'écriture de l'enseignant et de l'écriture qui enseigne. Nous avons montré que l'élaboration de chaque séance et de chaque trace de séance observée passe par des phases rédactionnelles et éditoriales. Nos données permettent aussi de mettre en évidence des phases didactiques : présentification, régulation et institutionnalisation. Bien entendu, il ne serait pas acceptable de réduire une séance de lecture à quatre phases rédactionnelles et trois phases didactiques. Cependant, ces phases, quoique caricaturales, ont facilité la mise en relief des liens étroits qui unissent, dans l'activité enseignante, activité didactique et activité rédactionnelle.

Le parallèle entre didactique et rédaction a ses limites. Nous avons appris que les cas de figure sont divers en termes de concomitance entre phases d'enseignement-apprentissage et phases d'écriture de la trace. Certaines séances sont précédées par une phase rédactionnelle. Lorsque les élèves de Carla entrent dans la classe, la trace écrite est déjà rédigée. C'est une version très proche du pré-rédactionnel qui se copiera-publiera en fin de séance dans les cahiers de cette classe de sixième. Chez Laurie et Tony, à l'école, l'interaction de classe donne lieu à des phases rédactionnelles sans déboucher sur une publication, si bien que la phase éditoriale est totalement prise en charge par l'enseignant hors de la classe. Dans les classes d'Arielle (CM1-CM2), de Béatrice (CM2), de Bertrand (CM2) et de Mélie (6è), l'enseignant ménage une phase de régulation didactique et rédactionnelle dialoguée, alors que la phase éditoriale a précédé la séance. Dans les classes de sixième de Marie-Laure, Marianne et Célia, l'enseignante conclut sa séance et révise son texte sur le plan rédactionnel et éditorial quand ses élèves découvrent l'institutionnalisation de la séance et en vivent la rédaction.

Pour le dire autrement, tout ce qui se publie (rédigé individuellement ou collectivement ou encore copié) ne reflète pas absolument tout ce qui s'est enseigné. La trace écrite n'est pas la trace de tout ce qui s'enseigne. De même, tout ce qui s'enseigne ne donne pas nécessairement lieu à rédaction ni à publication. La trace écrite n'est pas la trace de tout ce qui s'écrit. Nos

analyses en approche double (didactique et rédactionnelle) ont permis de mieux connaître et comprendre les dimensions discursives de *l'activité enseignante trace écrite.*

Nous venons de rappeler que les acteurs de la classe sont en décalage temporel sur le plan didactique et sur le plan rédactionnel. L'enseignant profite de sa longueur d'avance pour conduire l'ensemble des activités de la classe et improviser des variations écrites en cas de besoin. La trace écrite nait de ses choix en cours d'action. Bien entendu, il n'est pas surprenant qu'un enseignant ait de l'avance sur ses élèves. On nous fera remarquer que le fait qu'un écrit précède la séance relève de l'évidence : cela s'appelle la préparation. Cependant, la complexité des processus demandait à être mise en lumière dans une visée compréhensive. Nous avons constaté que la séance ne prend pas toujours appui sur un écrit dit de préparation mais qu'elle peut reposer sur un écrit-cadre et/ou un écrit-source. Nous avons identifié les ajustements auxquels l'activité enseignante se contraint, elle-même, par principe, pour finaliser une trace proche de la trace visée et dans laquelle l'élève puisse se retrouver. C'est la formidable place de l'ordre du scriptural que nous voulions démontrer et livrer à la réflexion. C'est aussi la puissante autoprescription enseignante que nous voulions mettre en lumière : nous pensons qu'elle montre l'intrication entre enseignement-apprentissage et activité rédactionnelle. Ce qui s'écrit dans les cahiers n'est pas seulement de l'écrit et de l'écriture ; c'est de l'enseignement et de l'apprentissage.

C'est cette question des liens entre enseignement-apprentissage et écriture qui a provoqué le choix du cadrage théorique et méthodologique de notre recherche. Le cadre composite s'est imposé dans la mesure où la trace écrite concerne diverses dimensions de l'activité enseignante : sa part professionnelle et institutionnelle et sa part enseignante, rédactionnelle et communicationnelle. Le contexte de la région frontalière entre école et collège, le contexte de l'enseignement du français, le contexte de la didactique de la lecture touchant à l'activité du lire-écrire venaient à l'appui de notre décision de conjuguer analyse de l'activité professionnelle, analyse de l'écriture et analyse didactique.

Nous avons emprunté les chemins théoriques et méthodologiques de la génétique textuelle. La présence de cette discipline scientifique issue de la critique génétique dans les références théoriques et dans les méthodes d'analyse peut se discuter. Loin de nous l'idée de classer la génétique textuelle au rang des outils dans notre recherche. Notre projet est de construire une recherche cohérente qui prenne appui sur des champs scientifiques propres à favoriser la compréhension de l'activité enseignante. Notre propos est d'analyser, au sein de cette activité, l'activité rédactionnelle enseignante au service d'une didactique. Ce projet nous conduit à intégrer une approche génétique à notre travail.

Qui dit emprunt dit adaptation. Si nous avons recouru à l'étude de genèse dans l'esprit des théories de la génétique textuelle, nous ne les avons pas appliquées à la lettre. Les transcriptions et le mode de composition des études de genèse sont contestables du point de vue de la génétique des textes, d'autant plus qu'elles sont mobilisées pour des écrits qui pour une large part ne peuvent pas se définir comme textes, à l'état de publication. Le terme même de publication est discutable. Nous en avons conscience. Pourtant, nous assumons ce choix théorique et méthodologique dans la mesure où notre projet était de saisir l'activité enseignante liée à la trace écrite du travail de la classe dans la dynamique de sa planification, de son élaboration et de sa finalisation dans les cahiers. Nous voulions saisir la *naissance du texte*[105] de la séance, de l'écrit-trace du cours, trace du savoir étudié dans la classe, trace des connaissances construites dans la classe.

Le recours aux études de genèse, enfin, peut suggérer un parallèle entre écriture enseignante et écriture littéraire. Là n'est pas notre propos. Cependant, l'identification de mécanismes généraux de l'écriture au sein des écritures investiguées à travers nos données offre, nous semble-t-il, une légitimité à notre méthode de travail de recherche. Enfin, la citation qui suit met en relief les apports de la génétique des textes sur la lecture du texte littéraire. Il nous semble qu'elle vaut pour l'intérêt d'une étude génétique de la trace pour une lecture éclairée de l'écrit-trace publié à la sortie d'une séance de lecture.

> « (Les) significations ne se donnent pas en devanture du texte : elles ne se révèlent toujours partiellement, que moyennant un « travail » de la lecture […]. C'est là que l'approche génétique du texte peut devenir […] une ressource essentielle : en donnant à voir le tissu du texte en train de se former, l'avant-texte permet au critique de découvrir des stratégies, des tactiques, des enjeux, des objectifs que l'écrivain rendra actifs mais irrepérables dans la forme finale de l'œuvre » (De Biasi, 2011, p. 220-221).

De Biasi vante, dans l'étude génétique du texte, sa capacité à révéler l'inaperçu du texte. La trace écrite n'a pas l'ampleur ni les dimensions esthétiques de l'œuvre. Cependant, notre recherche montre que sa forme publiée recèle des secrets que l'approche génétique peut révéler. La trace est énigmatique et la mise au jour de ses dimensions inaperçues à la simple lecture en

[105] Référence à L. Hay (1989). La trace écrite n'est pas un texte au sens linguistique du terme mais nous faisons le choix de cette désignation pour l'évocation de l'étude de genèse qu'elle suggère. En outre, il nous parait intéressant de mobiliser le lexique théâtral pour décrire la scène de l'enseignement-apprentissage et sur laquelle se joue le texte de l'enseignant, celui des élèves devant un public immédiat ou second de citoyens, de parents d'élèves et d'éducateurs, de représentants de l'institution scolaire, de pédagogues, de didacticiens…

permet la compréhension fine et le repérage des logiques profondes qui en régissent l'élaboration, depuis ses sources jusqu'à sa publication.

Comme il est de mise dans les analyses de genèse du texte littéraire, nous avons, en toute logique, nourri nos analyses de genèse d'analyses linguistiques sur les écrits-traces et les discours en circulation dans ces écrits. En outre, l'analyse linguistique et l'analyse discursive ont contribué à la construction d'une cadre de référence intégratif ; elles ont enrichi notre étude de la trace en tant qu'écrit publié, en tant qu'écriture contextualisée, en tant qu'activité d'enseignement et d'apprentissage diversement contextualisée. Une part de *l'activité enseignante trace écrite* cristallise ces multiples facettes de l'activité enseignante que notre cadre de référence et notre méthode d'analyse ont tenté de cerner : la reformulation. Elle combine les dimensions institutionnelle, éducative, culturelle, communicationnelle, rédactionnelle et cognitive de l'activité enseignante, spécifiquement en classe de français. C'est là le dernier point que nous souhaitons aborder ici.

D. Répétition et reformulation

Nous avons pointé le geste de reformulation comme cristallisation de l'activité de l'enseignant avant la séance et en cours de séance. Mettre ainsi l'accent sur la reformulation risque de produire l'image négative d'une *activité enseignante trace écrite* répétitive. Cette image de répétition est accentuée par les énumérations des écrits-traces publiés dans les classes suivies des énumérations dans un ordre presque semblable des genèses rédactionnelles des traces scolaires de lecture. Cette impression de répétition est encore accentuée par la forme communément adoptée pour chaque étude de genèse fournie en annexes. La présentation en tableau met en parallèle l'élaboration de la séance, de la rédaction de la trace écrite et des ordres discursifs dans lesquels l'activité de classe s'inscrit. Ainsi présentées, nos études de genèses favorisent encore cette impression de répétition du même. En outre, la forme adoptée est parfois difficile à lire parce que les colonnes des tableaux comparatifs ne se recoupent pas exactement. C'est pourquoi ils font l'objet d'éclaircissements pour une compréhension fine dans les présentations rédigées de nos données. Le but, dans ces présentations répétitives est de donner une vision panoramique et de fournir un appui à des analyses comparatives.

Les défauts pointés ici témoignent de la difficulté à rendre compte de l'élaboration de la trace écrite. Une transcription diplomatique est impossible du fait de la diversité de la nature des documents de genèse et du fait que *l'activité trace écrite d'une séance de lecture* à l'école et au collège n'est pas répétitive. Il y a répétition de phases, il y a répétition de gestes spécifiques, communs et partagés (reformulation, retour lexical, retour au texte) mais cette répétition est toujours assortie de variations et de rebondissements qui rendent à chaque séance, à chaque geste, à chaque trace produite sa singularité. Les invariants sont la marque d'un *genre d'activité trace écrite* qui se décline en contextes et se distingue donc entre école et collège, entre polyvalence et disciplinarité. Les gestes de reformulation donnent un cadre à l'activité de la classe, ils témoignent d'un genre d'activité scolaire. Ces gestes constituent des gammes pour agir dans la classe, ils renouvellent *l'activité trace écrite* en la répétant mais avec des ajustements. Plutôt que de mettre en évidence le caractère immuable ou répétitif de l'activité enseignante trace écrite, nous cherchons à en montrer la créativité en cours d'action. *L'activité enseignante trace écrite* se caractérise par sa contextualisation plurielle, par son cadrage dialogique autoprescrit, par sa créativité. Pour finir, disons que la notion de reformulation traduit ces dimensions de *l'activité enseignante trace écrite d'une séance de lecture* à l'école et au collège, de l'école au collège.

CONCLUSION DU CHAPITRE 9

La relative négligence dans laquelle est ordinairement tenue la trace écrite est paradoxale quand on voit à quel point l'activité de son élaboration écrite constitue une activité fondamentalement liée à l'activité d'enseignement-apprentissage. Le chapitre qui touche ici à sa fin apporte des réponses à nos premières questions mais en soulève d'autres. De nombreuses pistes sont en effet ouvertes pour de nouvelles recherches qui pourraient compléter nos résultats. La trace écrite s'affirme comme un objet d'étude et de recherche à la fois passionnant et inépuisable.

La trace écrite définit l'écriture enseignante comme une écriture qui se compose par ajustements à ses destinataires immédiats, qui en deviennent coénonciateurs. C'est une écriture qui joue sur deux temporalités : l'immédiateté de l'interaction et la *différance* (Derrida, 1967). Écriture de l'enseignement et de l'apprentissage, *l'activité enseignante trace écrite* sert la découverte apprenante, l'inscrit dans un cadre didactique et la finalise dans une forme compatible avec la nécessaire décontextualisation qui produira un écrit lisible de l'extérieur. La trace écrite définit l'écriture enseignante comme une écriture qui enseigne et qui, pour atteindre son but, reformule à l'intention de destinataires multiples (immédiats et seconds). Elle définit l'écriture enseignante comme une écriture de reformulation qui secondarise l'expérience de classe par sa transposition de l'ordre de l'oral à l'ordre du scriptural.

L'interaction avec les élèves exerce une contrainte forte sur cette écriture enseignante. C'est pourquoi l'activité trace écrite ne peut être considérée du seul angle de vue de l'activité enseignante. L'élève n'est pas auteur de la trace mais il en est contributeur, avec une implication plus ou moins modérée selon les principes didactiques de l'enseignant. Nous avons constaté que cette écriture enseignante se réalise dans une situation de rédaction conversationnelle marquée par une relation asymétrique des coénonciateurs. C'est pourquoi, malgré les biais que nous avons notés dans ce chapitre, nous persistons dans la définition de la trace écrite scolaire comme le fruit d'une écriture enseignante. Bien entendu, nous défendons l'idée que cette trace offre aussi l'occasion d'une écriture apprenante.

Le partage entre écriture enseignante et écriture apprenante tient à l'asymétrie du dialogue rédactionnel. Le travail d'ajustement de la trace écrite se négocie entre enseignants et élèves au niveau lexical, en majeure partie. La trace écrite marque le résultat, l'aboutissement d'une phase de travail en compréhension. Elle est donc trace de réception dans ses dimensions

locales. Dans le même temps, s'élabore sa dimension textuelle, dimension globale, qui est, quant à elle, prise en charge par l'enseignant. C'est pourquoi, sans négliger le rôle de l'élève, nous maintenons notre définition de la trace comme trace d'écriture enseignante.

Notre recherche confirme enfin l'écriture de la trace comme le recours à un outillage. La trace écrite fonctionne de multiples façons, dans différents contextes. Elle se fait outil d'enseignement et de compréhension, embrayeur de mémoire, outil de mesure et de restitution des performances didactiques des élèves, outil de communication et de certification faisant la preuve du travail effectué en classe.

La trace écrite se fait enfin outil d'ajustement. Elle est adoptée comme un gabarit dans la phase préparatoire à la séance, notamment quand l'état de l'écrit-trace préparé correspond à la phase pré-rédactionnelle de l'écrit-trace visé. Ensuite la pratique s'ajuste aux besoins de la classe. La pièce à produire conjugue l'état visé de l'écrit-trace et le projet de construction de connaissances chez les élèves sous la contrainte des performances de ces derniers. Les deux faces de cette pièce à produire (*trace-enseignante* et *trace d'apprentissage*) se polissent en fonction de tous les paramètres en jeu dans les facettes de l'activité enseignante. La *trace écrite-gabarit* fonctionne enfin comme un garde-fou. En effet, le polissage a ses limites : les limites de l'acceptable pour le professionnel. C'est là que l'autoprescription rédactionnelle et didactique joue son rôle ; le gabarit constitue une projection des obligations enseignantes en prise avec les cercles concentriques dans lesquels elle s'inscrit. Le gabarit dicte les autoconsignes enseignantes. La trace écrite reformule ; elle ne répète pas : elle chemine dans la classe et contribue à la circulation du savoir dans la classe, au sein de la classe et hors de la classe. Chemin faisant, la trace écrite guide et structure l'activité d'enseignement-apprentissage de la classe.

L'étude de la trace écrite, sous l'angle de sa dynamique d'élaboration, apparait comme une étude archéologique du travail scolaire des enseignants et des élèves. Des strates se superposent. L'écrit-trace publié en témoigne partiellement mais l'étude de genèse en fait émerger le sens. La trace écrite nous apparait, au terme de ce chapitre, comme une voie d'accès à une archéologie du savoir scolaire et des pratiques professionnelles scolaires. À n'en pas douter, cette archéologie est prometteuse de connaissances nouvelles sur l'activité d'écriture en milieu scolaire.

CONCLUSION GÉNÉRALE

Notre recherche est loin d'avoir épuisé le sujet de l'activité enseignante du professeur qui, en classe de français, dirige l'élaboration de la trace écrite d'une séance de lecture. Nous l'espérons cependant utile aux enseignants et aux chercheurs didacticiens dans la mesure où elle montre la large part que la trace écrite recouvre de l'activité enseignante.

Nos résultats montrent en effet que *l'activité enseignante trace écrite* prend sa source très en amont de sa mise en œuvre en classe et que ses effets perdurent bien au-delà. Cette part de l'activité s'inscrit dans une visée didactique et elle se constitue de ce que prévoit l'enseignant, de ce qu'il adapte, de ce à quoi il renonce, face à des empêchements surgis du réel de la classe. Enfin, cette *activité trace écrite* s'élabore tant dans l'ordre de l'oral que dans l'ordre du scriptural ; son étude de genèse en assure la démonstration.

La trace écrite est donc loin de se réduire à l'écrit-trace publié en fin de séance. Elle se présente comme un constituant essentiel de l'activité de l'enseignant et dépasse le cadre du milieu professionnel d'enseignement : la trace écrite se constitue en conducteur pour l'exercice professionnel de l'enseignant, tant à l'école qu'au collège. Elle se fait le cadre d'expression de sa conscience disciplinaire et de sa saisie de la performance didactique de ses élèves. L'enseignant y fonde la mémoire de la classe, la mémoire de sa propre activité et de celle de ses élèves. Il contribue, depuis le contexte singulier de sa classe, à la construction de la mémoire de l'École.

Notre recherche a tenté de comprendre *l'activité trace écrite* à partir de l'écriture de l'écrit-trace. Il s'avère que l'écriture de la trace ne relève pas de l'écriture littéraire mais qu'elle recourt à des mécanismes de l'écriture identifiés en littérature. En outre, cette écriture conjugue écriture, traces et mémoire. L'écriture, littéraire et scolaire, produit en effet des traces dont l'étude génétique peut faire émerger le sens intrinsèque.

D'une part, nous avons exploré les fonctions mémorielles de la trace écrite scolaire. Ainsi, elle fonctionne comme un embrayeur de mémoire à deux niveaux : au niveau local, dans le contexte de l'expérience de la classe et au niveau global, sur le plan plus général et décontextualisé de l'École et de la société. Aide-mémoire pour l'élève, l'écrit-trace et son cahier

deviennent les symboles du savoir scolaire, et même d'une époque, marquée par des usages socio-didactiques.

D'autre part, en enseignement, comme en littérature, la trace fait œuvre. L'activité enseignante est mesurée à l'aune de cette parcelle de l'activité effective de la classe. Ainsi, en littérature comme en enseignement, l'œuvre échappe à son concepteur dès lors qu'elle est publiée. À partir de la trace, le lecteur poursuit l'œuvre : il assure ou non sa pérennité et légitime ou non son autorité.

Néanmoins, l'écriture de la trace scolaire présente ses propres spécificités ; elle est et ne peut être qu'un écrit d'enseignant dans la mesure où l'enseignant est le seul à en maitriser la technique. La métaphore de l'outil fait apparaitre la trace écrite comme un instrument du travail enseignant qui en dit long sur la pensée enseignante. Il s'avère en effet que la trace écrite, si elle est trace d'une séance, se fait aussi et surtout trace du travail de l'enseignant. Ce dernier choisit d'y faire figurer plus ou moins explicitement le travail personnel de l'élève. La trace écrite peut se faire trace d'une pratique spécifique de lecture ; elle peut aussi révéler plus ou moins son appartenance à un champ disciplinaire.

Les invariants de *l'activité trace écrite*, que nous venons de synthétiser, facilitent l'identification de variations entre pratiques d'école primaire et pratiques d'établissement du secondaire. La différence entre ces pratiques tient à la polyvalence des uns et à la spécialité disciplinaire des autres. L'écolier se voit attribuer un statut énonciatif plus important que le collégien, les enseignants des écoles que nous avons rencontrés sont en effet fortement centrés sur l'apprentissage des élèves et le perfectionnement de leurs compétences de lecture. Le collégien est plus copiste que rédacteur et son enseignant, dans les classes que nous avons observées, se centre sur l'objet d'enseignement en jeu et la maîtrise, par ses élèves, d'un lexique technique d'analyse du texte littéraire. Nous concluons qu'au sein de deux genres professionnels émergent des pratiques communes, qui constituent un *genre d'activité scolaire* : *le genre trace écrite d'une séance de lecture*.

Si ces pratiques sont également mises en œuvre dans les deux mondes scolaires que nous avons explorés, en revanche, les entretiens d'autoconfrontation que nous avons conduits nous ont montré que ces pratiques ne sont pas consciemment partagées. En effet, nous avons constaté que le plus souvent les enseignants d'un monde disent ignorer les pratiques de leurs collègues de l'autre monde. L'enseignant, d'école ou de collège, exerce un rôle déterminant dans l'orientation de la trace parce qu'il est le seul acteur de la classe à avoir en tête le gabarit de la trace (ses visées, ses ressources et ses contraintes).

La notion de gabarit ne contredit pas la référence à l'outil qui joue un rôle central dans l'ajustement d'une pièce. L'image du gabarit, quant à elle, présente l'intérêt de traduire la dimension dialogique de la trace écrite professionnelle scolaire.

Nos résultats mettent encore en évidence le caractère dialogique de *l'activité enseignante trace écrite*. La trace écrite d'une séance de lecture relève d'une écriture à triple visée : écrire et faire écrire pour enseigner, écrire et faire écrire pour faire apprendre, écrire et faire écrire pour communiquer hors classe le travail effectué en classe.

Nous avons découvert que cette écriture professionnelle présente le paradoxe de relever du quotidien des pratiques de classe sans être fortement prescrite par l'institution scolaire. Deux phénomènes peuvent expliquer cet état des faits. D'abord, les usages de l'écrit en classe font face à une forte attente sociale. Nombreux sont les destinataires de l'écrit-trace qui demandent à comprendre ce qui s'est joué en classe. Les enseignants interrogés ont parlé des familles des élèves mais aussi de collègues et de surveillants en charge de l'aide individualisée des élèves. Ensuite, les vertus structurantes de l'écriture expliquent la pratique intense de la trace écrite. Par cette pratique, les enseignants cherchent à déposer un savoir dans la classe et à consolider la construction de connaissances chez les élèves. Ces éléments sont intégrés par l'enseignant dans un plan d'écriture qui constitue un plan d'enseignement et d'apprentissage. Cette démarche constitue un programme d'écriture à visée didactique, un programme arrêté en référence aux programmes scolaires en vigueur. Ce programme pour la séance se réalise au fil d'étapes didactiquement significatives. En effet, nous avons identifié trois grandes phases didactiques : la présentification, la régulation (par retours au texte et négociations lexicales) et enfin l'institutionnalisation. Autrement dit, l'écriture de la trace constitue une écriture à programme visant la mise en œuvre des programmes scolaires et la mise en place d'un programme et d'une progression pour la séance, pour la classe, pour l'élève.

Sur le plan rédactionnel, la trace écrite se décrit au moyen des mots-clés suivants : cercles concentriques, reprises, retours, boucles énonciatives. Elle se compose dans un mouvement tout à la fois itératif et progressif. L'écriture enseignante liée à la trace se définit donc comme une écriture à programme, qui s'élabore selon la modalité de la réécriture et de l'ajustement ; c'est une écriture de reformulation, qui s'élabore dans une attitude anticipatrice de l'enseignant face à ses élèves et en référence à un cadre didactique donné. La trace écrite est donc chargée d'harmoniques dialogiques dont le cahier est le support idéal, circulant dans la classe et hors de la classe, véhiculant ainsi le savoir scolaire et symbolisant l'École.

Dans ces conditions, nous comprenons qu'il y ait toujours écriture et toujours trace écrite à l'occasion d'une séance de lecture. Il n'est sans doute pas indispensable d'écrire pour lire. En revanche, à l'École, il semble nécessaire d'écrire quand on lit, pour mieux lire, pour garder une trace de ce qu'on a lu (*trace support*), pour garder trace de ses activités de lecture (*trace-produit, trace mixte, trace-texte*), pour communiquer hors de la classe des traces du travail organisé pour la classe.

Questionner cette activité professionnelle scolaire de l'écriture de la trace écrite d'une séance de lecture permet de mieux connaitre l'activité enseignante. La trace fonctionne donc comme un prisme pour le chercheur qui s'y intéresse. L'activité enseignante est dans *l'activité-trace écrite* et réciproquement. Le chercheur y accède par l'écrit-trace. Cette entrée dans l'activité enseignante lui permet d'investiguer une part ordinairement invisible du travail enseignant. Pour le dire autrement, la trace écrite documente l'activité enseignante.

Ainsi, notre recherche nous a permis de lire, à partir de l'étude génétique de l'écrit-trace, l'intégration de discours venus de l'extérieur et attendus de l'extérieur, au sein de l'activité enseignante observée en classe. Un objet aussi protéiforme et aussi diversement contextualisé demande, pour être compris, des analyses adaptées à ses spécificités. C'est l'opération que nous avons tenté de réaliser dans notre travail. La méthode choisie permet d'allier analyse de l'activité professionnelle, de l'activité rédactionnelle et de l'activité didactique de l'enseignant. Elle permet donc de renouveler le regard sur cette activité souvent ignorée parce que relevant des pratiques incorporées et ordinairement invisible du corps enseignant.

L'intérêt de l'étude discursive de la trace écrite est de révéler les problématiques de l'activité enseignante. Nous avons montré comment la trace écrite fonctionne par rapport aux échanges oraux dans la classe. La plupart du temps, le tableau s'interpose entre interaction orale et notations dans les cahiers. Cette recherche montre quel intérêt il peut y avoir à « faire parler »[106] les traces écrites, tant pour les acteurs de la classe que pour les chercheurs en quête d'objets didactiques « articulables » qui permettraient de mettre en œuvre, en classe une configuration didactique unifiée du français.

La trace écrite scolaire se présente finalement comme un document d'archive. Donnée issue de la classe, elle documente ce qui s'est joué en classe et produit des éléments de discours sur la classe ; elle nourrit l'histoire de la classe qui se structure en séance et s'archive dans les cahiers. Retracer l'histoire de la classe à partir des traces écrites qu'elle produit, c'est fonder

[106] Nous reprenons ici le titre de l'ouvrage de B. Hubert (2012) : *Faire parler ses cahiers d'écoliers*.

une archéologie du savoir scolaire. Si l'écrit-trace est toujours énigmatique, une étude attentive de ses sources permet d'en saisir la naissance et d'en comprendre sens et fonctions. L'écrit-trace constitue une trace qui participe de l'archive scolaire, mettant en lien des discours qui font autorité à l'École et qui se cristallisent dans un écrit composé pour mémoire. La trace écrite permet d'asseoir l'autorité de l'institution scolaire et cette dernière atteste de sa légitimité, faisant de cette écriture particulière de la réception une écriture institutionnelle et professionnelle.

Pour conclure, définir les strates archéologiques qui *fondent l'activité enseignante trace écrite d'une séance de lecture* revient à explorer les soubassements de l'activité enseignante comme on explorerait le sous-sol d'un territoire pour mieux comprendre un paysage. À la manière d'une carte géographique qui est la réduction de la surface de la terre avec une échelle donnée et un ensemble de signes conventionnels, le produit de *l'activité-trace écrite* donne à voir une forme réduite et codifiée d'un territoire de l'activité enseignante. L'enseignant pense ce territoire et envisage d'y emprunter tel ou tel autre itinéraire, pour accompagner ses élèves d'un point A à un point B. Les usagers ultérieurs de la carte en feront une lecture sélective, adaptée à leurs besoins. Certains chercheront à y retrouver leur chemin, d'autres tenteront d'y vérifier ou d'y contrôler le chemin parcouru par la communauté de la classe. Cette ultime métaphore de la trace écrite montre à quel point *l'activité-trace écrite* préfigure la séance, en anticipe le cheminement et la réception ultérieure. Enfin, elle illustre le potentiel de cet objet en matière de configuration didactique de la discipline scolaire du français.

La trace écrite s'élabore pour que l'élève ne se perde pas dans la séance ni dans la discipline scolaire. Elle se compose pour que l'élève s'y retrouve et y fasse son œuvre. Elle n'est peut-être pas pliée dans sa poche comme l'était la feuille donnée par Annie Astrand à Jean Daragane, enfant. La trace écrite est publiée dans le cahier d'écolier. La trace écrite permet encore que l'enseignant s'y retrouve et que le corps enseignant s'y retrouve. Elle permet enfin que les familles et l'institution s'y retrouvent et que la société y retrouve les grandes finalités de l'école.

BIBLIOGRAPHIE

Aeby Daghé, S. et Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. Dans D. Bucheton et O. Dezutter (dir.), *Le Développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français* (p. 83-105). Bruxelles : De Boeck Université.

Aeby Daghé, S. (2010). Quels gestes professionnels pour quelles activités scolaires ? Lire et interpréter des textes littéraires, *Repères*, 42, 127-144.

Aeby Daghé, S. (2010, février). *Comprendre et interpréter un texte littéraire: vers des gestes didactiques spécifiques*. Communication présentée au IIè Congrès de didactiques des disciplines (Congreso de Didácticas Especificas). L'activité de l'enseignant : Intervention, Innovation, Recherche. Gérone, Espagne.

Apothéloz, D. (2004). Usages de l'autonymie dans les rédactions conversationnelles. Dans J.-M. Lopez-Munoz, S. Marnette, L. Rosier (éds), *Le Discours rapporté dans tous ses états* (p. 335-349). Paris, France : L'Harmattan.

Bakhtine, M. (1977). *Marxisme et philosophie du langage*. Paris : Éditions de Minuit.

Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Barré de Miniac, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et états de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.

Barré de Miniac, C. et Reuter, Y. (2006). *Apprendre à écrire au collège dans les différentes disciplines*. Paris : INRP.

Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.

Bautier, E. (2008, novembre). Apprendre à écrire et/ou entrer dans la littératie étendue ? Dans IUFM de Poitou-Charentes. *De la France au Québec : l'Ecriture dans tous ses états*, *Poitiers*, *12—15 novembre 2008*. [Vidéo en ligne]. Repéré à http://uptv.univ-poitiers.fr/program/de-la-france-au-quebec-l-ecriture-dans-tous-ses-etats/video/1871/apprendre-a-ecrire-et-ou-entrer-dans-la-litteratie-etendue/index.html

Bellemin-Noël, J. (1972). *Le texte et l'avant-texte.* Paris : Librairie Larousse.

Bereiter, C., Scarmadalia, M. (1987). *The Psychologie of written composition*. Hilldale, Michigan : Lawrence Erlbaum Associates.

Bernié, J.-P. (2001). Genres discursifs scolaires, genres de l'activité et conceptualisation. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations* (p. 155-171). Pessac : Presses Universitaires de Bordeaux.

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 68-77.

Bernié, J.-P. Jaubert, M. et Rebière, M. (2005). Bases et perspectives d'une évaluation formative des pratiques langagières au service de la construction des connaissances dans les disciplines scolaires. *Repères*. 31. 189 – 210.

Berninger, V. W., et Swanson, H. L. (1994). Modifying Hayes and Flower's Model of Skilled Writing. In E. Butterfield (Ed.), *Children's Writing; Toward a Process Theory of Development of Skilled Writing* (pp. 57-81). Greenwich : JAI Press.

Bleuse, M. (2004). Des traces écrites pour ponctuer les temps forts du dialogue entre élèves et enseignante, pour mieux devenir élève, pour mieux devenir prof… *Recherches*, 41, 33-38.

Bouchard, R. et Parpette, C. (2007). « Autoportrait de l'enseignant-chercheur en auteur/acteur : Jeu de postures et reformulations dans les cours magistraux de 1e année », Grenoble, *Lidil* 35, Ellug, 119-138.

Bouchard, R. et Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et oralographisme : le cours magistral entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210.

Bouchard, R., Parpette, C. et Pochard, J.-C. (2005). « Le cours magistral et son double, le polycopié : relations et problématique de réception en L2 ». Dans Pugibet, V. et Gettliffe-Grant, N. (éds.), *Pluralité des langues et des supports : descriptions et approches didactiques* (p. 191-212). Lyon : ENS Editions.

Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maitre. *Bulletin de l'A.M.Q*. Montréal, p. 14-24. Repéré à : https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00497481

Bucheton, D. et Dezutter, O. (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation.* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, 3, 29-48.

Cahour, B. et Licoppe, C. (2010). Confrontations aux traces de son activité. Compréhension, développement et régulation de l'agir dans un monde de plus en plus réflexif. *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4 (2), 243-256.

Chabanne, J-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire L'écrit et l'oral réflexifs.* Paris : PUF.

Chabanne, J-C. et Dezutter, O. (2011). *Les Gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Chanquoy, L., Foulin, J-N. et Fayol, M. (1990). The on-line management of short text writing by children and adults. *European Bulletin of Cognitive Psychology*, 10, 513-540.

Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris, France : Seuil.

Chartier, A-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès*, 25, 207-217.

Chartier, A-M. (2000). Cahiers et classeurs, les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, 22, 135-159.

Chartier, A.-M. (2002). On écrit dans quoi, madame ? Cahiers et classeurs à l'école primaire. *Repères*, 26-27, 149-162.

Chesnet, D. et Alamargot, D. (2005). Analyse en temps réel des activités oculaire et grapho-motrices du scripteur : intérêt du dispositif « Eye and Pen ». *L'année psychologique.* 105-3, 477-520. DOI : 10.3406/psy.2005.29706

Chesnet, D., Guillabert, F. et Esperet, E. (1994). G-Studio : un logiciel pour l'étude en temps réel des paramètres temporels de la production écrite. *L'Année Psychologique*, 94, 283-294.

Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris : Retz.

Christ, B. (2000). La liaison CM2/6^{e} : étude des représentations des instituteurs et des professeurs. *Revue française de pédagogie*, 133, 87-99. DOI : 10.3406/rfp.2000 .1023.

Clerc, F. (2011). Les supports de cours, révélateurs des ambiguïtés des rapports entre la pensée pédagogique et les pratiques professionnelles. Dans B. Daunay (Dir.), *Les Écrits professionnels des enseignants*. *Approche didactique* (p. 175-183). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Clot, Y. et Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Clot, Y., Faïta, D., Fernandez, G. et Scheller L. (2000). Entretiens d'autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité. Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 2-1. URL : http://pistes.revues.org/3833

Daguson, M. et Goigoux, R. (2007). *L'Influence de la prescription adressée aux professeurs des écoles en formation initiale : construction d'un idéal pédagogique.* Congrès Actualité de la Recherche en Education et en Formation : la recherche en éducation aux interfaces, Strasbourg, 28, 29, 30, 31 août 2007.

Dancel, B. (2000). Le cahier d'élève : approche historique. *Repères*, 22, 121-134.

Daunay, B. (1997). La dictée à l'enseignant : un dispositif efficace de la maternelle à l'université ?, *Recherches*, 27, 223-240.

Daunay, B. (2004a). Traces d'apprentissage : que reste-t-il d'une séquence didactique ? *Recherches*, 41, 141-170.

Daunay, B. (2004b). Le commentaire : exercice, genre, activité ? *Les Cahiers Théodile*, 5, 49-61.

Daunay, B., Hassan, R., Lepez, B. et Morisse, M. (2005). Les *écrits professionnels des enseignants : approche didactique*. Rapport de recherche, Université Lille 3, Equipe Théodile.

Daunay, B. (2011). *Les Écrits professionnels des enseignants*. *Approche didactique.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Daunay, B., Reuter, Y. et Schneuwly, B. (2011). *Les Concepts et les méthodes en didactique du français.* Namur : Presses universitaires de Namur.

De Biasi, P.-M. de. (2011). *La Génétique des textes*. Paris : Nathan.

Delormas, P. (2010). Analyse du discours institutionnel de l'école. Le cas de l'écriture de soi. *Cahiers de sociolinguistique,* 15, 109-121. DOI 10.3917/csl.1001.0109

Develay. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF.

Derrida, J. (1967). *De la Grammatologie.* Paris : Éditions de minuit.

Dolz-Mestre, J. et Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, 12, 82-92.

Doquet, C. (2011). *L'Ecriture débutante – Pratiques scripturales à l'école élémentaire.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Dufays, J.-L. (2005). Quand de jeunes lecteurs se disent. Modes de réception, modes d'énonciation. Dans J.-M. Pottier (éds.), « *Seules les traces font rêver ». Enseignement de la littérature et génétique textuelle.* Reims, 1er et 2 avril 2004. (p. 13-24). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire*. *Histoire, théorie et pistes pour la classe.* Bruxelles : De Boeck.

English, F., (2012). Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre. Pratiques, 153-154, 177-194.

Fabre, C. (1991). La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits, *Repères*, 4, 49-54

Fabre-Cols, C. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck/Duculot.

Faïta, D. et Vieira, M. (2003). Réflexion méthodologique sur l'autoconfrontation croisée. Skholê, hors-série, 1, 57-68

Faure, M.-F. (2011). Littératie : statut et fonctions de l'écrit. *Le Français aujourd'hui.* 174, 19-26. DOI : 10.3917/lfa.174.0019

Fayol, M. (1984). L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle. *Repères*, 63, 65-69.

Fayol, M. (1985). *Le Récit et sa construction*. Neufchâtel, Suisse : Delachaux et Niestlé.

Fayol, M. (1997). *Des idées au texte. Psychologie cognitive de la production verbale, orale et écrite.* Paris : Presses Universitaires de France.

Fayol, M. et Schneuwly, B. (1987). La mise en texte et ses problèmes. Dans J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, et B. Schneuwly (Dir.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits. Actes du 3e Colloque international de didactique du français, Namur 09-1986*. (p. 223-240). Bruxelles : De Boeck Université.

Fenoglio, I. et Chanquoy, L. (2007). Avant-propos. La notion d' « avant-texte » : point de rencontre pour une compréhension de l'écriture en acte. *Langue française*, 155, 3-7. DOI : 10.3917/lf.155.0003

Foucault, M. (1969). *L'Archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.

François, F. (1999). *Le discours et ses entours. Essai sur l'interprétation*. Paris : L'Harmattan.

Garcia-Debanc, C. (1986). Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture. *Repères*, 49, 23-49.

Garcia-Debanc, C. (2008). De la configuration didactique au modèle disciplinaire en acte : trente ans de didactique du français avec Jean-François Halté. *Pratiques*, 137-138, 39-56.

Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002-2003). Des modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite. Quelles collaborations entre psycholinguistes et didacticiens ? *Repères*, 26/27, 293-315.

Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, 115/116, 37-50.

Ginzburg, C. (1989). *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*. Paris : Flammarion.

Goigoux, R. (2001). Lector in didactica. Un cadre théorique pour l'étude de l'activité du maitre de lecture. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, développement et significations* (p. 129-153). Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.

Goody, J. (1977-1979). *La Raison graphique : La domestication de la pensée sauvage.* Le Sens commun. Paris : Éditions de Minuit.

Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique : lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.

Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : Presses Universitaires de France.

Halté, J.-F., (1993). *Interactions langagières à fonction didactique.* Metz : Inter-actions - CRESSEF.

Halté, J.-F. (2008). Interaction : une problématique à la frontière. Dans J.-L. Chiss, J. David et Y. Reuter, *Didactique du français, Fondements d'une discipline*. Bruxelles : De Boeck. 61-75.

Hassan, R. (2010). Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel. *Travail et formation en éducation.* Repéré à : http:// tfe.revues.org/1053.

Hay, L. (1989). *La Naissance du texte.* Paris : José Corti.

Hay, L. (1986). Nouvelles notes de critique génétique : la troisième dimension de la littérature, *Texte. Revue de critique et de théorie littéraire*. 5-6, 313-328

Heems, P. (2004). Et le petit rond rouge rencontra le grand rond noir au milieu des ronds verts. *Recherches*, 41, 7-15.

Hayes J.R. et Flower L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (Eds.), *Cognitive processes in writing*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum.

Hayes J.R. et Flower L.S. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communications.* 32 (4), 365-387.

Hubert, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écolier.* Paris : L'Harmattan.

Jaubert, M. (2001). Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences. Dans J.-P. Bernié (dir.), *Apprentissage, Développement et Significations* (p. 173-189). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Jaubert, M., Rebière, M. et Pujo, J. (2011, juin). Communautés discursives disciplinaires scolaires et formats d'interactions. Communication présentée au colloque international « Spécificités et diversité des interactions didactiques : disciplines, finalités, contextes ». INRP, Lyon.

Jaubert, M. et Rebière, M. (2011). Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? *Pratiques,* 149-150, 112-128.

Jorro, A. (2002a). L'écriture accompagnatrice : le journal de formation. *Enjeux*, 53, 43-53.

Jorro, A. (2002b). Professionnaliser le métier d'enseignant. Issy-les-Moulineaux : ESF.

Lahire, B., (2008). *La Raison scolaire. Ecoles et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir scolaire.* Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Laroque, L. (2013, août). *Le carnet de lecture, un outil didactique pluriel à l'école.* Communication présentée au congrès Actualités de la recherche en éducation et formation. AREF-AECSE, Montpellier.

Latour, B. (2001). *L'espoir de Pandore. Pour une version réaliste de l'activité scientifique*. Paris : La Découverte.

Laurent, J.-P. (2011). Quelques enjeux didactiques d'une configuration de la discipline « français ». Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français.* (p. 61-82). Namur : Presses universitaires de Namur.

Leblay, C. et Caporossi, G. (2014). *Temps de l'écriture. Enregistrements et représentations.* Louvain-La-Neuve : Academia.

Lejeune, P. (1975). *Le Pacte autobiographique*. Paris : Le Seuil.

Lumbroso, O. (2007). Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur ». *Revue française de pédagogie*, 159, 119-137.

Lumbroso, O. (2008). Chronique « didactique ». La critique génétique au lycée : auto-consignes et écrits préparatoires. *Le Français aujourd'hui*, 160, 119-130.

Maingueneau, D. (1996). Archive. Dans *Les Termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Le seuil.

Maingueneau, D. (2009). Auteur et image d'auteur en analyse du discours. Argumentation et analyse du discours, 3. Repéré à : http://aad.revues.org/660

Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours.* Paris : Armand Colin.

Marcel, J.-F. (2002). Le concept de contextualisation : un instrument pour l'étude des pratiques enseignantes. *Revue Française de pédagogie*, 138, 103-113.

Marcel, J.-F. et Piot, T. (2005). *Dans la classe, hors de la classe. L'évolution de l'espace professionnel des enseignants.* Lyon : INRP

Marclair, S., Dufays, J.-L. (2011). (Faire) découvrir un texte littéraire en classe : ce que les variations du geste enseignant révèlent de la relation esthétique au texte. Dans J.-C. Chabanne et O. Dezutter (Dir.), *Les gestes de régulation des apprentissages dans la classe* (p. 83-106). Bruxelles : De Boeck.

Martinand, J.-L. (1992). Enseignement et apprentissage de la modélisation en sciences. Paris : INRP.

Morisse, M. (2011). Les supports de cours : parties visibles et invisibles du métier de l'enseignant. Dans B. Daunay (Dir.), *Les Écrits professionnels des enseignants*. *Approche didactique* (p. 147-174). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Naert, D. (2008). *Paul Feller, La Voix de l'apprentissage*. Troyes : Maison du Boulanger.

Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.

Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

Ombredane, A. et Faverge, J.-M. (1955). L'Analyse du travail. Paris : PUF.

Peytard, J. (1970). Oral et scriptural : deux ordres de situations et de descriptions linguistiques. *Langue française*, 6, 35-47.

Philippot, T et Niclot, D. (2011, mars) *Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe.* Communication présentée au congrès « Le travail enseignant au XXIe siècle ». INRP, Lyon.

Piolat, A. (1983). Localisation syntaxique des pauses et planification du discours. *L'année psychologique*, 83-2, 377-394. DOI : 10.3406/psy.1983.28472

Plane, S. (2006). Singularités et constantes de la production d'écrit – l'écriture comme traitement de contraintes. Dans J. Laffont-Terranova et D. Colin (éds.) *Didactique de l'écrit. La construction des savoirs et le sujet-écrivant* (p. 33-54). Presses Universitaires de Namur.

Plane, S. et Schneuwly, B. (dir.). (2000). Les Outils de l'enseignement du français. *Repères*, 22.

Pottier, J.M., (2005). Trace écrite, trace écran. Génétique textuelle et pratiques scolaires. Dans J.-M. Pottier (éds.) « *Seules les traces font rêver ». Enseignement de la littérature et génétique textuelle. Actes des cinquièmes rencontres des chercheurs en didactique littéraire.* Reims, 1er et 2 avril 2004. (p. 233-244). Reims, France : CRDP de Champagne-Ardenne.

Reuter, Y. (2002). Quelques questions à propos des formalisations de l'écriture en didactique du français. *Repères*, 26/27, 21-30.

Reuter, Y. (2004). Quelques spécificités des approches didactiques de l'écriture. *Linx*, 51, 41-54. DOI : 10.4000/linx.165

Reuter, Y. (2005). Les enjeux du français : questions pour la didactique. *Recherches*, 43, 25-38.

Reuter, Y., Cohen-Azria, C., Delcambre, I. et Lahanier-Reuter, D. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles : De Boeck.

Reuter, Y. (2011). Penser la perspective didactique : la question de l'articulation entre disciplinaire, pédagogique et scolaire. Dans B. Daunay, Y. Reuter et B. Schneuwly (dir.), *Les Concepts et les méthodes en didactique du français.* Namur : Presses universitaires de Namur.

Reuter, V. (2014). Didactiques et disciplines : une relation structurelle. *Education et didactique*, 8-1, 53-64.

Rey-Debove, J. (1982). Pour une lecture de la rature. Dans C. Fuchs, A. Grésillon, J.-L. Lebrave, J. Peytard et J. Rey-Debove. *La Genèse du texte : Les modèles linguistiques.* (p. 21-72). Paris : CNRS Collection Textes et manuscrits.

Ricœur, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

Roux, D. et Olivier, Y. (2001). *Rapport de l'Inspection Générale de mathématiques : les traces écrites des élèves en mathématiques.* Repéré sur le site du Ministère de l'Education Nationale : http://media.education.gouv.fr/file/86/3/6863.pdf

Rouxel, A., (2005). Traces, traces littéraires, statut littéraire de la trace. Actes des cinquièmes rencontres des chercheurs en didactique littéraire. Dans J.-M. Pottier (éds.), « *Seules les traces font rêver »*. *Enseignement de la littérature et génétique textuelle.* Reims, 1er et 2 avril 2004. (p. 13-24). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

Sauvage-Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1, 102-117.
URI : http://id.erudit.org/iderudit/1006488ar

Schaeffer, J.-M. (1989). *Qu'est-ce qu'un genre littéraire ?* Paris : éditions du Seuil.

Schneuwly, B. (2007). « Genres écrits et oraux et forme scolaire. Enseignement et apprentissage de la langue première à l'école ». Dans C. Boré (dir.), *Construire et exploiter des corpus de genres scolaires* (p. 13-26). Namur : Presses universitaires de Namur.

Serres, A. (2002, décembre). *Quelle(s) problématique(s) de la trace ?* Communication présentée lors du séminaire du CERSIC sur la question des traces et des corpus dans les recherches en sciences de l'information et de la communication. Rennes.

Soulé, Y. et Bucheton, Y. (2011). Gestes professionnels, posture d'évaluation et rapport à la norme dans un atelier d'écriture au cours préparatoire. Dans J-C. Chabanne, O. Dezutter (dir.), *Les Gestes de régulation des apprentissages dans la classe de français. Quelle improvisation professionnelle ?* (p. 129-148). Bruxelles : De Boeck Université.

Suffys, S. (2004). Traces de sujets, de subjectivité, de présence. Un prof, des élèves, des heures passent, et puis ? *Recherches*, 41, 39-49.

Tardif, M. et Lessard, C. (1999*). Le Travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines.* Laval : Presses universitaires de Laval.

Tauveron, C. (2002). *Lire la littérature à l'école.* Paris : Hatier.

Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Note de synthèse, habilitation à diriger des recherches (HDR) : Université de Nantes.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Education et francophonie*, 36 (2), 47-62. DOI : 10.7202/029479ar

Zaid. A., Boyer, C., Cohen-Azria, C. et Egginger, J.-G. (2011). Analyse de l'action d'enseignement du point de vue des performances didactiques des élèves, faire écrire en « découverte du monde » à l'école primaire. *Recherches en didactiques.* 13, 85 – 105.

Zaid, A. (2012). Étude de l'interaction enseignant - élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves. *Éducation et didactique.* 6 (3). Repéré à http://educationdidactique.revues.org/1627

Articles de dictionnaire

Archive. (2013). Dans P. Charaudeau, et D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 61-62). Paris : Seuil.

Autorité. (1992). Dans Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la Langue française (Vol. 1, p. 147)*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Cahier. (1911). Dans *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson.* Repéré à : http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2238

Conscience disciplinaire. (2013). Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 39-42). Bruxelles : De Boeck.

Continuer. (1992). Dans Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la Langue française (Vol. 1, p. 486)*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Continuité. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.* Repéré à : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?121;s=2924578935;r=4;nat=;sol=0;

Didactique. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.* Repéré à : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?175;s=1821598365;

Disciplines scolaires. Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 81-85). Bruxelles : De Boeck.

Dispositif. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.* Repéré à : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?160;s=2924578935;

Instrument. (1992). Dans Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la Langue française (Vol. 1, p. 1035-1036)*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Institutionnalisation. (2013). Dans Y. Reuter, C. Cohen-Azria, I. Delcambre, D. Lahanier-Reuter, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 119-122). Bruxelles : De Boeck.

Interdiscours. (2013). Dans P. Charaudeau, et D. Maingueneau, *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 324-326). Paris : Seuil.

Liaison. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.* Repéré à : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?13;s=2924578935;r=1;nat=;sol=3;

Outil. (1992). Dans Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la Langue française (Vol. 2, p. 1394-1395)*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Outil. (s.d.). Dans *Dictionnaire de l'Académie française, 9ème édition, version informatisée.* Repéré à http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/generic/cherche.exe?15;s=150423735

Pédagogie. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.* Repéré à : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?55;s=1821598365;r=2;nat=;sol=1;

Traçage. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.* Repéré à : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=3275537985;

Trace. (1992). Dans Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la Langue française (p. 2145)*. Paris : Dictionnaires Le Robert.

Trace. (s.d.). Dans *Trésor de la langue française informatisé.* Repéré à : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?107;s=885724905;r=11;nat=;sol=0;

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE 6

INTRODUCTION 9

CHAPITRE 1 : LE TRAVAIL SCOLAIRE ET LE CAHIER, EN DERNIÈRE ANNÉE D'ÉCOLE PRIMAIRE ET EN SIXIÈME 20

I. Liaison et continuité, de l'école au collège 22

A. Rapprochement et distinction des métiers du professorat de l'école au collège 22

B. Liaison et continuité, du concept aux dispositifs institutionnels 24

C. Des dispositifs en faveur de la continuité 26

D. Une construction dans la durée 28

II. Un contenu d'enseignement scolaire propice à la continuité: la maitrise de la langue 32

A. Définition de la discipline scolaire 32

B. Maitrise de la langue et discipline du français 35

C. Maitrise de la langue, disciplines scolaires et continuité 39

III. Le cahier, outil du travail scolaire 41

A. Le cahier, un outil de travail 42

B. Le cahier, un dispositif 42

1. Un dispositif institutionnel 42
2. Un dispositif pédagogique 46
3. Un dispositif didactique 48

CONCLUSION DU CHAPITRE 1 53

CHAPITRE 2 : TRACE, TRACE LITTÉRAIRE, TRACE ÉCRITE SCOLAIRE 54

I. Sens de la trace 55

A. Polysémie de la trace 55

1. Trace-empreinte 55
2. Trace-ligne 55

B. Problématiques de la trace 57

1. Approches herméneutiques de la trace 57
2. Trace et origine 59
3. Trace et mémoire 60

II. La notion de trace en littérature 62

A. Trace, production et réception en littérature 62

B. Trace et genèse 64

III. La trace scolaire 67

A. La trace écrite scolaire considérée par les enseignants 67

B. Approche institutionnelle de la trace scolaire 69

C. Présentations de la trace scolaire dans les écrits professionnels et dans les écrits scientifiques 71

1. Matérialité de la trace scolaire 71
2. Problématiques de la trace scolaire 73
3. Approche herméneutique de la trace scolaire 74
4. Approche génétique de la trace scolaire 77

IV. Finalités de la trace écrite scolaire 82

A. La trace écrite, du côté de l'élève. 82

B. La trace écrite, du côté de l'enseignant 84

1. Dimensions didactiques de la trace 84
2. Dimensions professionnelles de la trace 86

CONCLUSION DU CHAPITRE 2 87

CHAPITRE 3 : TRACE ÉCRITE SCOLAIRE ET ÉCRITURE SCOLAIRE, PERSPECTIVES DIDACTIQUES 88

I. Spécificités de la trace écrite de lecture en français 89

A. Dimensions didactiques de la trace écrite d'une séance de lecture 89

B. Les prescriptions institutionnelles sur l'écriture scolaire et la trace écrite 92

1. Trace écrite et prescriptions en français 92

2. Des liens prescrits entre lecture et écriture 94
3. Trace écrite et apprentissage de l'écriture 97
4. Quelle catégorisation de l'écriture de la trace écrite ? 98

C. La trace écrite en mathématiques. 100

1. Trace du travail de l'élève et traces du travail de l'enseignant 101
2. Mise en texte, mise en scène 102
3. Intérêts de la trace écrite 104

II. Trace écrite scolaire et processus d'écriture. Les apports de la recherche. 106

A. Les apports de la psychologie cognitive et de la psycholinguistique 106

B. La place des opérations de révision dans le processus rédactionnel de la trace scolaire 111

C. Du texte à l'écriture 113

D. L'écriture dans le contexte de la discipline « français » 115

III. Trace écrite et discipline « français » 118

A. Délimitation d'une discipline 118

B. Vers une unification de la discipline du français 120

C. Pour une définition didactique de la trace écrite 126

CONLUSION DU CHAPITRE 3 130

CHAPITRE 4 : UN CONCEPT DE RÉFÉRENCE, LE DIALOGISME 132

I. La théorie bakhtinienne du discours 135

II. Dialogisme et analyse du discours. Les contours flous d'une entité discursive 137

A. Statut des contributeurs de la trace 139

B. Une entité discursive « oralographique » ? 141

III. Dialogisme et élaboration du texte 143

A. Retour sur la théorie du texte 143

B. Autonymie 145

IV. Dialogisme et analyse du travail 148

A. Le genre en analyse du travail 148

B. Du genre d'activité aux gestes 151

V. Dialogisme et didactique 153

A. Genres, gestes didactiques et trace écrite en lecture 153

B. Trace écrite et communauté discursive 157

CONCLUSION DU CHAPITRE 4 159

CHAPITRE 5 : MÉTHODE DE RECHERCHE 160

I. Choix méthodologiques 161

A. Présentation des enseignants observés 161

B. Une combinaison de méthodes 163

1. Recueil de traces tangibles et de traces invisibles de l'activité enseignante 163
2. Conduite de l'entretien 166
3. Organisation des données 168
4. Une étude génétique transposée à l'écriture de la trace écrite scolaire 170

C. Présentation des pièces du dossier de genèse 172

D. Une transcription adaptée au projet de recherche 175

E. Présentation des données de recherche 177

1. Une séance de lecture 177
2. Les supports de séances dites de lecture 178
3. Les modalités de lecture mises en œuvre 179
4. Le lien entre les dernières années d'école et la 6ème 180

II. Analyse et interprétation des données recueillies 181

A. Analyse des écrits-traces 181

B. Analyse de la production des traces écrites 183

C. Traitement des données audio et vidéo enregistrées 185

CONCLUSION DU CHAPITRE 5 188

CHAPITRE 6 : LES TRACES ÉCRITES PRODUITES EN CLASSE 190

I. Que lit-on dans les écrits-traces à l'issue des séances observées ? 191

A. Classe de Laurie (CE2-CM1-CM2) – une trace-support 192

B. Classe d'Arielle (CM1-CM2) – une trace-produit 197

C. Classe de Tony (CM2) – une trace-produit 199

D. Classe de Béatrice (CM2) – une trace-produit qui combine document-cadre er productions d'élèves 206

E. Classe de Fabien (CM1-CM2) – une trace mixte (support-produit) 212

F. Classe de Maria (CM1-CM2) – une trace mixte (support-produit) 222

G. Classe de Bertrand (CM2) – une trace mixte (support-activité) 226

H. Classe de Mélie (6è) – une trace mixte (support-activité) 238

I. Classe de Marianne (6è) – une trace-texte 247

J. Classe de Carla (6è) – une trace-texte 255

K. Classe de Marie-Laure (6è) – une trace-texte 262

L. Classe de Célia (6è) – une trace-texte 267

II. Composition éditoriale de la trace écrite d'une séance de lecture 273

III. Hétérogénéité relative des traces écrites recueillies 273

IV. Séance, traces et notion linguistique de texte. Hypothèses relationnelles. 277

CONCLUSION DU CHAPITRE 6 279

CHAPITRE 7 : LA PRODUCTION ÉCRITE D'UNE TRACE, UN ASSEMBLAGE DE MORCEAUX CHOISIS 281

I. La trace-support : consignation du texte support d'étude 283

A. La trace-support produite dans la classe de Laurie (CE2-CM1-CM2) – voir annexe 6 pour visualiser le dossier de genèse. 283

1. De la séance à la trace 283
2. Processus rédactionnel et recours au tableau 286
   Des traces inscrites au tableau 286
   Un épisode dialogué, cristallisé dans une forme inscrite au tableau 288

B. Lien entre projet de séance et constitution de la trace 290

1. Des étapes rédactionnelles 290
2. Dimensions dialogiques de la séance 291
3. La trace-support : un arbre qui cache une forêt 292

II. Des traces-produits, cristallisations qui font écran à l'écriture enseignante 293

A. Étude génétique des traces produites dans la classe d'Arielle (CM1-CM2) - voir annexe 7 pour visualiser le dossier de genèse : 293

1. De la séance à la trace 293
2. Processus rédactionnel et recours au tableau 295
3. Liens entre la séance et sa trace : des dimensions dialogiques 298

B. Etude génétique des traces produites dans la classe de Tony (CM2) - voir annexe 8 pour visualiser le dossier de genèse : 300

1. De la séance à la trace 300
2. Processus rédactionnel et recours au tableau 302
3. Lien entre séance et trace – dimensions dialogiques 305

C. Étude génétique des traces produites dans la classe de Béatrice (CM2) - voir annexe 9 pour visualiser le dossier de genèse 307

1. De la séance à la trace 307
2. Processus rédactionnel 307
3. Dimensions dialogiques de la séance et de sa trace 312

Conclusion partielle sur les traces-produits 313

III. Des traces mixtes, fruits d'un travail co-rédactionnel partiellement publié 314

A. Étude génétique des traces produites dans la classe de Bertrand (CM2) - voir annexe 10 pour visualiser le dossier de genèse. 315

1. De la séance à la trace 315
2. Processus rédactionnel et recours au tableau 316

B. Étude génétique des traces produites chez Mélie (6è) – voir annexe 11 pour visualiser le dossier de genèse : 322

1. De la séance à la trace 322
2. Processus rédactionnel et recours au tableau 323
3. Dimensions dialogiques de la séance et de sa trace 328

C. Étude génétique des traces produites dans la classe de Fabien (voir annexe 12 pour visualiser le dossier de genèse) 329

1. De la séance à la trace 329
2. Processus rédactionnel et recours au tableau 330
3. Lien entre séance et trace : phases rédactionnelles 333
4. Dimensions dialogiques de la séance et de sa trace 335

D. Étude génétique des traces produites dans la classe de Maria (CM1-CM2) – voir annexe 13 pour visualiser le dossier de genèse. 337

1. De la séance à sa trace écrite 337
2. Lien entre séance et trace 340
3. Processus rédactionnel et recours au tableau 345
4. Dimensions dialogiques de la séance et de sa trace 347

Conclusion partielle : trace-produit et trace mixte montrent très partiellement l'activité rédactionnelle de la classe 351

IV. Des traces-textes : mise en texte du savoir construit dans la classe 354

A. Étude de genèse des traces rédigées dans la classe de Carla (6è) – voir annexe 14 pour une visualisation du dossier de genèse. 354

1. De la séance à la trace 354
2. Processus rédactionnel et recours aux écrits préparatoires et au tableau 357
3. Dimensions dialogiques de la trace 366

B. Étude de genèse des traces rédigées dans la classe de Célia (6è) - voir annexe 15 pour visualiser le dossier de genèse : 374

1. De la séance à la trace 374
2. Lien entre séance et trace : phases rédactionnelles 376
3. Dimensions dialogiques de la trace 381

C. Étude de genèse des traces rédigées dans la classe de Marie-Laure (6è) – voir annexe 16 pour une visualisation du dossier de genèse. 384

1. De la séance à la trace 384
2. Dimensions dialogiques de la trace 386

D. Étude de genèse des traces rédigées dans la classe de Marianne (6è) – voir annexe 17 pour une visualisation du dossier de genèse. 389

1. De la séance à la trace 389
2. Processus rédactionnels et états successifs de la trace 391
3. Dimensions dialogiques de la trace 393

CONCLUSION DU CHAPITRE 7 396

CHAPITRE 8 : LA TRACE ÉCRITE. UNE TRACE DES PRATIQUES ENSEIGNANTES ? 402

I. Les pratiques d'enseignement de la lecture 404

A. Quels sont les supports de séances dites de lecture ? 404

B. Quelles lectures pratique-t-on dans les classes observées ? 407

1. La lecture-compréhension 407
2. La lecture littéraire 411

C. Des pratiques communes sur le plan organisationnel 414

1. Douze séances dialoguées 414
2. Des phases didactiques communes 416
3. Les saynètes métalexicales, souvent au rendez-vous 418
4. Le retour au texte – un mode de faire partagé 420

II. Des fonctions attribuées à la séance de lecture aux fonctions didactiques attribuées à la trace 427

A. La trace écrite au sein d'un projet de communication 428

B. Du contexte de la classe à la généralisation – mouvements de distanciation 430

C. La formation des lecteurs 432

D. Trace écrite, apprentissages et construction de soi 435

III. Écriture, trace de lectures – questionnements 438

A. La trace écrite d'une séance de lecture, une question de pratiques d'écriture 438

B. Difficultés et choix enseignants en contextes 444

C. La trace écrite d'une séance de lecture, une question de recherche 450

IV. Des processus spécifiques d'élaboration de la trace dans chacun des deux mondes 451

A. L'école et le collège, deux mondes de pratiques ? 451

B. L'école et le collège : deux mondes qui s'ignorent ? 454

CONCLUSION DU CHAPITRE 8 459

CHAPITRE 9 : LA TRACE ÉCRITE. UNE LIGNE D'ÉCRITURE À SUIVRE ? 462

I. La reformulation, un geste très présent dans les séances observées 463

II. Fonctions de la reformulation 468

III. Pour une didactique de la trace, entre didactique de la lecture et didactique de l'écriture 470

IV. Trace écrite, écriture de la réception, écriture de soi, écriture réflexive 475

V. La trace écrite, au cœur du travail enseignant 477

VI. Les limites de notre étude 479

A. La superposition des contextes 480

B. Et l'élève ? 481

C. Enseignement et écriture 484

D. Répétition et reformulation 488

CONCLUSION DU CHAPITRE 9 489

CONCLUSION GÉNÉRALE 491

BIBLIOGRAPHIE 496

TABLE DES MATIÈRES 508

ANNEXES 517

ANNEXE 1 - Présentation de l'échantillon 518

ANNEXE 2 - Description du corpus « séances de lecture » 520

ANNEXE 3 - Mots-clés et catégories d'analyse 522

ANNEXE 4 - Identification des traces recueillies 526

ANNEXE 5 - Grille d'analyse comparative. 527

ANNEXE 6 : Étude de genèse – trace-support produite dans la classe de Laurie (CE2-CM1-CM2). 528

ANNEXE 7 : Étude de genèse – trace-produit de la classe d'Arielle (CM2) 532

ANNEXE 8 : Étude de genèse – trace-produit de la classe de Tony (CM2) 541

ANNEXE 9 : Étude de genèse – trace-produit de la classe de Béatrice (CM2) 551

ANNEXE 10 : Étude de genèse – trace mixte produite dans la classe de Bertrand (CM2) 563

ANNEXE 11 : Étude de genèse – trace mixte produite dans la classe de Mélie (6è) 580

ANNEXE 12 : Étude de genèse – trace mixte produite dans la classe de Fabien (CM1-CM2) 592

ANNEXE 13 : Étude de genèse – trace mixte produite dans la classe de Maria (CM2) 624

ANNEXE 14 : Étude de genèse – trace-texte publiée dans la classe de Carla (6è) 647

ANNEXE 15 : Étude de genèse – trace-texte produite dans la classe de Célia (6è) 690

ANNEXE 16 : Étude de genèse – trace-texte produite dans la classe de Marie-Laure (6è) 707

ANNEXE 17 : Étude de genèse – trace-texte produite dans la classe de Marianne (6è) 725

ANNEXES

ANNEXE 1 - Présentation de l'échantillon

Présentation des enseignants rencontrés : pseudonyme, poste d'enseignement et ancienneté

Enseignant[107]	Lieu d'enseignement	Classe	Ancienneté	Formation initiale
Fabien	École urbaine - Réseau Ambition Réussite (RAR)	26 élèves – CM1 – CM2	3 ans	Licence Ingénierie et management des réseaux de communication
Laurie	École rurale	25 élèves – CE2 - CM1 – CM2	4 ans	Licence STAPS
Maria	École rurale	25 élèves – CM1 – CM2	5 ans	Licence d'allemand
Arielle	École urbaine	28 élèves – CM1 – CM2	14 ans	Licence sciences
Bertrand	École rurale	24 élèves – CM2	19 ans	Licence de lettres
Tony	École rurale Réseau d'Éducation Prioritaire (REP)	28 élèves – CM1 – CM2	28 ans	Diplôme d'études supérieures d'instituteur (DESI)
Béatrice	École rurale	17 élèves – CM2	29 ans	Diplôme d'études supérieures d'instituteur (DESI)

Enseignant	Lieu d'enseignement	Classe	Ancienneté	Formation initiale
Carla	Collège urbain	27 élèves – 6ème	4 ans (6 mois dans le poste)	Licence lettres modernes
Marianne	Collège rural - REP	20 élèves – 6ème	6 ans	Master de lettres modernes
Mélie	Collège urbain - RAR	16 élèves – 6ème	20 ans	Licence de lettres modernes
Marie-Laure	Collège urbain	23 élèves – 6ème	27 ans	Maitrise de lettres modernes
Célia	Collège rural - REP	23 élèves – 6ème	17 ans (surtout en lycée) dont 1	Licence de lettres modernes

[107] Un prénom fictif a été attribué à chaque enseignant afin de préserver l'anonymat de chacun.

			mois et demi dans le poste	

ANNEXE 2 - Description du corpus « séances de lecture »

Enseignants	Texte d'étude	
	Références	**Caractérisation**
Laurie CE2-CM1-CM2	Texte : Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan, 2000. **Source : document Internet**	Littérature de jeunesse. Nouvelle.
Arielle CM1-CM2	Texte : d'après Jules Verne, Autour de la lune **Source : ouvrage d'enseignement de la maitrise de la langue** Picot, F. ; Pignon, M.-L. (2009), *Faire de la grammaire en cours double, CM1-CM2*, Reims, Sceren.	Littérature. Roman. Science-fiction. Version adaptée aux jeunes lecteurs.
Tony CM2	Texte : Jean-Michel Payet, Mélanie Allag (illustrations), *Le Trésor de M. Ziane*, Milan Poche Cadet Polar, 2012. Extraits	Littérature de jeunesse. Roman, inspiré du genre policier.
Béatrice CM2	Texte : Perrault, *Barbe Bleue*. **Source : document préparatoire collectif.**	Littérature de jeunesse. Conte.
Bertrand CM2	Texte 1 : Notice sur les grizzlys Texte 2 : Dany Boodmann **Source : ouvrage didactique** Sylvie Cèbe, Roland Goigoux. (2009). Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6è-SEGPA, Retz	Textes non littéraires.
Mélie 6ème	Texte : Jean Tardieu, Oswald et Zénaïde. **Source : manuel scolaire** Montage photocopié à partir d'un manuel scolaire : Lagache, F. (Dir.). (2009). *L'œil et la plume.* Français 6è (p. 234-235). Paris : Belin.	Littérature. Texte théâtral.
Fabien CM1-CM2	Texte : Guillaume Apollinaire, *Calligrammes*, « Ondes », « Paysage » (p. 27), « Cœur, couronne et miroir » (p. 58), Gallimard, réédition de 1990.	Littérature. Poésie.
Maria CM1-CM2	Texte : Vincent Cuvellier, Charles Dutertre (illustrations), *L'Histoire de Clara*, Gallimard Jeunesse, Collection Giboulées, 2009. « Le Chapitre de Sœur Marie-Louise ».	Littérature de jeunesse. Roman.
Carla 6ème	Texte 1 : Jean de La Fontaine, « La Cigale et la Fourmi », *Fables*, I, 1, 1668. Texte 2 : « La Cigale, le Tabac et la Fourmi », bande dessinée, dessin pour l'affiche de la Ligue Nationale contre le cancer. Texte 3 : Françoise Sagan, « La Fourmi et la Cigale », *Trente versions inédites*, collectif, éditions Safrat, 1989. **Source : manuel scolaire** Cesbron-Ecevit, D. (Dir.). (2009). *Fenêtres ouvertes.* Français 6è. Livre unique. Paris : Bordas.	Littérature. Poésie, fables et pastiches.
Célia 6ème	Texte : Molière, *Le Médecin malgré lui*, Acte I, scène 1, 1666. **Source : manuel scolaire**	Littérature. Texte théâtral.

Enseignants	Texte d'étude	
	Références	**Caractérisation**
	Ballanfat, E. (Dir.). (2009). *Mots et émotions* (p. 248-249). Français 6è. Paris : Magnard.	
Marie-Laure 6ème	Texte : M.-C. Helgerson, *Louison et Monsieur Molière, Flammarion, Castor Poche, 2001.* Extraits.	Littérature de jeunesse. Roman.
Marianne 6ème	Texte : Claude Roy, *Enfantasque*, Gallimard, 1974. **Source : manuel scolaire.** Ballanfat, E. (Dir.). (2009). *Mots et émotions* (p. 205). Français 6è. Paris : Magnard.	Littérature. Poésie.

ANNEXE 3 - Mots-clés et catégories d'analyse

Utilisation du logiciel Transana

Liste des catégories et des mots-clés sélectionnés pour analyser nos données audio et audiovisuelles de recherche.

DIMENSIONS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EXPLORÉE	CATÉGORIES D'ANALYSE	MOTS-CLÉS
Dimension didactique de l'activité trace écrite (lecture et écriture en français)	Lecture	Lecture compréhension, lecture déchiffrage, lecture littéraire, lecture magistrale, lecture orale d'élève, lecture silencieuse, lecture-écriture Approche pragmatique des élèves Saynète métalexicale
	Pratiques littéraires	Découverte d'un genre littéraire Intérêt littéraire Prendre appui sur le texte, revenir au texte, prendre appui sur ses connaissances Mobiliser le paratexte Produire des images mentales
	Gestes didactiques observables	Faire dire, faire reformuler, reformuler Nommer les objets didactiques Utiliser le dictionnaire
	Outils scolaires	Affichage dans la classe Cahier, cahier de littérature, cahier outil
Dimension rédactionnelle de l'activité trace écrite (composition de l'écrit-trace)	Avant-texte	Continuité entre séances Connaissances antérieures des élèves Annonce de la séance suivante
	Lien oral-écrit	Annonce du plan de la séance Émettre des hypothèses avant de lire Formuler ce qu'on va écrire

DIMENSIONS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EXPLORÉE	CATÉGORIES D'ANALYSE	MOTS-CLÉS
		L'oral accompagne l'écrit et réciproquement (écrire ce qui est dit, prendre des notes) La séance considérée comme un texte Opposition entre oral et écrit Reformuler ce qu'on a déjà dit, Reformuler ce qu'on a écrit, ce qu'on a lu Répéter un débat qui a déjà eu lieu
	Culture de l'écrit	Ecrits produits (liste, tableau, texte, schéma) Modalité d'écriture magistrale (dictée à l'enseignant, auto-dictée, prise de notes) Mouvements de l'écriture (suppression, déplacement, substitution) Modèles d'écriture (dissertation, commentaire littéraire, analyse littéraire, démonstration, prise de notes) Normes d'écriture (guillemets de citation, code couleurs, mise en page, structuration du texte) Opération langagière (réduction, amplification, rétrospection, prospection, reformulation) Rédaction d'élève
	Processus d'écriture	Dimension lexicale, dimension syntaxique, dimension textuelle-planification, dimension textuelle-production Rédaction enseignante Texte provisoire
	Tableau de la classe	Affichage au tableau numérique Écriture au tableau, correction au tableau, rédaction collective, inscription d'un titre, d'une date Vidéoprojection Effacement de l'affichage, effacement instantané, effacement partiel correctif, effacement pragmatique partiel ou total

DIMENSIONS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EXPLORÉE	CATÉGORIES D'ANALYSE	MOTS-CLÉS
		Lecture au tableau Copie du tableau
	Forme l'écrit-trace	Caractérisation par les acteurs de la classe, désignations du contenu, titre, code couleur, date
Dimensions dialogiques de l'activité trace écrite	Communauté discursive	Règles de travail en groupe Mise en commun du travail Tâtonnement collectif Positionnement énonciatif Pratique habituelle partagée Significations partagées
	Destinataires de la trace	Destinataire de l'écrit-trace Destinataire du support didactique Destinataire du cahier-journal Destinataires de l'écrit d'élève Destinataire de l'énoncé oral
	Gestes professionnels	Contenu, pilotage, tissage, éthos, étayage (Soulé, Bucheton, 2009).
	Vocabulaire de l'enseignant	Champ lexical de la mémoire Étayage du raisonnement Connecteurs logiques, connecteurs d'espace et de temps Expression de la comparaison Expression de la gestion du temps Expression de reformulation, de reformulation synthétique Lexique didactique, nomenclature pour l'analyse grammaticale et littéraire Validation

DIMENSIONS DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE EXPLORÉE	CATÉGORIES D'ANALYSE	MOTS-CLÉS
		Verbes de mouvement
Dimensions professionnelles de l'activité trace écrite (analyse comparative de l'activité enseignante entre école et collège)	École-collège	Dispositif de liaison, liaison avec les années futures, liaison continuité, rupture Connaissance et méconnaissance de « ce que font les autres enseignants » Cahier de cycle Organisation disciplinaire des cahiers Polyvalence Préparation au collège
	Difficultés professionnelles	Choix enseignants Commentaires sur l'écrit Multiplicité des tâches Gestion du temps Improvisation

ANNEXE 4 - Identification des traces recueillies

Présentation des écrits-traces recueillis et classés dans les dossiers d'étude de genèse.

Les deux tableaux qui suivent présentent les douze écrits-traces recueillis. Ce codage indique en premier lieu le contexte scolaire du recueil : « école » ou « collège ». Cette première indication est suivie du pseudonyme attribué à chaque enseignant puis d'un mot choisi arbitrairement pour aider à la reconnaissance de la séance dont la trace rend compte. Le choix de ce mot est lié au titre du texte étudié en classe ou de l'œuvre dont un extrait est étudié. Les écrits-traces des séances de Laurie et de Bertrand portent un nom de séance composé, rendant compte des deux textes d'étude. Les séances dirigées par Fabien et Carla portent également sur plusieurs textes mais les séances sont désignées par un titre simple dans la mesure où les textes y sont abordés comme les constituants d'un corpus, étudiés conjointement. Lorsque plusieurs écrits-traces ont été recueillis dans une même classe et qu'ils présentent des différences, chaque pièce du dossier fait l'objet du même codage sans autre précision. Nous estimons que les traces multiples constituent un ensemble que nous considérons globalement comme la trace écrite du travail de l'enseignant avec sa classe.

Enseignant	Codage du document du dossier génétique
Fabien	École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Laurie	École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur
Maria	École (CM1-CM2) - Maria - Clara
Arielle	École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Bertrand	École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Tony	École (CM2) - Tony - Zyade
Béatrice	École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Carla	Collège (6è) - Carla - Cigale
Marianne	Collège (6è) - Marianne - Oiseau
Mélie	Collège (6è) - Mélie - Oswald
Marie-Laure	Collège (6è) - Marie-Laure - Louison
Célia	Collège (6è) - Célia – Médecin

ANNEXE 5 - Grille d'analyse comparative.

Des séances aux traces

Synopsis de séance	**Phases didactiques**	**Phases rédactionnelles**	**Élaboration de l'écrit-trace**	**Support et ordre discursif d'élaboration**
	Phase documentaire et préparatoire	Phase pré-rédactionnelle	Écrit préparatoire	Supports personnels des enseignants et des élèves
Ouverture de la séance	Découverte du texte d'étude	Phase rédactionnelle	Formulations orales	Écrits préparatoires
	Lecture compréhension Saynète méta-lexicale			Énoncés oraux
	Lecture interprétative Débat	Phase pré-éditoriale	Écrits affichés au tableau	Inscriptions au tableau (oralographisme)
	Phase d'institutionnalisation		Écrits provisoires, écrits de travail	Brouillons d'élèves
Clôture de la séance	Phase de production des élèves	Phase éditoriale	Écrit-trace final	Cahiers ou classeurs

Ce tableau sert de base à l'élaboration de chaque *avant-trace écrite*. Son rôle est de faciliter les analyses comparatives. On ne s'attend pas à une correspondance exacte entre étapes de la séance et phases rédactionnelles. Quant à la liste des supports d'énonciation de l'avant-trace et aux ordres de l'énonciation, on peut s'attendre à ce qu'elle soit parfois trop abondante et parfois insuffisante. Ce tableau constitue donc une grille indicative. Cette trame d'analyse à priori est conçue pour étayer chaque étude de genèse.

ANNEXE 6 : Étude de genèse – trace-support produite dans la classe de Laurie (CE2-CM1-CM2)

Textes d'étude : « Loup-garou », « Chou », Répondeur"

Bernard Friot, *Nouvelles Histoires pressées*, Milan, 2000.

Document de référence : DECLIC.

1. De la séance à sa trace

<table>
<tr><th>Synopsis de séance</th><th>Phases didactiques</th><th>Phases rédactionnelles</th><th>Élaboration de l'écrit-trace</th><th>Support et ordre discursif d'élaboration</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Phase documentaire et préparatoire
Document-source adapté : DECLIC</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2">Ordre de l'oral :
lecture magistrale et reformulations

Référence à l'affichage DECLIC.
Laurie (1) : On est encore dans le comprendre. Le "C". (Fait un signe de tête en direction de l'affichage DECLIC à gauche du tableau de la classe). On en a fait beaucoup. En fait ça s'appelle « reformuler ».</td></tr>
<tr><td>1 - Ouverture de la séance :
annonce de la visée de la séance</td><td>Découverte du premier texte d'étude</td><td>Phase éditoriale conçue en amont de la séance : affichage mural</td></tr>
<tr><td rowspan="2">2 - Lecture orale du premier texte et reformulation
3 - Lecture silencieuse des deux textes archivés
4 - Reformulation du texte « Chou » Reformulation du texte « répondeur »
5 - Différenciation : entrainement individuel à la lecture silencieuse et entrainement à la lecture orale fluide pour quatre élèves</td><td>Lecture et reformulation orale</td><td rowspan="2">Rédaction conversationnelle</td><td rowspan="2">Formulations orales et inscriptions au tableau (voir transcription ci-après : E – Laurie – Chou – Répondeur – tableau – Tr.)</td><td rowspan="2">Oralographisme :
énoncés oraux et inscriptions au tableau</td></tr>
<tr><td>Entrainement individuel de lecture</td></tr>
<tr><td>6 - Clôture de la séance : rappel de ce que signifie « reformuler »</td><td>Rappel de l'activité :
reformulation</td><td>Phase éditoriale :
Affichage :
étiquette « Reformuler » et conservation des textes d'étude dans les cahiers</td><td>Traces-supports et affichage d'activité</td><td>Ordre de l'écrit :
archivage des deux nouvelles dans les cahiers.</td></tr>
</table>

2. Inscription au tableau

Maman appelle son fils « mon chou ».
Son fils lui fait une farce, il met un chou sur la chaise.
Elle croit que son fils s'est transformé en chou.
Elle l'emmène à l'école et en rentrant elle voit son fils sur le canapé.

Un petit garçon n'arrive pas à dormir, il allume sa lampe et regarde son réveil. Il a peur du noir. Il allume sa lampe pour regarder l'heure. Il s'habille pour prendre l'ascenseur, aller à la cabine téléphonique pour appeler sa mère. Il tombe sur le répondeur et il lui laisse un message. Il rentre chez lui et dort.

Transcription du tableau – classe de Laurie
École (CE2-CM1-CM2) – Laurie – Chou-Répondeur

3. <u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignante Laurie inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
9è minute		
E (44) : C'est madame (xx) qui appelle toujours son fils mon chou. Et un jour, il en a eu marre. Il a dit « Je m'appelle pas mon chou ». Et il a fait une farce à sa maman. Il a mis un chou sur sa chaise. Et la maman a cru que c'était lui qui s'était transformé en chou. Alors, elle a paniqué. En plus, elle lui a dit que c'était le jour de la dictée et des multiplications. Son fils était en train de regarder la télé sur le canapé.		
12è minute		
	Laurie (88) : Donc, il y a une maman qui appelle son fils mon chou.	*Maman appelle son fils « mon chou ».*
E (74) : Et un jour le fils, il a fait une blague à sa maman. Il a posé un chou sur sa chaise.	Laurie (93) : Son fils lui fait une farce.	*Son fils lui fait une farce, il met un chou sur la chaise.*
E (96) : Son fils lui fait une farce. Il a mis une salade sur la chaise. Laurie (97): Non. Es (98): *Un chou, un chou. Un chou sur la chaise*. (XX) E (99): Et madame aussi, il a mis un bonnet sur la tête du chou. E (102) : C'est sa mère qui a mis le bonnet sur le chou. Laurie (103): Donc, il met un chou sur la chaise […]		
E (106) : Elle croit que c'est son fils qui s'est transformé en chou.	Laurie (109): Elle croit que son fils s'est transformé en chou.	*Elle croit que son fils s'est transformé en chou.*
15è minute		
E (118) : Elle l'emmène à l'école. Elle croit que c'est son fils. (xx) Es (120): *(xx) sur le canapé. Il est en train de regarder la télé.*	Laurie (117) : Elle l'emmène à l'école. Laurie (121) : Donc, il est pas transformé. […] Son fils sur le canapé.	*Elle l'emmène à l'école et en rentrant elle voit son fils sur le canapé.*

ANNEXE 7 : Étude de genèse – trace-produit de la classe d'Arielle (CM2)

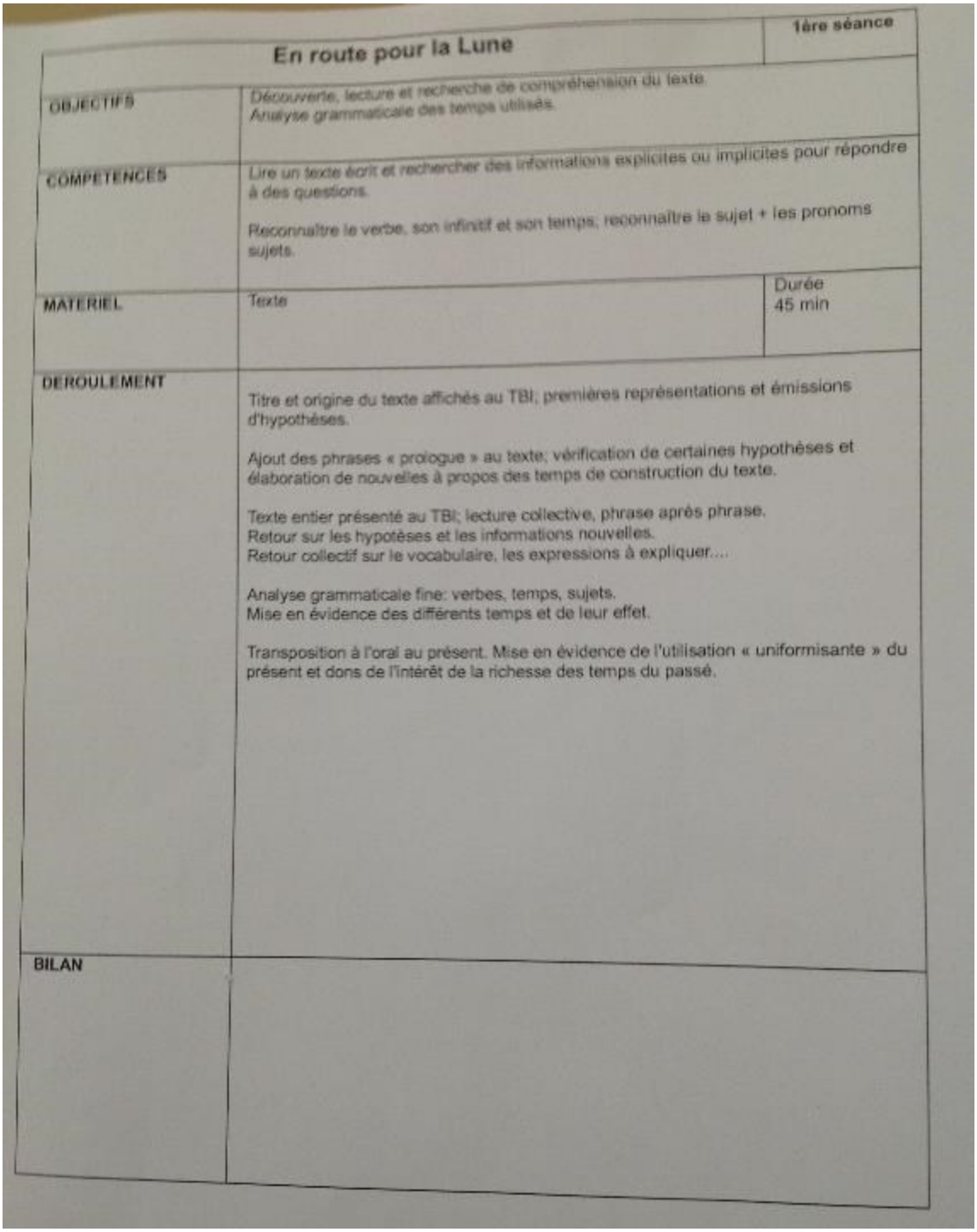
<u>Textes d'étude :</u> extrait, d'après Jules Verne, *Autour de la lune*

Ouvrage de référence : Picot, F. ; Pignon, M.-L. (2009), *Faire de la grammaire en cours double, CM1-CM2*, Reims, Sceren.

1. De la séance à sa trace

Synopsis de séance	**Phases didactiques**	**Phases rédactionnelles**	**Élaboration de l'écrit-trace**	**Support et ordre discursif d'élaboration**
	Phase documentaire et préparatoire : Exploitation de l'ouvrage de référence, document-source.	**Phase pré-rédactionnelle de l'enseignante :** sélection d'activités, mise en forme d'une fiche de préparation, scénarisation de la séance **Phase éditoriale** conçue en amont de la séance	**Écrit préparatoire** : fiche de préparation	**Supports écrits de l'enseignante :** fiche de préparation, texte en deux versions
1. Ouverture de la séance : découverte du texte étudié par dévoilement progressif	Découverte du texte d'étude	**Phase rédactionnelle pour les élèves :** hypothèses prises en notes par l'enseignante au tableau	Formulations orales	**Support écrit des élèves :** texte dévoilé au tableau
2 - Lectures orales d'élèves **3 – Construction du sens du texte** (contexte, identification des personnages, éléments du récit, mots nécessitant explication) **4 - Identification des temps verbaux et transposition**	Lecture Compréhension **Saynète méta-lexicale** Lecture interprétative Étude de la langue		Formulations orales **Écrits provisoires affichés au tableau** numérique et inscriptions provisoires au tableau blanc à feutres	**Oralographisme** Inscriptions aux deux tableaux
Clôture de la séance : distribution des deux versions du texte (initiale et transposée)		**Phase éditoriale :** conservation dans les cahiers	**Écrit-trace final :** trace-produit	Cahiers

2. Fiche de préparation



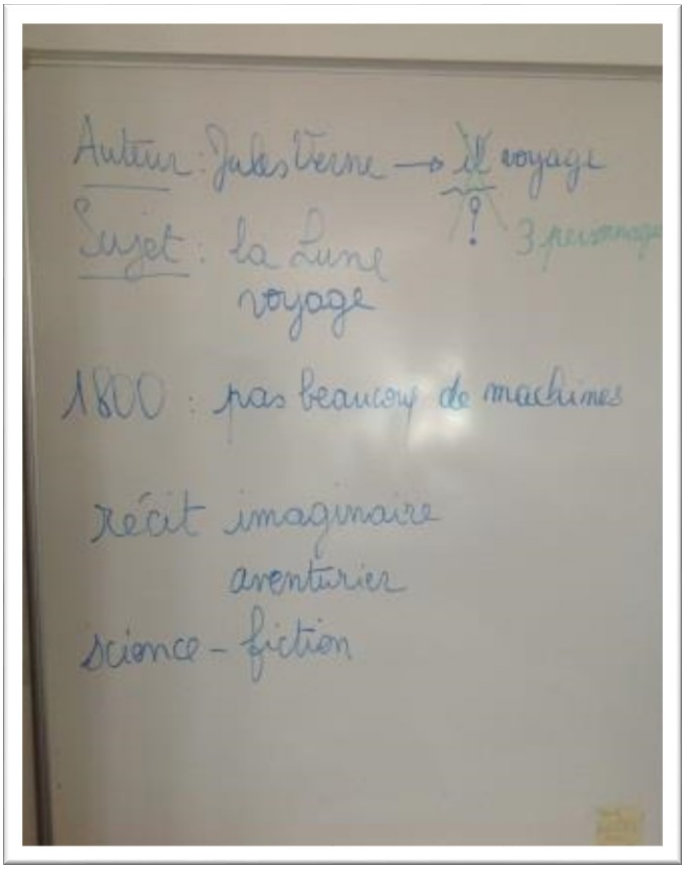
En route pour la Lune		1ère séance
OBJECTIFS	Découverte, lecture et recherche de compréhension du texte. Analyse grammaticale des temps utilisés.	
COMPETENCES	Lire un texte écrit et rechercher des informations explicites ou implicites pour répondre à des questions. Reconnaître le verbe, son infinitif et son temps; reconnaître le sujet + les pronoms sujets.	
MATERIEL	Texte	Durée 45 min
DEROULEMENT	Titre et origine du texte affichés au TBI; premières représentations et émissions d'hypothèses. Ajout des phrases « prologue » au texte; vérification de certaines hypothèses et élaboration de nouvelles à propos des temps de construction du texte. Texte entier présenté au TBI; lecture collective, phrase après phrase. Retour sur les hypothèses et les informations nouvelles. Retour collectif sur le vocabulaire, les expressions à expliquer.... Analyse grammaticale fine: verbes, temps, sujets. Mise en évidence des différents temps et de leur effet. Transposition à l'oral au présent. Mise en évidence de l'utilisation « uniformisante » du présent et dons de l'intérêt de la richesse des temps du passé.	
BILAN		

Photographie d'un document de préparation de séance d'Arielle
École (CM1-CM2) - Arielle - Lune

En route pour la lune		1ère séance
OBJECTIFS	Découverte, lecture et recherche de compréhension du texte Analyse grammaticale des temps utilisés	
COMPETENCES	Lire un texte écrit et rechercher des informations explicites ou implicites pour répondre à des questions Reconnaître le verbe, son infinitif et son temps, reconnaître le sujet + les pronoms	
MATERIEL	Texte	Durée 45 min
DEROULEMENT	Titre et origine du texte affichés au TBI ; premières représentations et émissions d'hypothèses. Ajout des phrases « prologue » au texte ; vérification de certaines hypothèses et élaboration de nouvelles à propos des temps de construction du texte. Texte entier présenté au TBI ; lecture collective, phrase après phrase. Retour sur les hypothèses et les informations nouvelles. Retour collectif sur le vocabulaire, les expressions à expliquer… Analyse grammaticale fine : verbes, temps et leur effet. Transposition à l'oral au présent. Mise en évidence de l'utilisation « uniformisante » du présent et dans de l'intérêt de la richesse des temps du passé.	
BILAN		

Transcription du document ci-dessus : préparation de séance d'Arielle
École (CM1-CM2) - Arielle - Lune

3. Inscriptions au tableau



Photographie du tableau blanc de la classe d'Arielle
École (CM1-CM2) - Arielle – Lune

Auteur : Jules Verne → il voyage
?
Sujet : la Lune
Voyage
1800 : pas beaucoup de machines

récit imaginaire
aventure
science-fiction

Transcription du tableau blanc de la classe d'Arielle
École (CM1-CM2) - Arielle - Lune

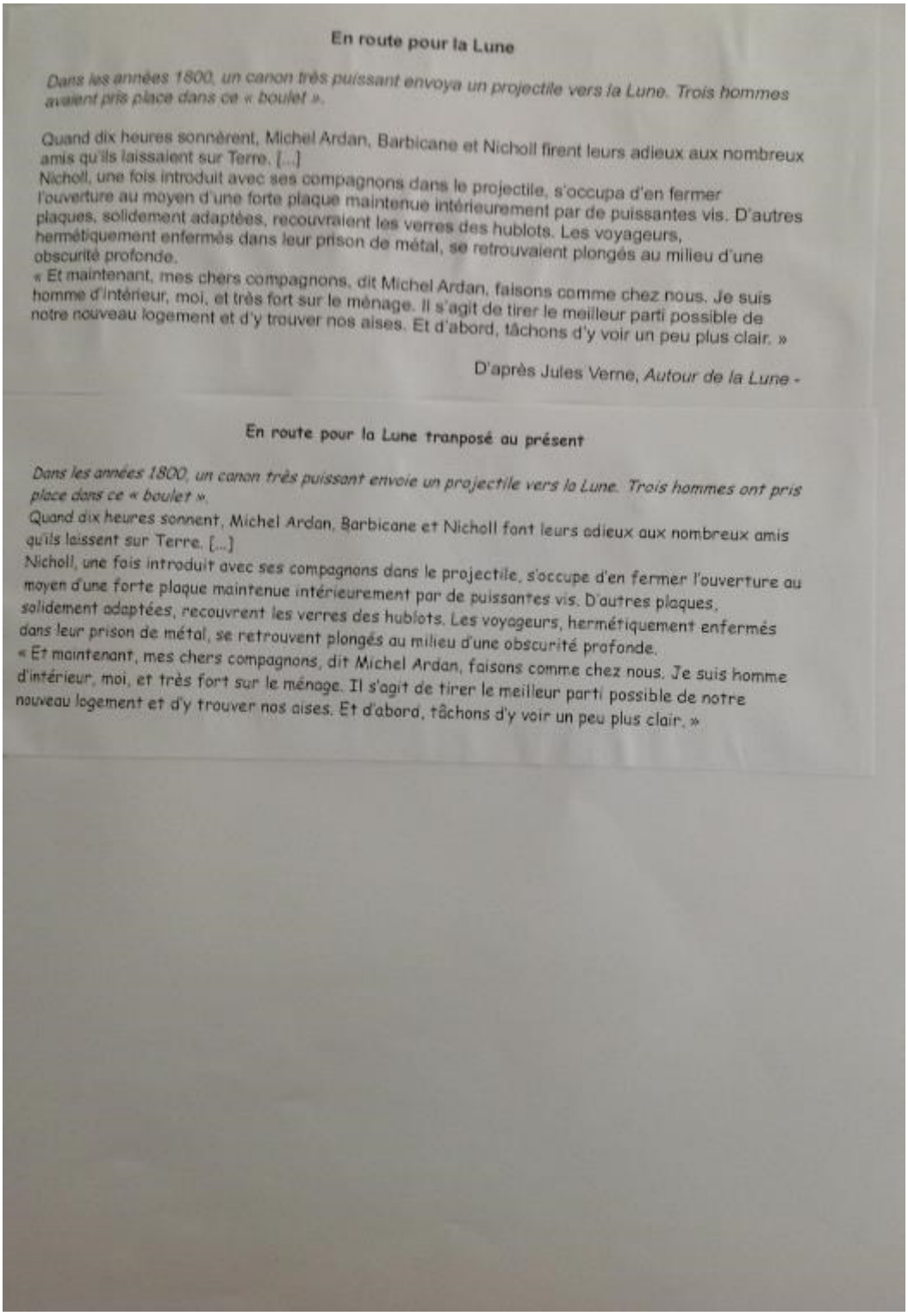
4. <u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignante Arielle inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
Minute 1.		
E (8) *:* L'auteur, euh, c'est Jules Verne.	ARIELLE (9) *:* L'auteur, c'est Jules Verne.	Auteur : Jules Verne
E (10) *:* Ca va sûrement parler de la lune.	ARIELLE (11) *:* La lune. (Se retourne au tableau blanc.) Le sujet, la lune.	Sujet : la lune
E *(12) :* Euh, que ça va être, euh, ben, un voyage pour aller sur la lune. E (14) *:* Parce que en route, on dirait que ça va faire voyager.	ARIELLE (13) *:* Alors, tu parles de voyage. Pourquoi le voyage ? ARIELLE (15) *:* Voilà. Le voyage.	Voyage
E *(16) :* C'est Jules, Jules Verne qui va aller sur la lune.	ARIELLE (17) *:* Alors, c'est Jules Verne qui va partir. […] C'est lui qui voyage. D'accord.	Il voyage
E *(18) :* Moi, je dis que c'est un personnage de l'histoire qui va partir en voyage.	ARIELLE (19) *:* Donc, il y a, il y aura d'autres personnages. On va se poser la question si c'est lui ou si c'est d'autres.	<u>Il</u> voyage. ?
Minute 2		
E (20) : Il parle des années 1800. E (25) *:* Qu'il n'y avait pas beaucoup de, de machines. En fait, il y avait pas des fusées<u>.</u>	ARIELLE *:* Oui. Les années 1800. Est-ce que ça vous évoque quelque chose ces années-là ? Edwin ? ARIELLE *(26):* Il n'y avait pas beaucoup de machines, il n'y avait pas de fusées. ARIELLE *(30):* Alors, 1800, pas beaucoup de machines.	1800 : pas beaucoup de machines
Minute 4.		
E *(39) :* Imaginaire.	ARIELLE *(38) :* Alors, on est, on va être dans quel type de récit ? Mathieu ? ARIELLE *(40) :* Un récit imaginaire.	récit imaginaire
E *(41):* Aventurier.	ARIELLE *:* Aventurier.	aventurier

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E *(42):* Ça pourrait être de la science-fiction.	ARIELLE *(43) :* Ça pourrait être de la science-fiction.	science-fiction

5. Etat final de la trace écrite : une trace-produit



En route pour la Lune

Dans les années 1800, un canon très puissant envoya un projectile vers la Lune. Trois hommes avaient pris place dans ce « boulet ».

Quand dix heures sonnèrent, Michel Ardan, Barbicane et Nicholl firent leurs adieux aux nombreux amis qu'ils laissaient sur Terre. [...]
Nicholl, une fois introduit avec ses compagnons dans le projectile, s'occupa d'en fermer l'ouverture au moyen d'une forte plaque maintenue intérieurement par de puissantes vis. D'autres plaques, solidement adaptées, recouvraient les verres des hublots. Les voyageurs, hermétiquement enfermés dans leur prison de métal, se retrouvaient plongés au milieu d'une obscurité profonde.
« Et maintenant, mes chers compagnons, dit Michel Ardan, faisons comme chez nous. Je suis homme d'intérieur, moi, et très fort sur le ménage. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de notre nouveau logement et d'y trouver nos aises. Et d'abord, tâchons d'y voir un peu plus clair. »

D'après Jules Verne, *Autour de la Lune* -

En route pour la Lune tranposé au présent

Dans les années 1800, un canon très puissant envoie un projectile vers la Lune. Trois hommes ont pris place dans ce « boulet ».
Quand dix heures sonnent, Michel Ardan, Barbicane et Nicholl font leurs adieux aux nombreux amis qu'ils laissent sur Terre. [...]
Nicholl, une fois introduit avec ses compagnons dans le projectile, s'occupe d'en fermer l'ouverture au moyen d'une forte plaque maintenue intérieurement par de puissantes vis. D'autres plaques, solidement adaptées, recouvrent les verres des hublots. Les voyageurs, hermétiquement enfermés dans leur prison de métal, se retrouvent plongés au milieu d'une obscurité profonde.
« Et maintenant, mes chers compagnons, dit Michel Ardan, faisons comme chez nous. Je suis homme d'intérieur, moi, et très fort sur le ménage. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de notre nouveau logement et d'y trouver nos aises. Et d'abord, tâchons d'y voir un peu plus clair. »

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe d'Arielle
École (CM1-CM2) - Arielle - Lune*)*
Texte d'étude (d'après Jules Verne, Autour de la lune) et étude de texte

En route pour la Lune

Dans les années 1800, un canon très puissant envoya un projectile vers la Lune. Trois hommes avaient pris place dans ce « boulet ».

Quand dix heures sonnèrent, Michel Ardan, Barbicane et Nicholl firent leurs adieux aux nombreux amis qu'ils laissaient sur Terre. […]
Nicholl, une fois introduit avec ses compagnons dans le projectile, s'occupa d'en fermer l'ouverture au moyen d'une forte plaque maintenue intérieurement par de puissantes vis. D'autres plaques, solidement adaptées, recouvraient les verres des hublots. Les voyageurs, hermétiquement enfermés dans leur prison de métal, se retrouvaient plongés au milieu d'une obscurité profonde.
« Et maintenant, mes chers compagnons, dit Michel Ardan, faisons comme chez nous. Je suis homme d'intérieur, moi, et très fort sur le ménage. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de notre nouveau logement et d'y trouver nos aises. Et d'abord, tachons d'y voir un peu plus clair. »

D'après Jules Verne, *Autour de la Lune*.

En route pour la Lune

Dans les années 1800, un canon très puissant envoie un projectile vers la Lune. Trois hommes ont pris place dans ce « boulet ».
Quand dix heures sonnent, Michel Ardan, Barbicane et Nicholl font leurs adieux aux nombreux amis qu'ils laissent sur Terre. […]
Nicholl, une fois introduit avec ses compagnons dans le projectile, s'occupe d'en fermer l'ouverture au moyen d'une forte plaque maintenue intérieurement par de puissantes vis. D'autres plaques, solidement adaptées, recouvrent les verres des hublots. Les voyageurs, hermétiquement enfermés dans leur prison de métal, se retrouvent plongés au milieu d'une obscurité profonde.
« Et maintenant, mes chers compagnons, dit Michel Ardan, faisons comme chez nous. Je suis homme d'intérieur, moi, et très fort sur le ménage. Il s'agit de tirer le meilleur parti possible de notre nouveau logement et d'y trouver nos aises. Et d'abord, tachons d'y voir un peu plus clair. »

Transcription de la trace écriture ci-dessus
École (CM1-CM2) - Arielle - Lune
Texte d'étude (d'après Jules Verne, Autour de la lune) et étude de texte

ANNEXE 8 : Étude de genèse – trace-produit de la classe de Tony (CM2)

Textes d'étude : Jean-Michel Payet, Mélanie Allag (illustrations), *Le Trésor de M. Ziane*, Milan Poche Cadet Polar, 2012. Extraits

Texte de référence : lettre de recommandations des organisateurs du concours de lecture

1. De la séance à sa trace

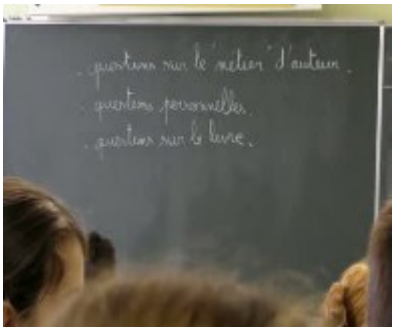
<table>
<tr><th>Synopsis de séance</th><th>Phases didactiques</th><th>Phases rédactionnelles</th><th>Élaboration de l'écrit-trace</th><th>Support et ordre discursif d'élaboration</th></tr>
<tr><td></td><td>Contexte préparatoire : préparation du concours de lecture</td><td rowspan="3"></td><td></td><td>Support dont seul l'enseignant dispose : la liste des questions interdites par l'auteur qui les juge trop fréquentes

Supports des enseignants et des élèves : roman</td></tr>
<tr><td>1 - Ouverture de la séance : rappel des règles de la rencontre avec l'auteur</td><td>Découverte du texte d'étude</td><td rowspan="2">Écrits affichés au tableau</td><td>Oralographisme :

Énoncés oraux
Inscriptions au tableau</td></tr>
<tr><td>2 – Préparation collective de questions pour l'auteur

3 – Préparation de questions par binômes</td><td>Restitution des lectures</td><td rowspan="2">Phase rédactionnelle</td><td>Ecrits provisoires d'élèves</td></tr>
<tr><td>4 - Clôture de la séance : rendu des copies</td><td>Phase de production des élèves</td><td>Écrits provisoires, écrits de travail</td></tr>
</table>

2. Inscriptions au tableau



Photographie du tableau de la classe de Tony École (CM2) - Tony - Zyade)

- *questions sur le métier.*
- *questions personnelles.*
- *questions sur le livre.*

Transcription du tableau de la classe de Tony École (CM2) - Tony - Zyade

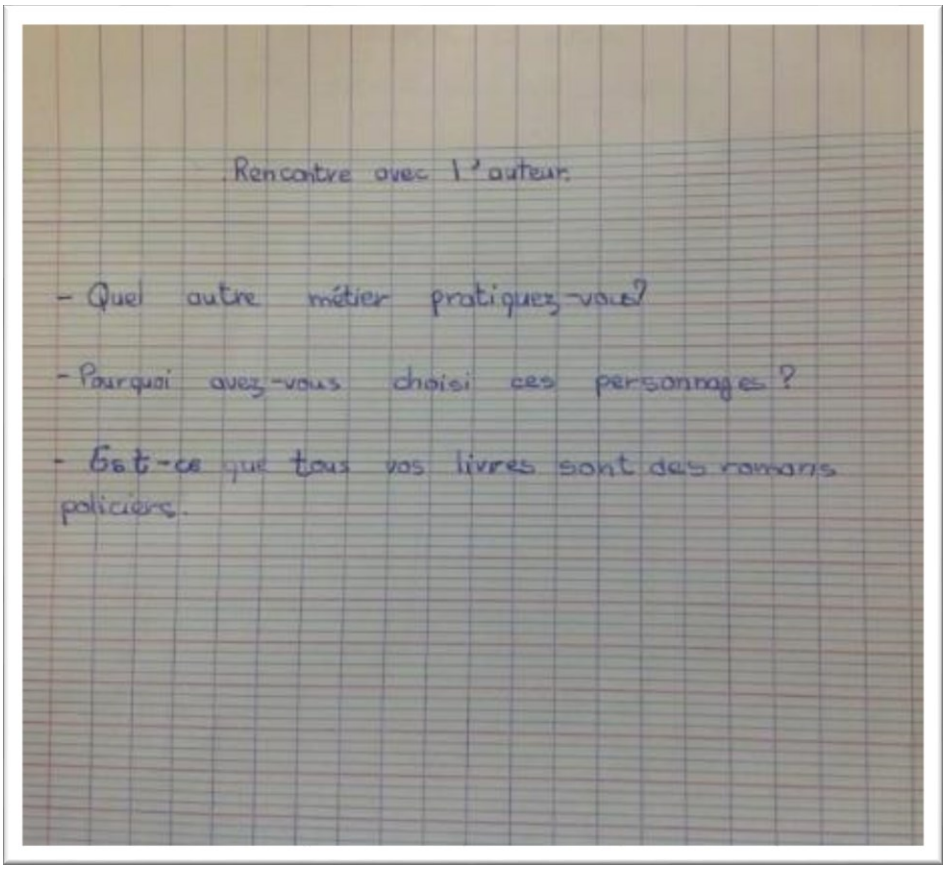
3. <u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignant Tony inscrit au tableau les catégories de questions auxquelles ils ont droit.

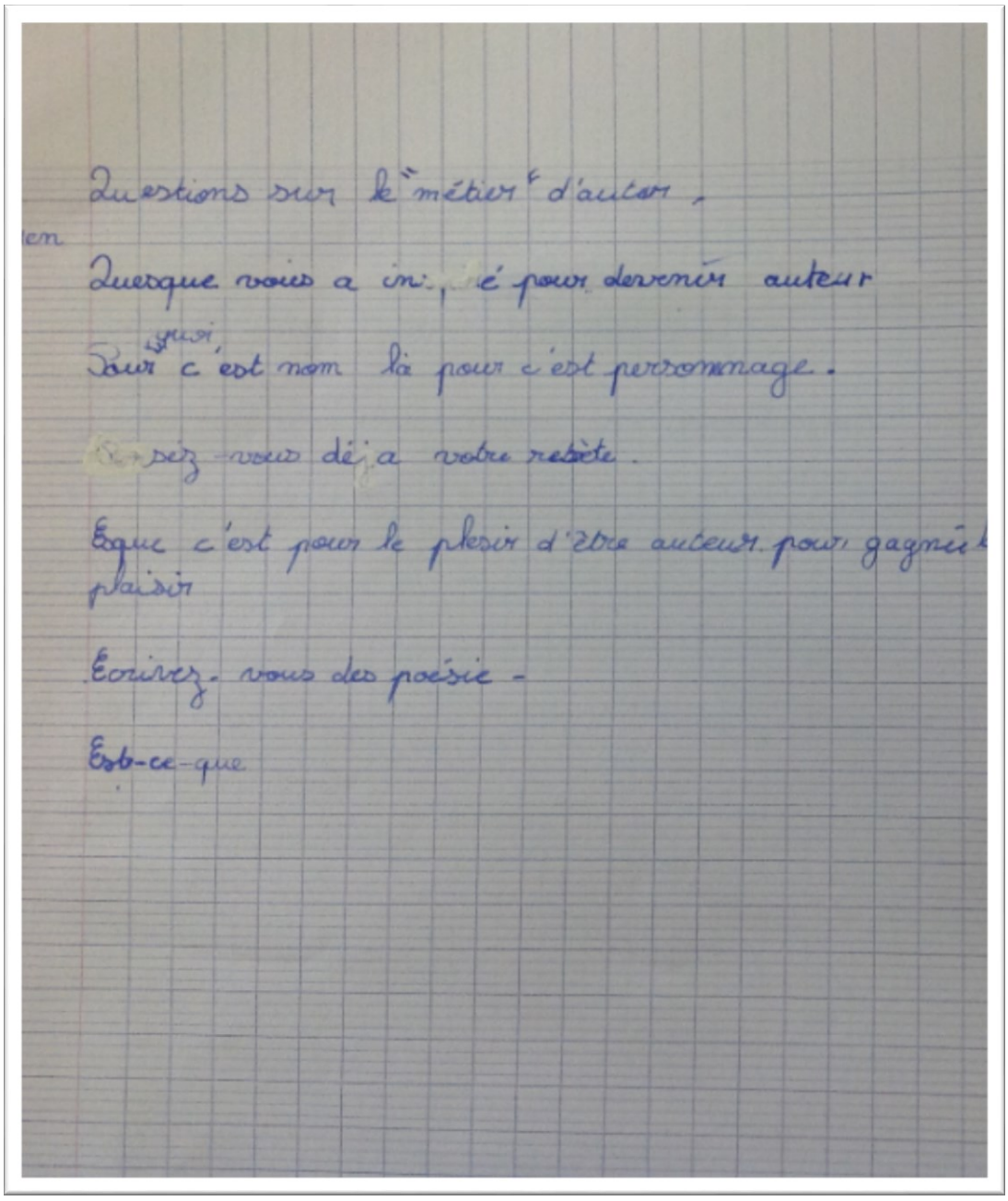
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
4è minute.		
	Tony (40) : alors quel genre de questions on va poser ? Tony (42) : Quel genre de questions on peut poser ? Tony (43): Je ne dis pas quelle question mais quel type de question. On écoute, les autres ?	
E (44) : C'est quoi qui lui a inspiré ce livre ?		
	Tony (49) : Ah ça c'est une question précise. Moi je vous demande quel genre de questions. On peut lui poser une question sur son métier d'auteur. Ça fait partie de ça. Donc question sur le métier. […] Quel genre de questions. Donc quelle autre question ?	*Questions sur le métier*
E (50) : Quel autre métier il pratique ?		
	Tony (51) : Ah mais ça c'est des questions plus personnelles. Des questions plus personnelles, questions personnelles, on va marquer.	*Questions personnelles*
E (52) : Quel âge il a.		
	Tony (53) : Quel âge il a. S'il avait trente-cinq ans en 1990, tu dois pouvoir le calculer. Tony (55) : Mais ça c'est une question d'ordre personnel ça aussi, hein.	
E (56) : Cinquante-huit ans.		
6è minute		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	Tony (57) : Non, mais d'accord, mais ça que je cherche là. D'autres domaines de questions. Celle qui pourrait vous venir en premier, pourtant.	
E (58) : Quelle idée il a eu pour écrire ?		
	Tony (59) : Oui, ça va faire partie de ce domaine-là.	
E (60) : Comment s'appelle son premier livre ?		
	Tony (61) : Oui, ça va un peu dans ce domaine-là aussi.	
	Tony (63) : Oui, c'est dans les questions personnelles aussi. Tu peux poser cette question-là. Mais vous avez le droit de poser des questions aussi. Qu'est-ce que vous avez tous dans la main, là ?	
E (66) : Le livre ?		
	Tony (67) : Vous pouvez poser des questions sur le livre, hein.	
E (68) : Ah ! Est-ce que c'est une vraie recette qu'il y a dedans ? Il y a une recette. Est-ce que c'est une vraie recette ?		
	Tony (69) : Peut-être. Tu n'as pas essayé de la faire ? Questions sur le livre.	*Questions sur le livre*
7è minute		

4. Trace écrite provisoire



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié :
Payet et Allag, *Le Trésor de M. Ziane*, Milan Poche Cadet Polar, 2012.



Questions sur le "métier" d'auteur.

Quelque vous a inspiré pour devenir auteur

Pourquoi c'est nom là pour c'est personnage.

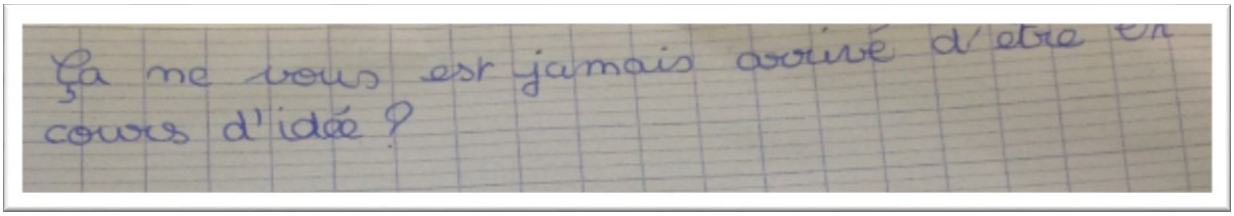
Aimez-vous déjà votre rebète.

Est-ce que c'est pour le plesir d'être auteur pour gagner le plaisir

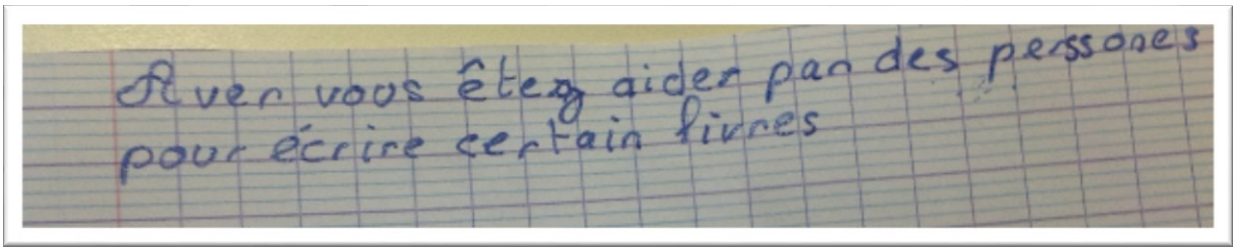
Écrivez-vous des poésie -

Est-ce-que

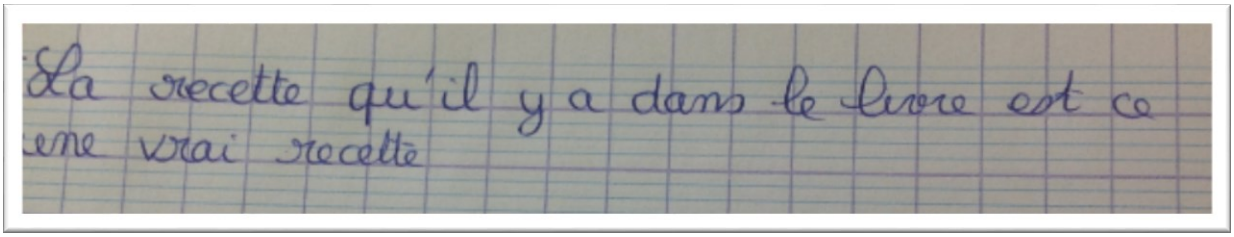
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié



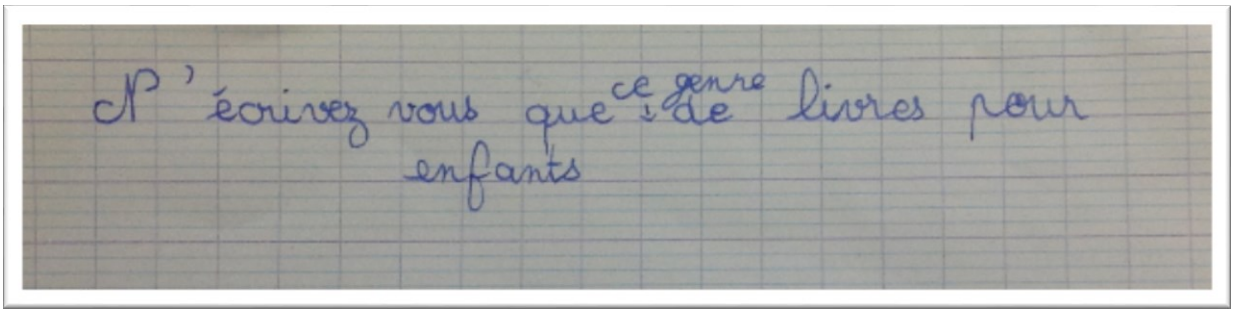
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié



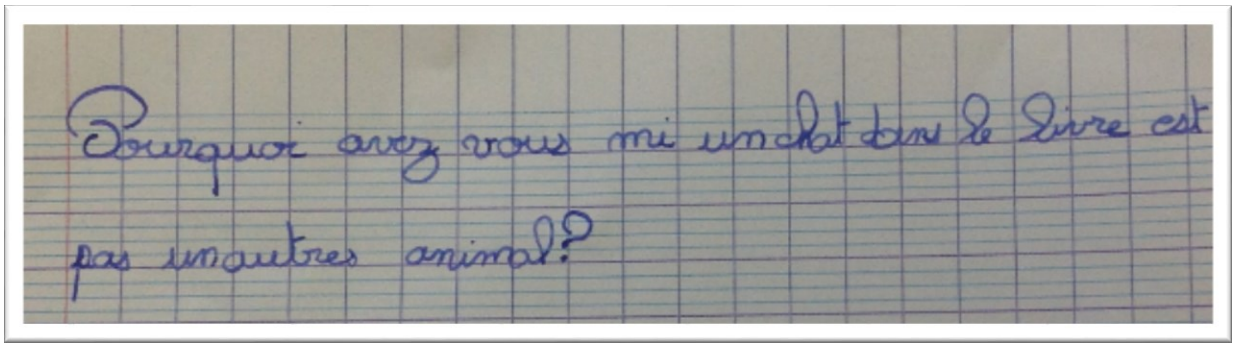
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié



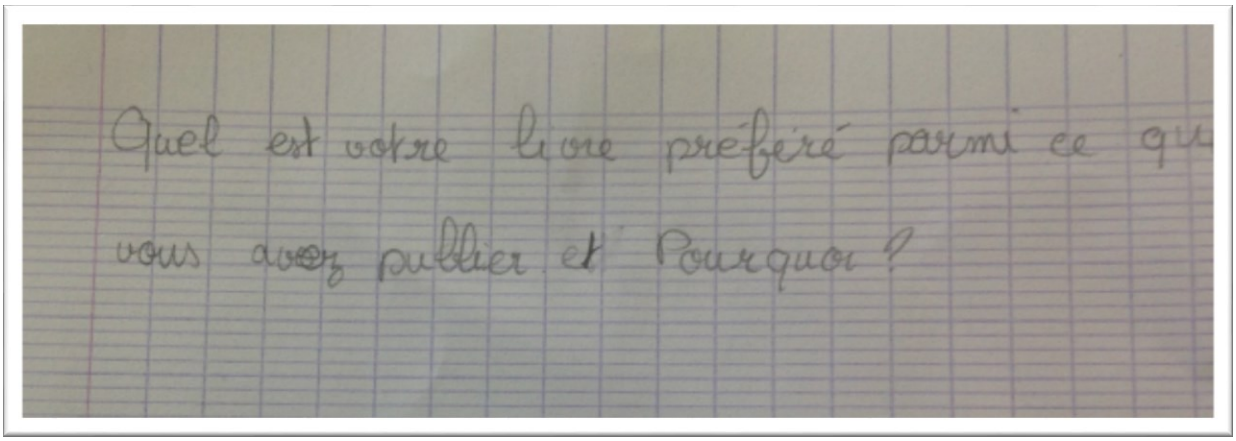
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié



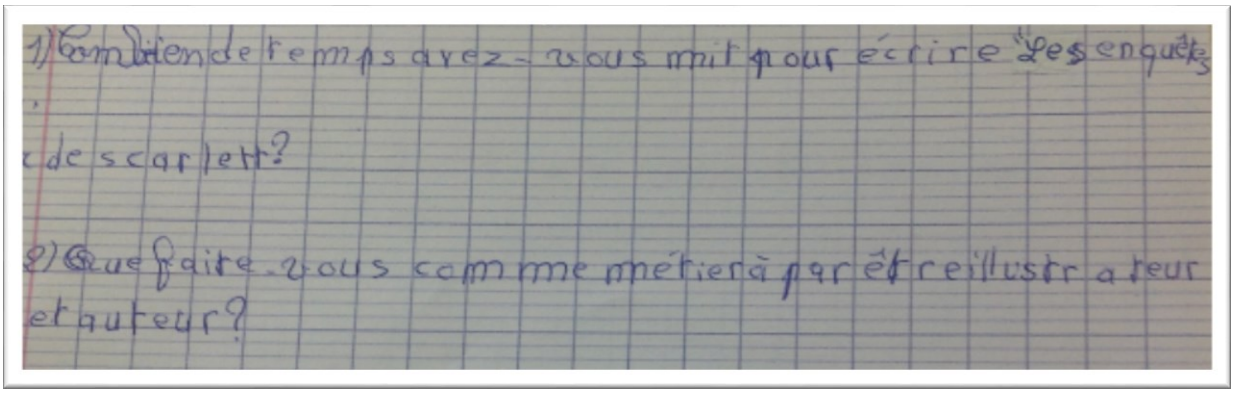
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Tony
École (CM2) - Tony – Zyade
Production d'élève en lien avec le texte étudié

ANNEXE 9 : Étude de genèse – trace-produit de la classe de Béatrice (CM2)

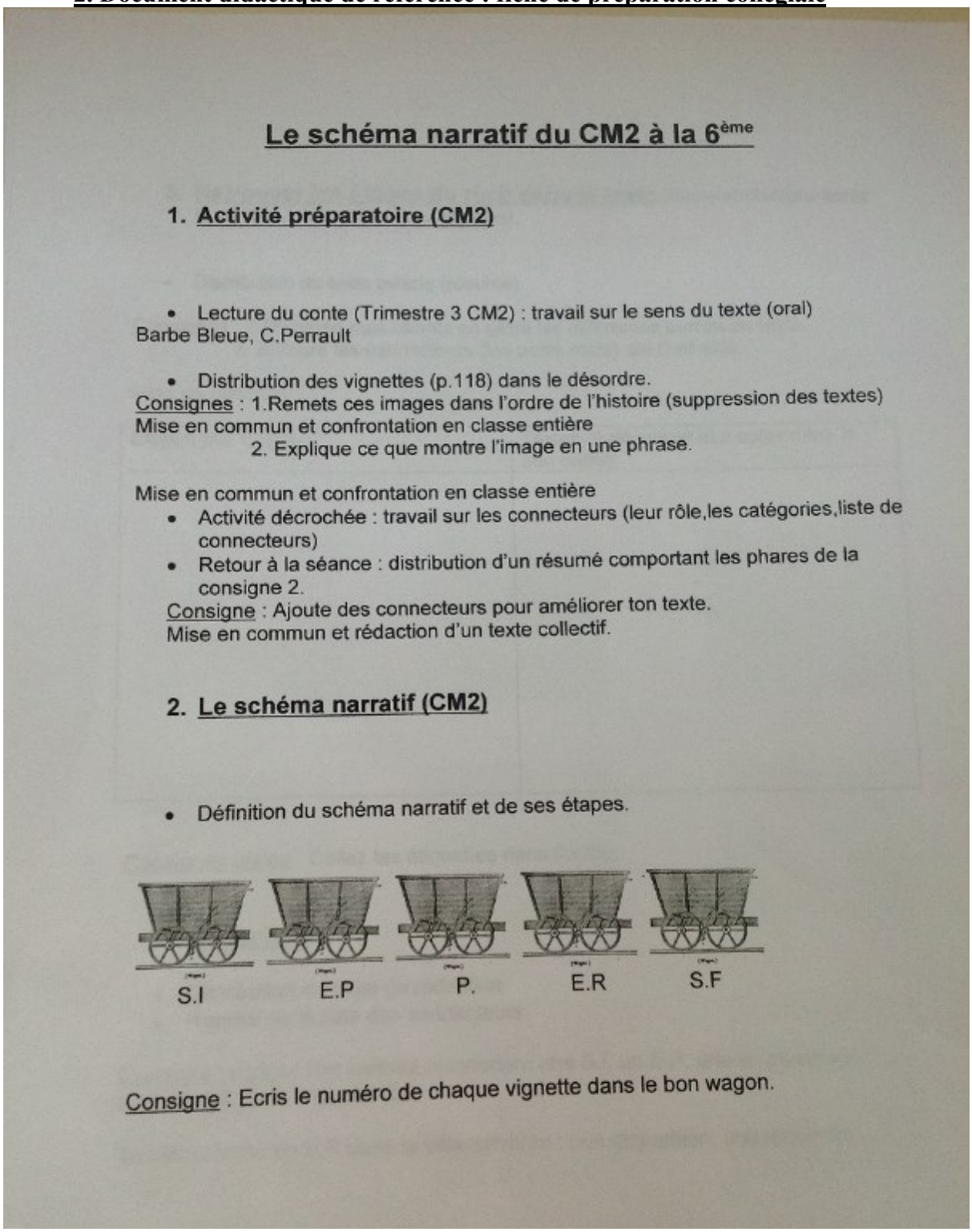
Textes d'étude : Perrault, *Barbe Bleue*.

Document préparatoire collectif. Liaison écoles-collège.

1. De la séance à sa trace

<table>
<tr><th>Synopsis de séance</th><th>Phases didactiques</th><th>Phases rédactionnelles</th><th>Élaboration de l'écrit-trace</th><th>Support et ordre discursif d'élaboration</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="2">Phase préparatoire : conception collégiale du projet « Barbe bleue », au sein d'un conseil école-collège</td><td rowspan="2"></td><td rowspan="2"></td></tr>
<tr><td></td><td>Phase éditoriale conçue collégialement en amont de la séance</td></tr>
<tr><td>1 – Ouverture de la séance : rappel du conte</td><td>Tissage avec la séance précédente : rappel oral collectif du récit</td><td></td><td></td><td>Énoncés oraux</td></tr>
<tr><td>2 – Remise en ordre des images</td><td rowspan="2">Restitutions individuelles du conte</td><td rowspan="3">Phase rédactionnelle individuelle des élèves</td><td>Formulations orales</td><td>Support de l'enseignante et des élèves : fiches de remise en ordre</td></tr>
<tr><td>3 – Légende des images</td><td>Écrits affichés au tableau</td><td>Support de l'enseignante et des élèves : fiches illustrations à légender</td></tr>
<tr><td>4 - Clôture de la séance : rendu des copies</td><td></td><td>Écrit-trace final</td><td>Cahiers</td></tr>
</table>

2. Document didactique de référence : fiche de préparation collégiale



Le schéma narratif du CM2 à la 6ème

1. Activité préparatoire (CM2)

- Lecture du conte (Trimestre 3 CM2) : travail sur le sens du texte (oral)

Barbe Bleue, C.Perrault

- Distribution des vignettes (p.118) dans le désordre.

Consignes : 1.Remets ces images dans l'ordre de l'histoire (suppression des textes)
Mise en commun et confrontation en classe entière
2. Explique ce que montre l'image en une phrase.

Mise en commun et confrontation en classe entière

- Activité décrochée : travail sur les connecteurs (leur rôle,les catégories,liste de connecteurs)
- Retour à la séance : distribution d'un résumé comportant les phares de la consigne 2.

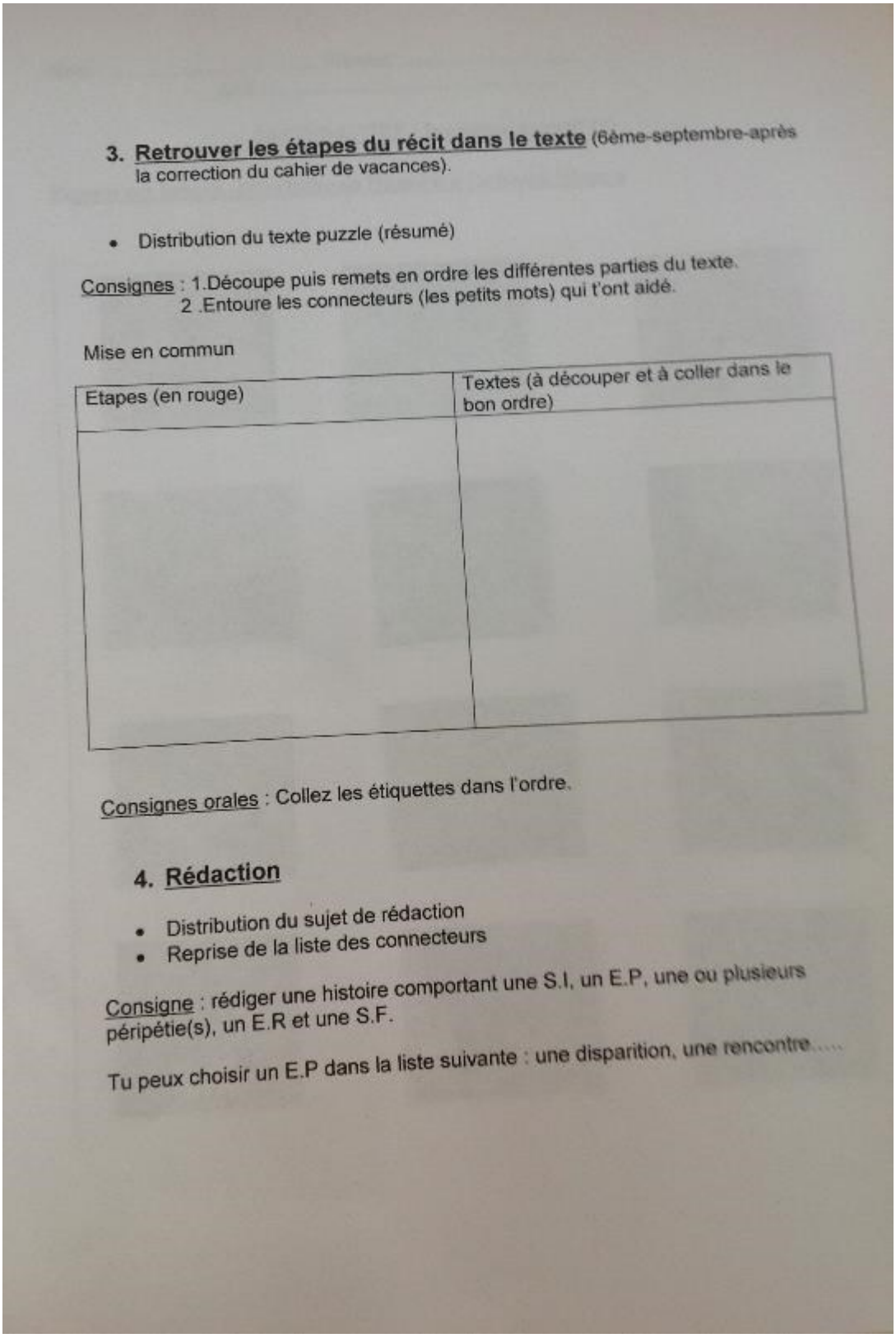
Consigne : Ajoute des connecteurs pour améliorer ton texte.
Mise en commun et rédaction d'un texte collectif.

2. Le schéma narratif (CM2)

- Définition du schéma narratif et de ses étapes.

Consigne : Ecris le numéro de chaque vignette dans le bon wagon.

Photographie d'un document préparatoire recueilli auprès de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production collégiale, dans le cadre de la liaison écoles-collège



3. **Retrouver les étapes du récit dans le texte** (6ème-septembre-après la correction du cahier de vacances).

- Distribution du texte puzzle (résumé)

Consignes : 1.Découpe puis remets en ordre les différentes parties du texte.
2 .Entoure les connecteurs (les petits mots) qui t'ont aidé.

Mise en commun

Etapes (en rouge)	Textes (à découper et à coller dans le bon ordre)

Consignes orales : Collez les étiquettes dans l'ordre.

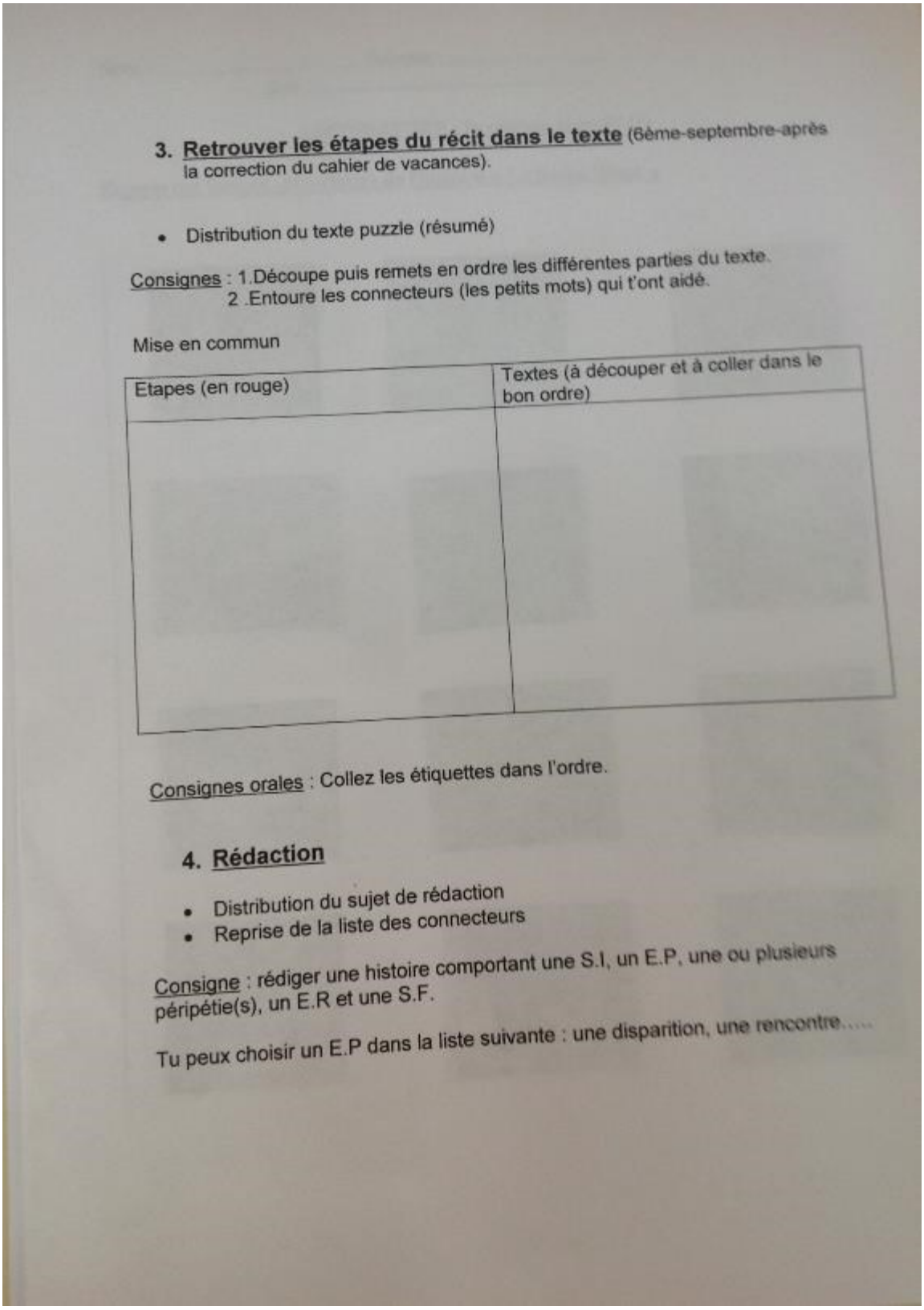
4. **Rédaction**

- Distribution du sujet de rédaction
- Reprise de la liste des connecteurs

Consigne : rédiger une histoire comportant une S.I, un E.P, une ou plusieurs péripétie(s), un E.R et une S.F.

Tu peux choisir un E.P dans la liste suivante : une disparition, une rencontre.....

Photographie d'un document préparatoire recueilli auprès de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production collégiale, dans le cadre de la liaison écoles-collège



3. **Retrouver les étapes du récit dans le texte** (6ème-septembre-après la correction du cahier de vacances).

- Distribution du texte puzzle (résumé)

Consignes : 1.Découpe puis remets en ordre les différentes parties du texte.
2 .Entoure les connecteurs (les petits mots) qui t'ont aidé.

Mise en commun

Etapes (en rouge)	Textes (à découper et à coller dans le bon ordre)

Consignes orales : Collez les étiquettes dans l'ordre.

4. **Rédaction**

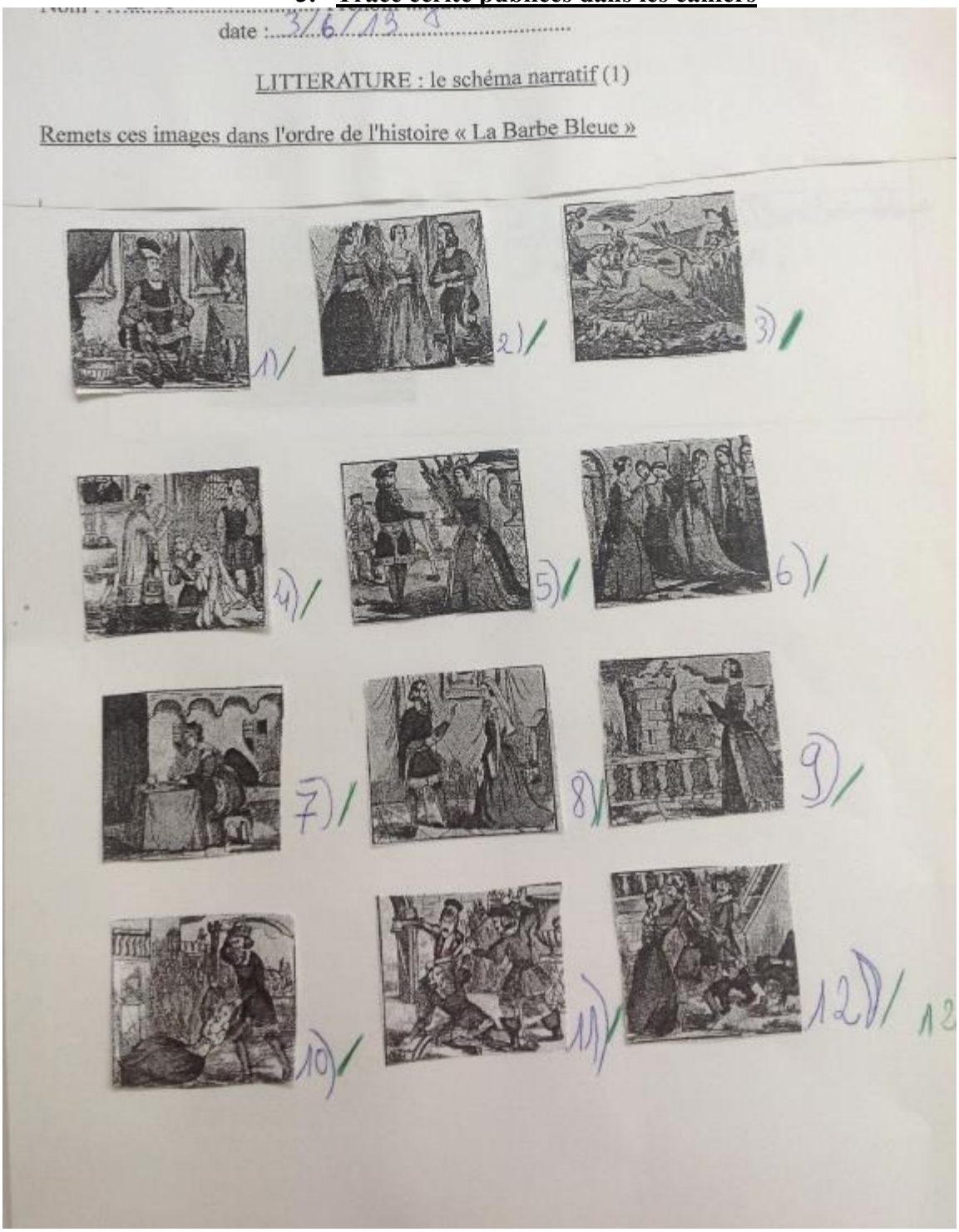
- Distribution du sujet de rédaction
- Reprise de la liste des connecteurs

Consigne : rédiger une histoire comportant une S.I, un E.P, une ou plusieurs péripétie(s), un E.R et une S.F.

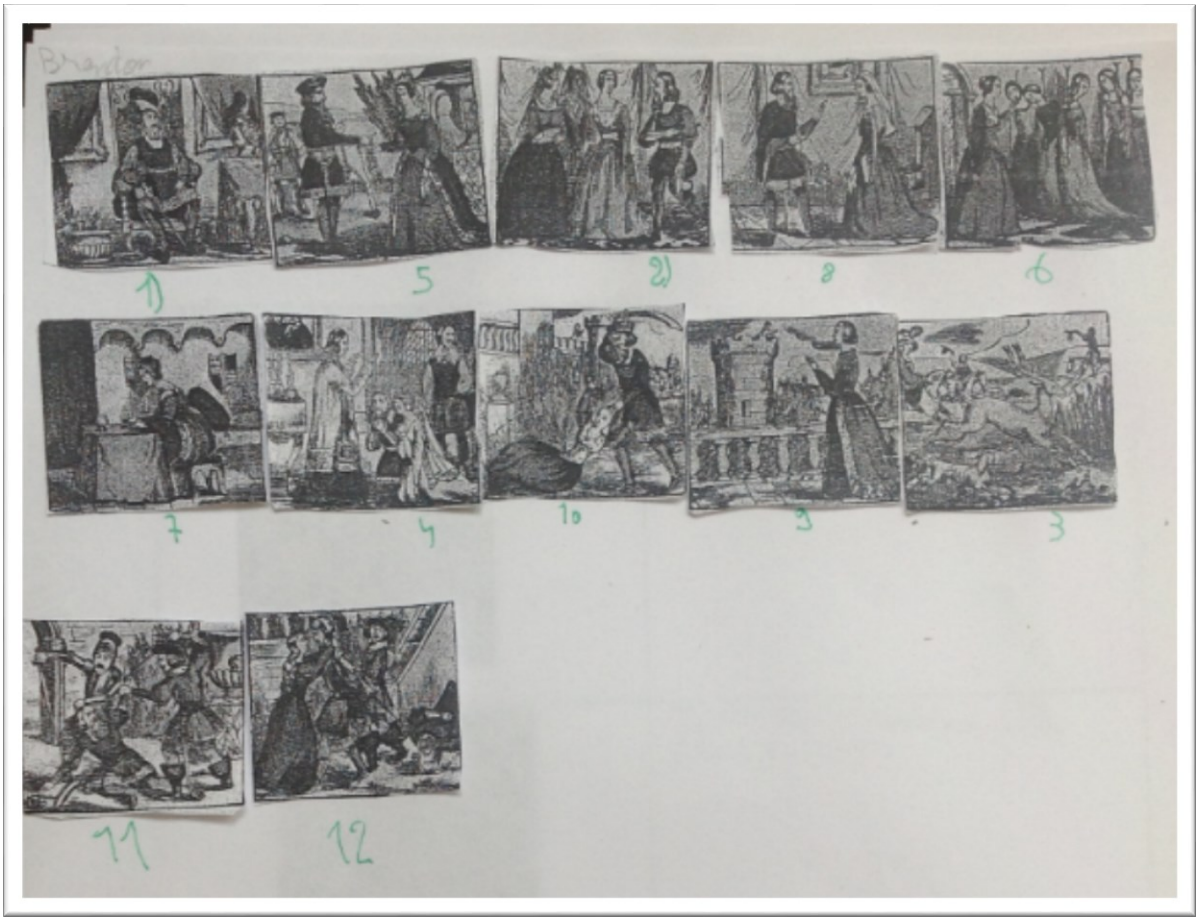
Tu peux choisir un E.P dans la liste suivante : une disparition, une rencontre.....

Photographie d'un document préparatoire recueilli auprès de Béatrice École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production collégiale, dans le cadre de la liaison écoles-collège

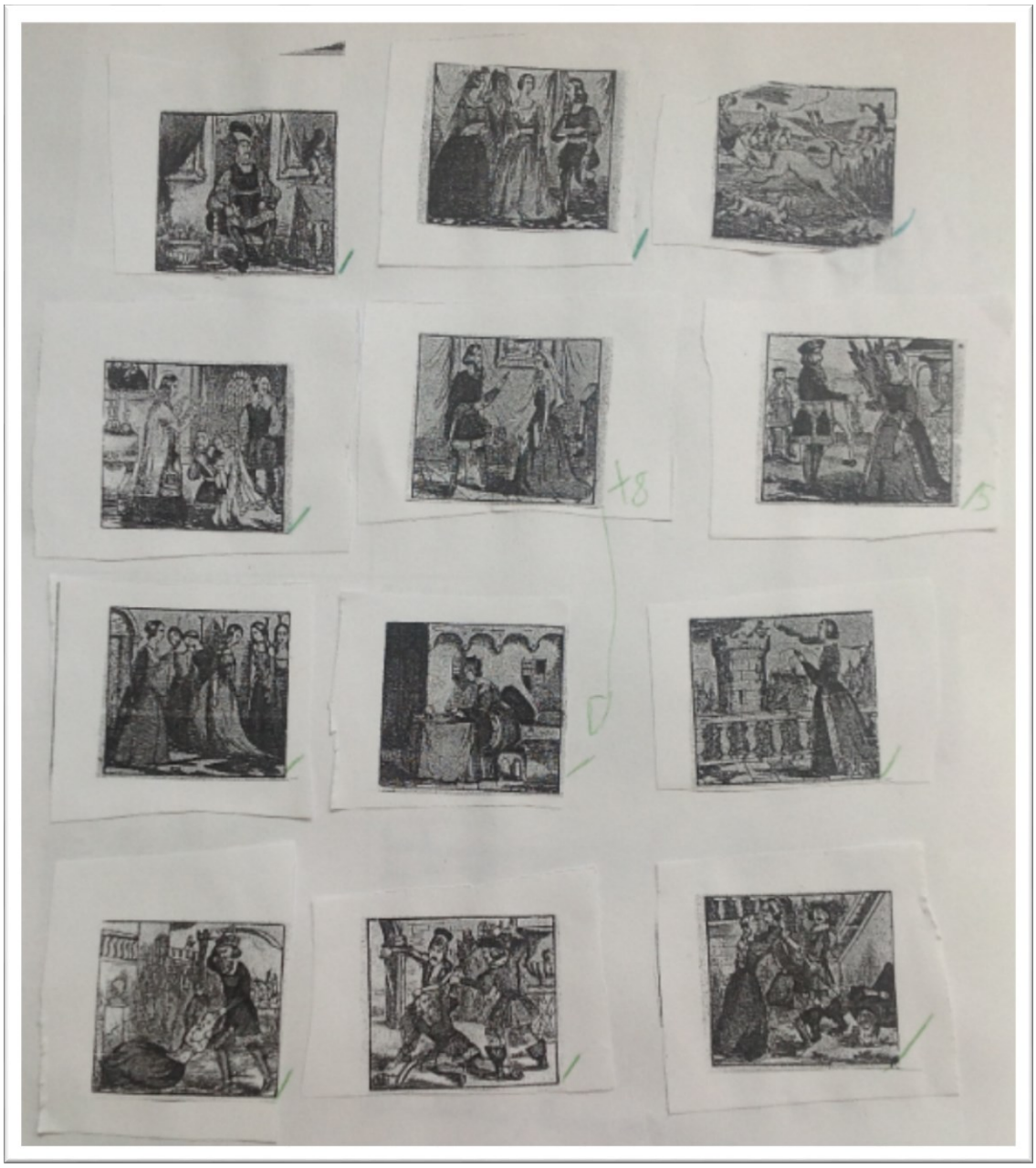
3. Trace écrite publiées dans les cahiers



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Écrit d'élève à partir d'une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié :
Perrault, *Barbe Bleue*.



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production d'élève à partir d'une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production d'élève à partir d'une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié

Nom : ..... Prénom : .....

date : 3/6/13

LITTERATURE : le schéma narratif (2)

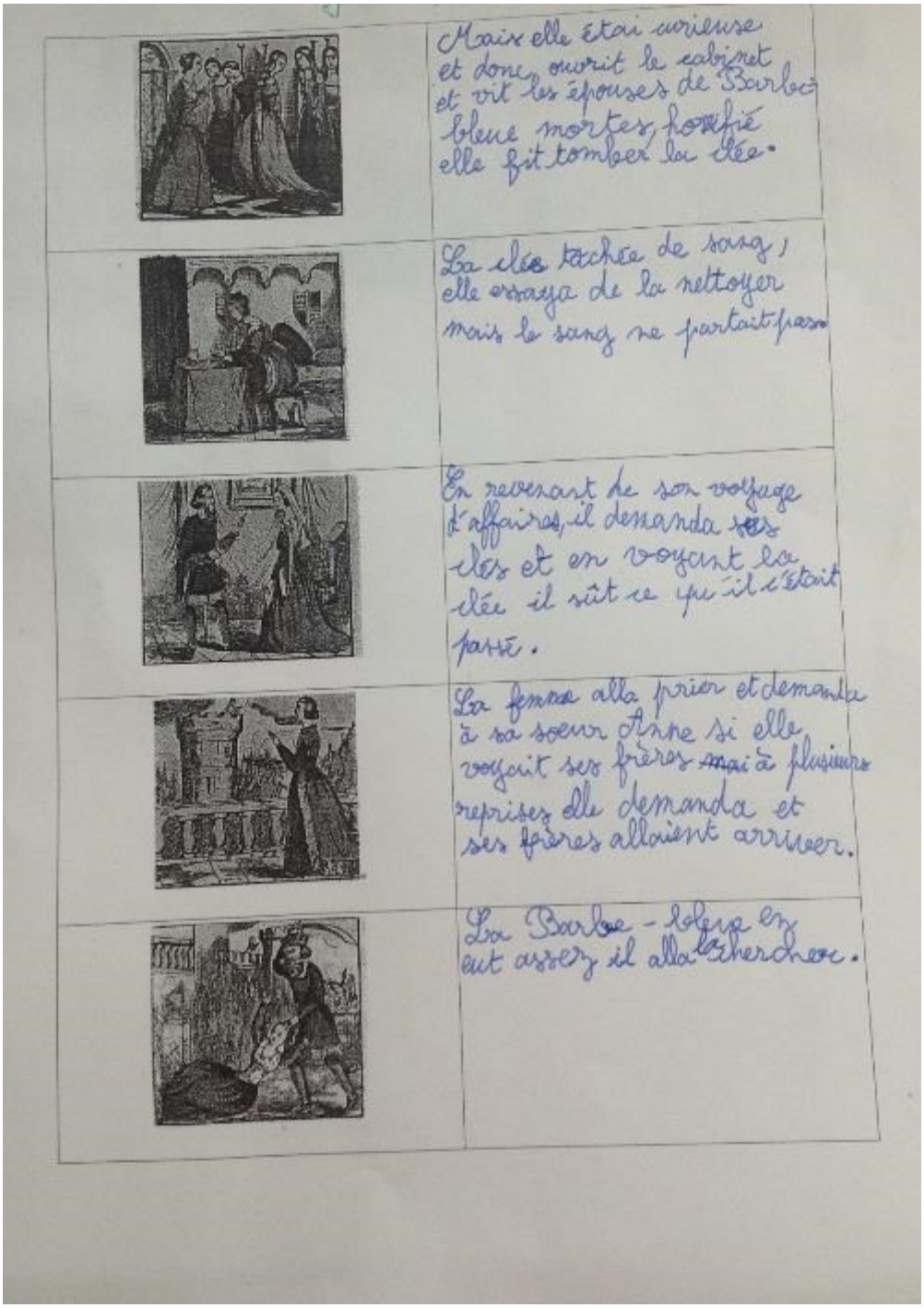
Explique ce que montre l'image en une phrase.

Image	Phrase
	Dans un château vivait un roi à la barbe bleue.
	Il voulait épouser une femme, mais les femmes ne voulaient pas et se repoussaient l'homme car il avait la barbe bleue et qui il avait déjà épousé plusieurs femmes et que on ne savait pas ou elles étaie
	Donc ce roi emmena dans sa maison de campagne pour montrer qu'il était gentil.
	Et finalement une femme épousa la barbe bleue.
	Le roi partit en voyage et donna les clés et lui dit de ne pas aller dans l'un

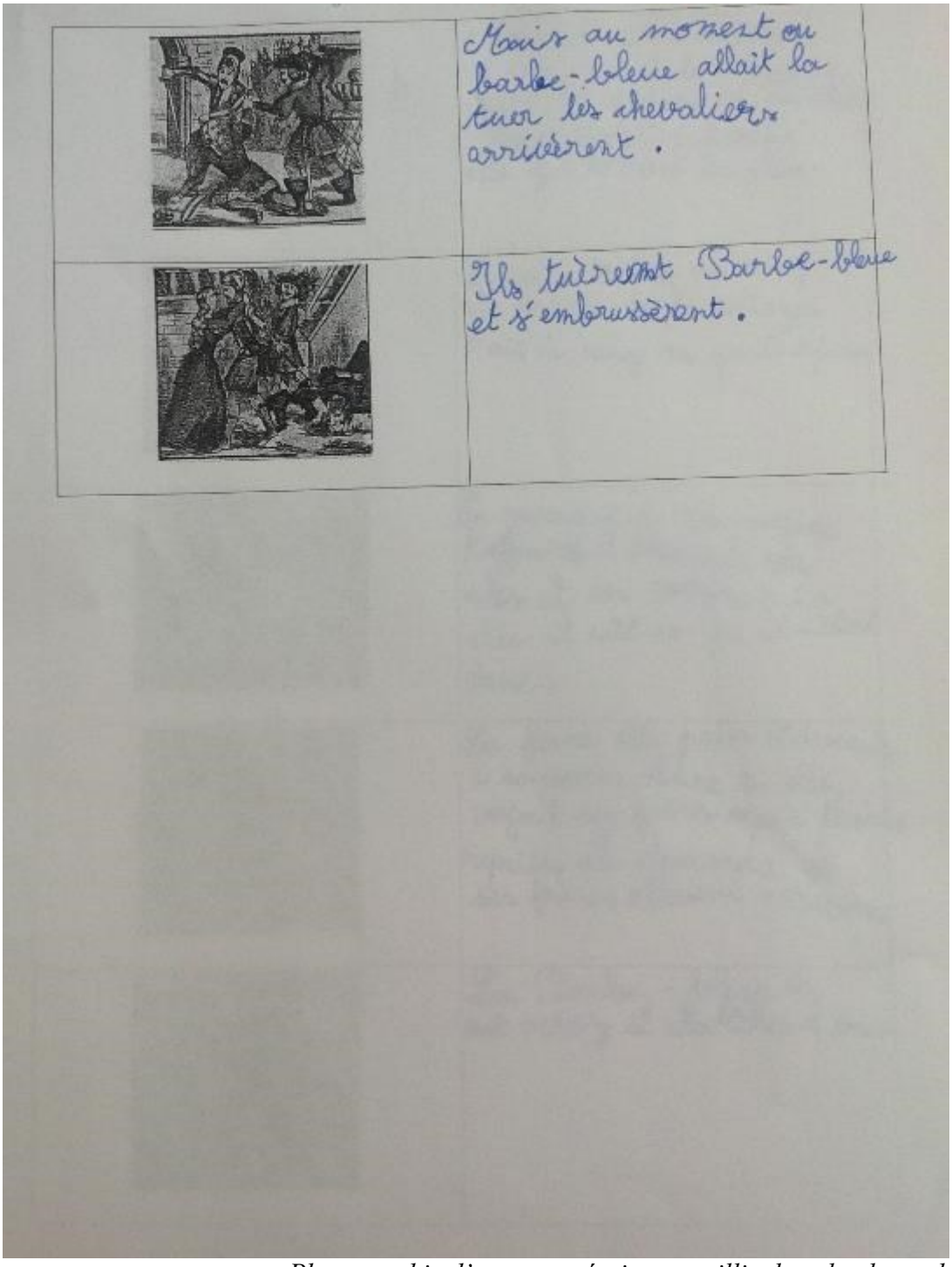
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production écrite d'élève intégrée à une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié

Image	Phrase
☐	*Dans un château un roi vivait à la barbe bleue.*
☐	*Il voulait épouser une femme, mais les femmes ne voulaient pas et se repoussaient l'homme car il avait la barbe bleue et qui il avait déjà épousé plusieurs femmes et que on ne savait pas où elles étais*
☐	*Donc cet roi les emmena dans sa maison de campagne pour montrer qu'il était gentil.*
☐	*Et finalement une femme épousa barbe bleue.*
☐	*Le roi partit en voyage et donna ses clés, et lui dit de ne pas aller dans l'un des cabinets.*

Transcription d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production écrite d'élève intégrée à une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production écrite d'élève intégrée à une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Béatrice
École (CM2) - Béatrice – Barbe bleue
Production écrite d'élève intégrée à une fiche photocopiée, en lien avec le texte étudié

ANNEXE 10 : Étude de genèse – trace mixte produite dans la classe de Bertrand (CM2)

Textes d'étude :

Texte 1 : Notice sur les grizzlys

Texte 2 : Dany Boodmann

Ouvrage de référence : Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6è-SEGPA, Retz

1. De la séance à sa trace

<table>
<tr><th>Synopsis de séance</th><th>Phases didactiques</th><th>Phases rédactionnelles</th><th>Élaboration de l'écrit-trace</th><th>Support et ordre discursif d'élaboration</th></tr>
<tr><td></td><td colspan="2">Phase documentaire et préparatoire : exploitation de l'ouvrage de référence</td><td>Écrit préparatoire</td><td>Supports personnels des enseignants et des élèves : fiches</td></tr>
<tr><td>1 - Ouverture de la séance : Rappel du texte précédent et des procédures de réponses</td><td>Tissage : rappel des connaissances communes</td><td rowspan="5"></td><td></td><td>Trace écrite de la précédente séance

Énoncés oraux</td></tr>
<tr><td>2 – Lecture orale collective du texte « Notice sur les Grizzlys »</td><td>Découverte du premier texte d'étude Lecture compréhension

Lecture interprétative

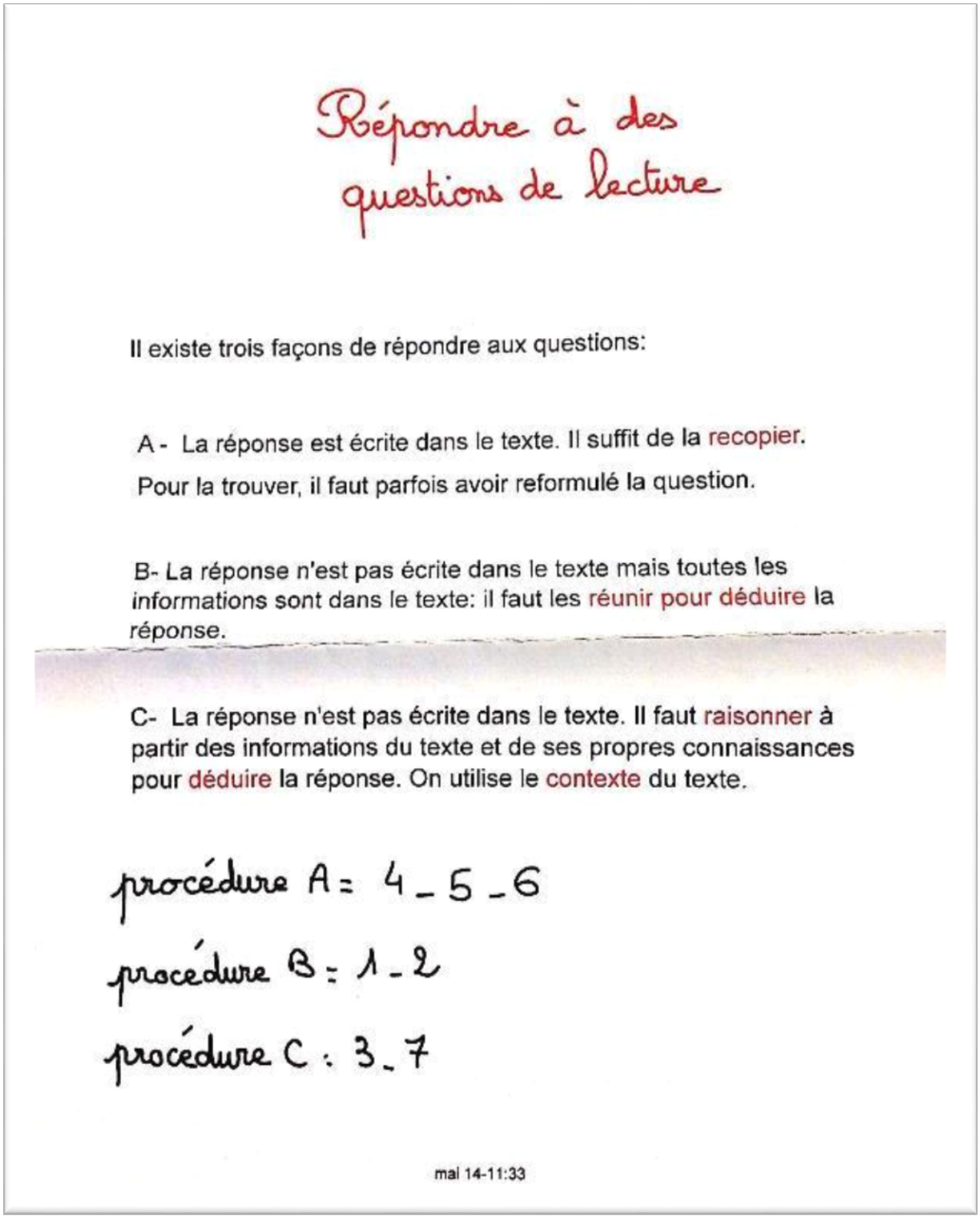
Saynète méta-lexicale</td><td>Formulations orales

Écrits affichés au tableau</td><td>Oralographisme

Énoncés oraux

Inscriptions au tableau</td></tr>
<tr><td>3 – Travail par binômes : recherche des procédures</td><td rowspan="4">Phase de production des élèves</td><td>Phase rédactionnelle par binômes puis collective</td></tr>
<tr><td>4 – Correction – mise en commun</td></tr>
<tr><td>5 – Lecture du texte « Danny Boodmann »</td><td rowspan="3">Phase rédactionnelle individuelle</td><td>Écrits provisoires : fiches renseignées avant correction</td></tr>
<tr><td>6 – Recherche des réponses et procédures</td></tr>
<tr><td>7 - Clôture de la séance : rendu des copies</td><td>Écrit-trace final : fiches renseignées et corrigées</td><td>Écrits dans les classeurs</td></tr>
</table>

2. Inscriptions au tableau



Répondre à des questions de lecture

Il existe trois façons de répondre aux questions:

A - La réponse est écrite dans le texte. Il suffit de la recopier.
Pour la trouver, il faut parfois avoir reformulé la question.

B- La réponse n'est pas écrite dans le texte mais toutes les informations sont dans le texte: il faut les réunir pour déduire la réponse.

C- La réponse n'est pas écrite dans le texte. Il faut raisonner à partir des informations du texte et de ses propres connaissances pour déduire la réponse. On utilise le contexte du texte.

procédure A = 4_5_6

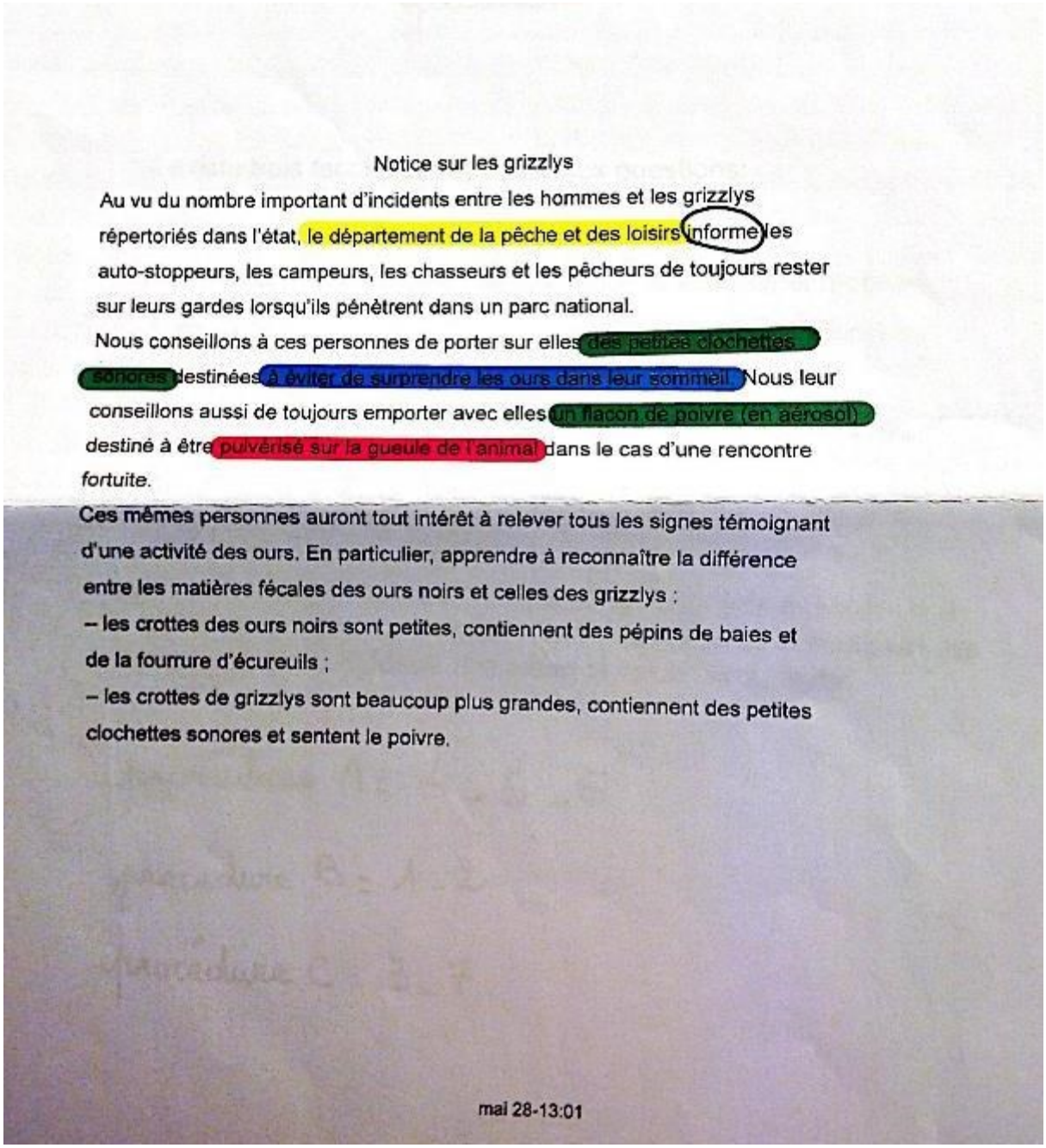
procédure B = 1_2

procédure C : 3_7

mai 14-11:33

Impression sur papier du tableau affiché à l'écran du tableau numérique de la classe de Bertrand École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann –

Trace écrite d'une séance précédente et servant de guide méthodologique de lecture



Notice sur les grizzlys

Au vu du nombre important d'incidents entre les hommes et les grizzlys répertoriés dans l'état, le département de la pêche et des loisirs informe les auto-stoppeurs, les campeurs, les chasseurs et les pêcheurs de toujours rester sur leurs gardes lorsqu'ils pénètrent dans un parc national.

Nous conseillons à ces personnes de porter sur elles des petites clochettes sonores destinées à éviter de surprendre les ours dans leur sommeil. Nous leur conseillons aussi de toujours emporter avec elles un flacon de poivre (en aérosol) destiné à être pulvérisé sur la gueule de l'animal dans le cas d'une rencontre fortuite.

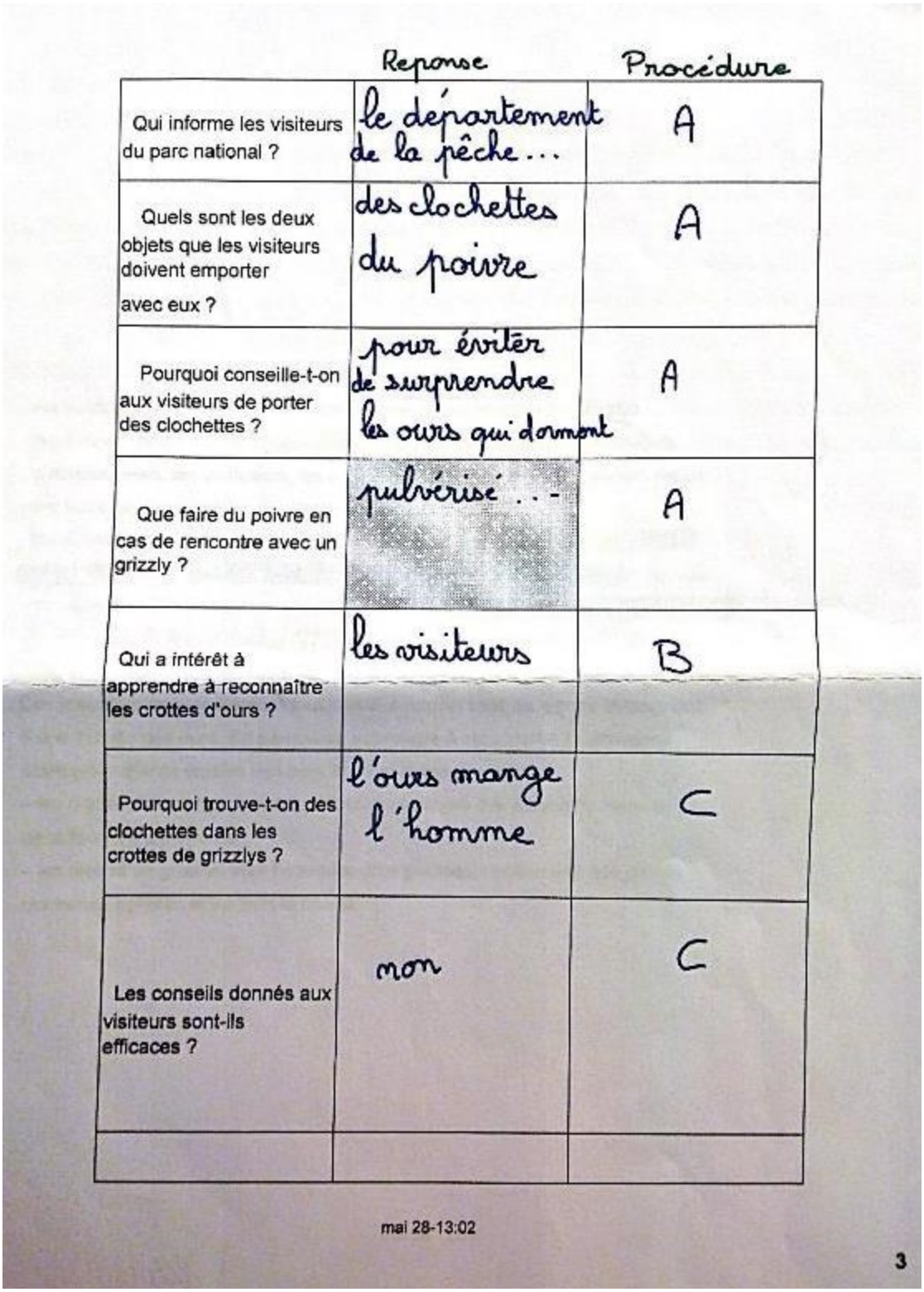
Ces mêmes personnes auront tout intérêt à relever tous les signes témoignant d'une activité des ours. En particulier, apprendre à reconnaître la différence entre les matières fécales des ours noirs et celles des grizzlys :

– les crottes des ours noirs sont petites, contiennent des pépins de baies et de la fourrure d'écureuils ;

– les crottes de grizzlys sont beaucoup plus grandes, contiennent des petites clochettes sonores et sentent le poivre.

mai 28-13:01

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Impression sur papier du tableau affiché et annoté
à l'écran du tableau numérique de la classe de Bertrand



	Reponse	Procédure
Qui informe les visiteurs du parc national ?	le département de la pêche...	A
Quels sont les deux objets que les visiteurs doivent emporter avec eux ?	des clochettes du poivre	A
Pourquoi conseille-t-on aux visiteurs de porter des clochettes ?	pour éviter de surprendre les ours qui dorment	A
Que faire du poivre en cas de rencontre avec un grizzly ?	pulvérisé...	A
Qui a intérêt à apprendre à reconnaître les crottes d'ours ?	les visiteurs	B
Pourquoi trouve-t-on des clochettes dans les crottes de grizzlys ?	l'ours mange l'homme	C
Les conseils donnés aux visiteurs sont-ils efficaces ?	non	C

mai 28-13:02

3

École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Impression sur papier du tableau affiché et renseigné à l'écran du tableau numérique de la classe de Bertrand

3. <u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignant Bertrand inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

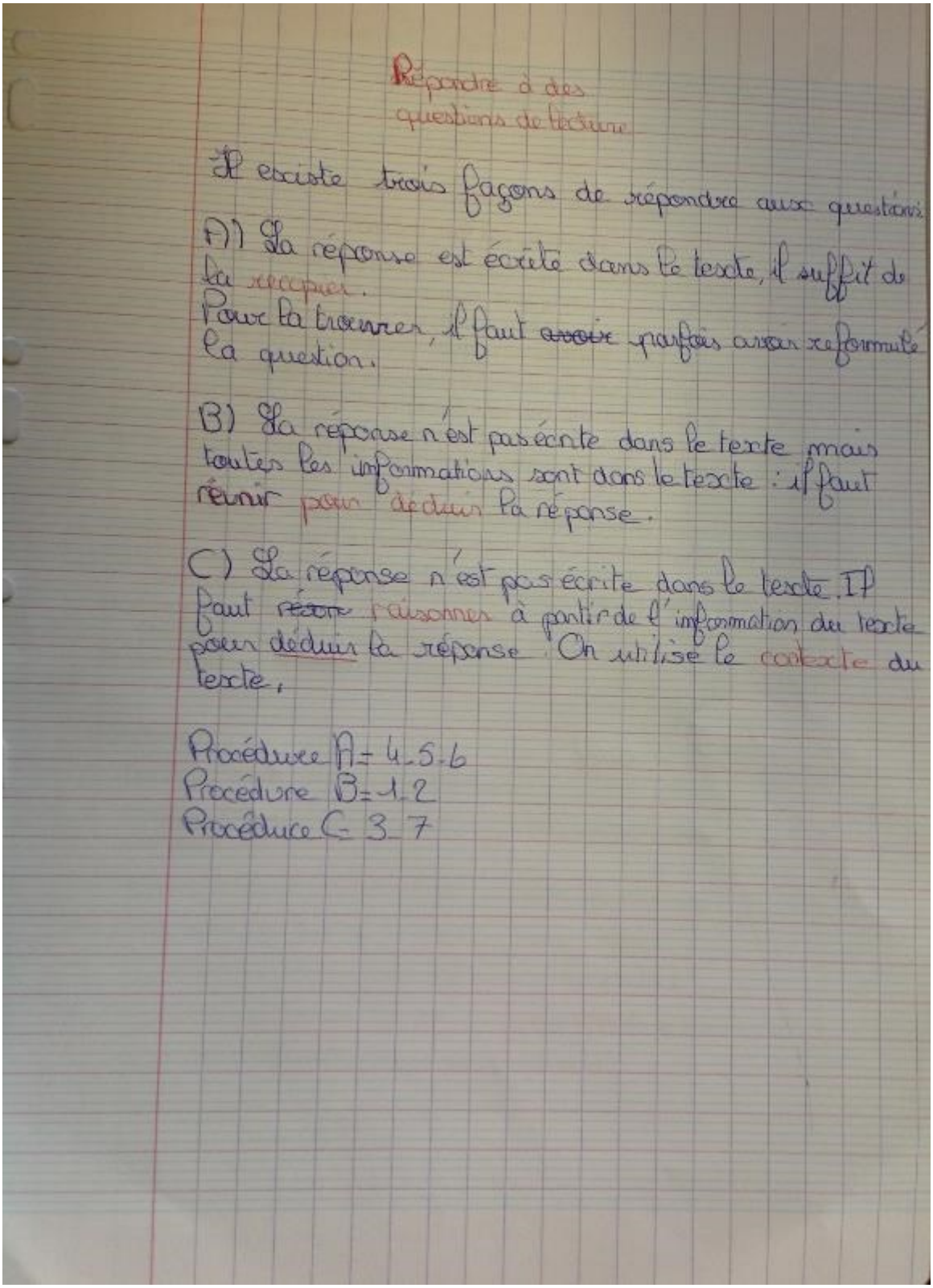
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscription au tableau**
Minute 14		
E (180): Hein ? Ah, ah oui, A, B, C.	BERTRAND (179): Donc là, on va se prendre cinq minutes pour relire le texte, pour bien reprendre et, deux par deux, vous allez essayer de me *dire (Se rapproche du tableau numérique),* alors moi j'ai fait le tableau, ici. *(Fait défiler le tableau pour montrer son début)* Moi, ce que je vous demande, ici, j'écrirai la réponse que vous me donnerez *(Remplit les entêtes du tableau. Écrit d'abord "Réponse")* et puis là vous allez me donner la procédure *(Écrit "Procédure".)*	*Réponse* *Procédure.*
Minute 29		
E (336): On a marqué que c'était la procédure A. E (338) : Ben oui. E (348) : Oui.	BERTRAND (337): Alors, si c'est la procédure A c'est qu'on peut recopier. BERTRAND (339): Alors qu'est-ce que je vais recopier dans mon texte ? BERTRAND (347) : Donc, Chloé. Si tu me dis procédure A, ça veut dire que tu peux, tu as trouvé la réponse et que tu peux la recopier.	A
	BERTRAND (349) : Alors, quelle est ta réponse ?	*Surlignage du passage concerné du texte d'étude : « le département de la pêche et des loisirs informe »*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscription au tableau**
E (350) : C'est, euh, le département de la pêche et des loisirs. Es (368) : Et des loisirs.	BERTRAND (353) : Donc toi, tu/le département de la pêche et des loisirs. BERTRAND (358) : Donc, effectivement, on a bien une procédure A et la réponse était "le département de la pêche et des loisirs". BERTRAND (367) : Le département de la pêche et je ne me rappelle plus la fin. BERTRAND (370) : Et des loisirs. J'ai pas la place pour écrire. Département de la pêche et des loisirs, procédure A. Il suffisait de recopier.	Le département de la pêche…
Minute 31.		
	BERTRAND (370) : Deuxième question, quels sont les objets que les visiteurs doivent emporter avec eux ? Adrien, quelle procédure vous avez utilisée ?	
E : La procédure A. E : A. E : A.		
	BERTRAND : D'accord. Alors, et tu me donnes quoi comme réponse ?	
E : Des clochettes sonores et un flacon de poivre.		
	BERTRAND : Alors qu'est-ce que je vais euh surligner ? Puisque tu as utilisé la procédure A, je dois avoir des flacons de poivre et des clochettes.	*Affichage du texte*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscription au tableau**
E : Oui.		
	BERTRAND : Est-ce que tu peux venir nous le surligner au tableau ?	
E : Oui.		
	BERTRAND (381): Tiens. Je vais changer de couleur. Alors, qu'est-ce que tu vas surligner ?	
E : Euh, ça et ça.		*L'élève surligne "des petites clochettes sonores" et "un flacon de poivre (en aérosol)".*
E : C'est la B parce que si ça serait la A, ça serait à côté. E : Ben oui, maître, c'est la B. E : C'est la B.		
	BERTRAND (387) : Il a raison, c'est la B parce qu'on a pris deux bouts et on les a rassemblés. Sauf que, regardez bien la question.	
E : Quels sont les deux objets.		
	BERTRAND (393) : Et oui, on vous dit : deux objets. Donc on vous l'induit dans la question.	
E : Ben oui, quels sont les deux.		
	BERTRAND (397): Alors, A ou B ?	
E : A. Es : A. E : Ben oui, on a vu, quels sont les deux objets, donc nous on a dit que c'était dans le texte, on a dit A. E : Ben oui. E : Ben oui mais, non.		
	BERTRAND (403) : On peut considérer que c'est la A.	
E : Oh, non, c'est pas vrai.		

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscription au tableau**
	BERTRAND (405) : On peut considérer que c'est la A.	A
E : Oh ! E : Voilà, tu vois, je te l'avais dit.		
	BERTRAND (408): Puisqu'on vous/en fait c'est la question qui vous le dit. « Quels sont les deux objets ? » Si on vous avait dit trois objets ou quatre objets, il aurait fallu surligner à quatre endroits, hein.	
E : Ben, maître, on aurait dû mettre deux objets		
	BERTRAND (411): Donc la réponse, c'était "des clochettes".	des clochettes
E : Mais maître, s'ils sont collés les objets ? S'ils sont collés les objets ?		
	BERTRAND (413): Et ben, ça reste une procédure A et, euh, "du poivre"	du poivre
Minute 34.		

4. Trace écrite publiée dans les cahiers



Répondre à des questions de lecture

Il existe trois façons de répondre aux questions :

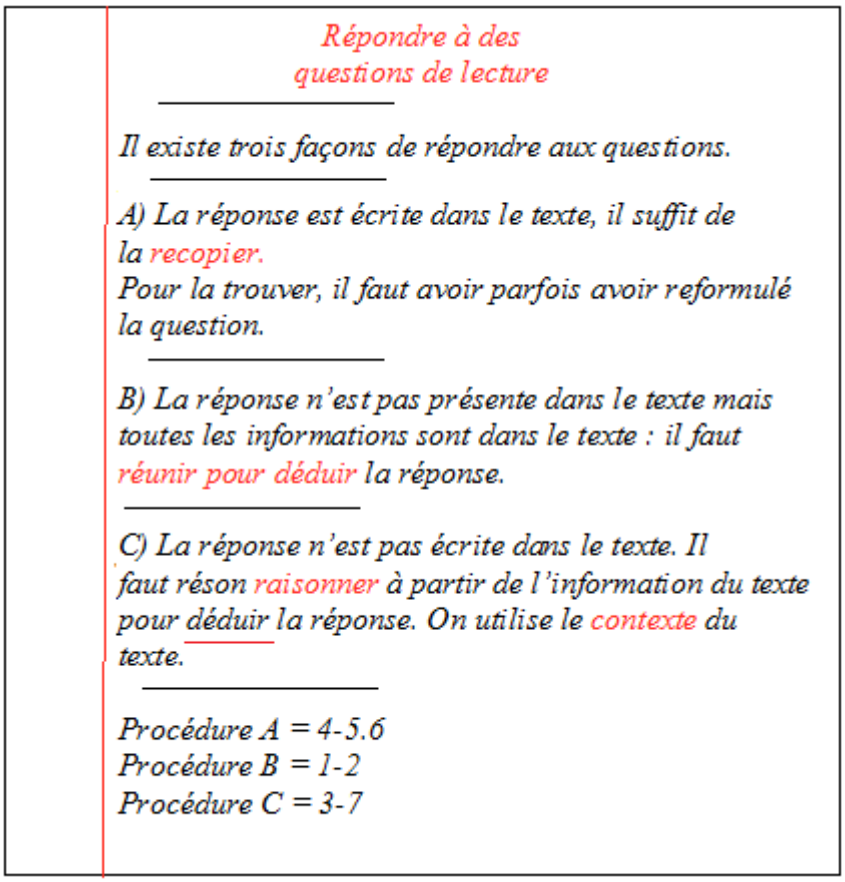
A) La réponse est écrite dans le texte, il suffit de la recopier.
Pour la trouver, il faut ~~avoir~~ parfois avoir reformulé la question.

B) La réponse n'est pas écrite dans le texte mais toutes les informations sont dans le texte : il faut réunir pour déduire la réponse.

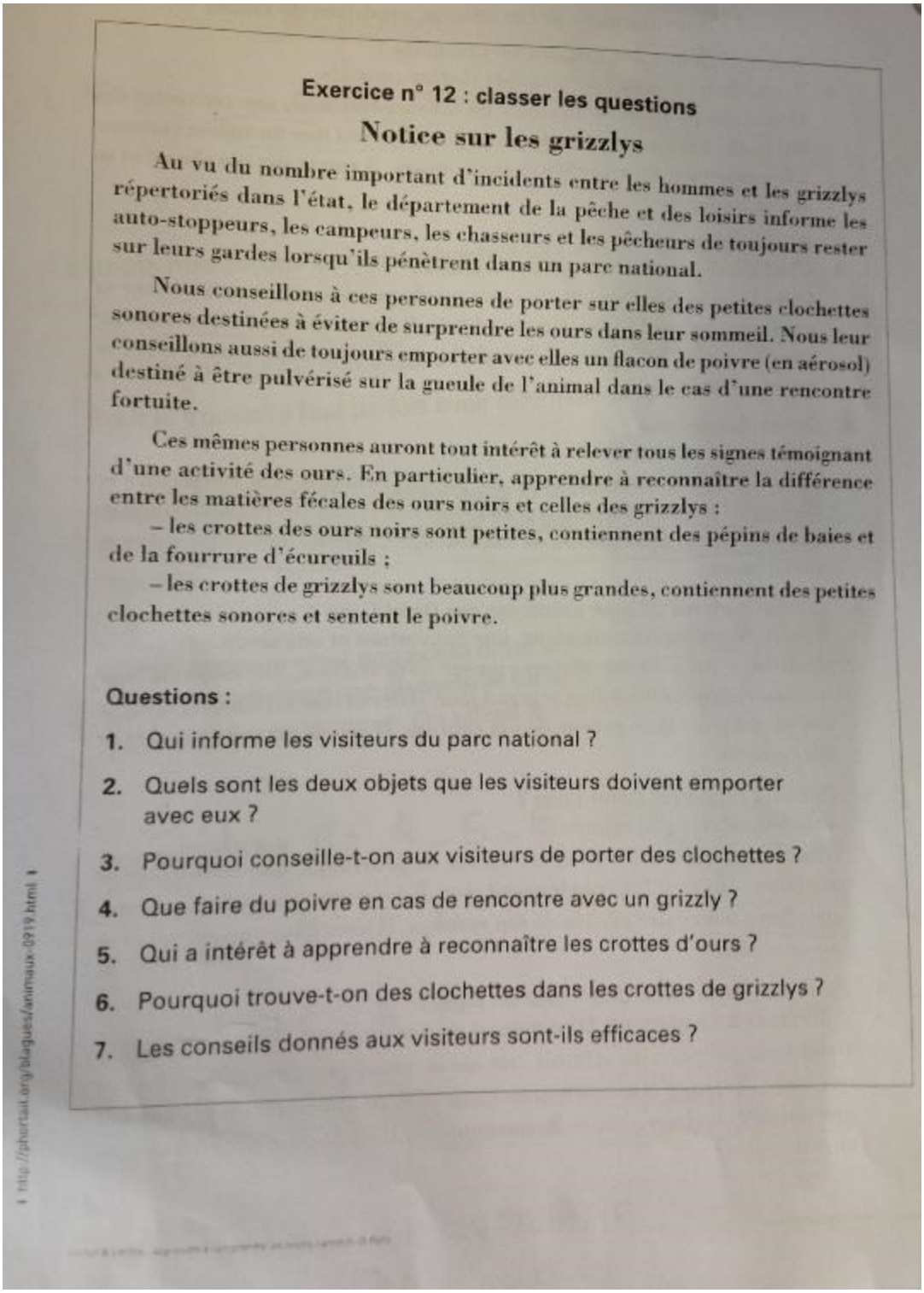
C) La réponse n'est pas écrite dans le texte. Il faut ~~réfléchir~~ raisonner à partir de l'information du texte pour déduire la réponse. On utilise le contexte du texte.

Procédure A = 4.5.6
Procédure B = 1.2
Procédure C = 3.7

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Bertrand
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Etude de texte (hypothèse du lecteur extérieur)



Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Etude de texte menée en séance observée (hypothèse du lecteur extérieur)



Exercice n° 12 : classer les questions

Notice sur les grizzlys

Au vu du nombre important d'incidents entre les hommes et les grizzlys répertoriés dans l'état, le département de la pêche et des loisirs informe les auto-stoppeurs, les campeurs, les chasseurs et les pêcheurs de toujours rester sur leurs gardes lorsqu'ils pénètrent dans un parc national.

Nous conseillons à ces personnes de porter sur elles des petites clochettes sonores destinées à éviter de surprendre les ours dans leur sommeil. Nous leur conseillons aussi de toujours emporter avec elles un flacon de poivre (en aérosol) destiné à être pulvérisé sur la gueule de l'animal dans le cas d'une rencontre fortuite.

Ces mêmes personnes auront tout intérêt à relever tous les signes témoignant d'une activité des ours. En particulier, apprendre à reconnaître la différence entre les matières fécales des ours noirs et celles des grizzlys :

– les crottes des ours noirs sont petites, contiennent des pépins de baies et de la fourrure d'écureuils ;

– les crottes de grizzlys sont beaucoup plus grandes, contiennent des petites clochettes sonores et sentent le poivre.

Questions :

1. Qui informe les visiteurs du parc national ?
2. Quels sont les deux objets que les visiteurs doivent emporter avec eux ?
3. Pourquoi conseille-t-on aux visiteurs de porter des clochettes ?
4. Que faire du poivre en cas de rencontre avec un grizzly ?
5. Qui a intérêt à apprendre à reconnaître les crottes d'ours ?
6. Pourquoi trouve-t-on des clochettes dans les crottes de grizzlys ?
7. Les conseils donnés aux visiteurs sont-ils efficaces ?

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Bertrand
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Texte et étude de texte, fiche distribuée aux élèves

Exercice N° 12 : classer les questions
Notice sur les grizzlys.

Au vu du nombre important d'incidents entre les hommes et les grizzlys répertoriés dans l'Etat, le département de la pêche et des loisirs informe les auto-stoppeurs, les campeurs, les chasseurs et les pêcheurs de toujours rester sur leurs gardes lorsqu'ils pénètrent dans un parc national.

Nous conseillons à ces personnes de porter sur elles de petites clochettes destinées à éviter de surprendre les ours dans leur sommeil. Nous leur conseillons aussi de toujours emporter avec elles un flacon de poivre (en aérosol) destiné à être pulvérisé sur la gueule de l'animal dans le cas d'une rencontre fortuite.

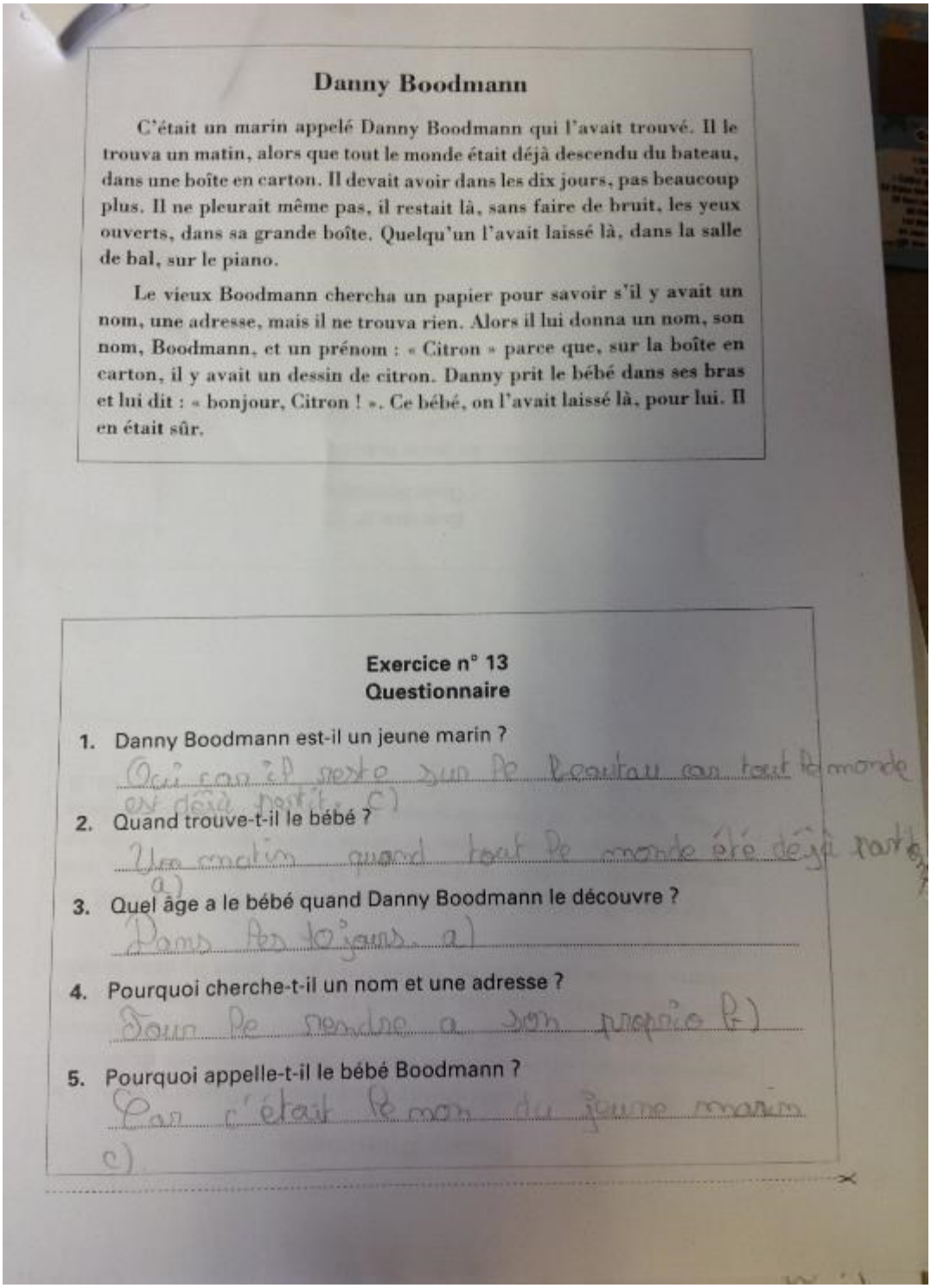
Ces mêmes personnes auront tout intérêt à relever tous les signes témoignant d'une activité des ours. En particulier apprendre à reconnaître la différence entre les matières fécales des ours noirs et celles des grizzlys :

- les crottes des ours noirs sont petites, contiennent des pépins de baies et de la fourrure d'écureuils ;
- les crottes des grizzlys sont beaucoup plus grandes, contiennent de petites clochettes sonores et sentent le poivre.

Questions :

1. Qui informe les visiteurs du parc national ?
2. Quels sont les deux objets que les visiteurs doivent emporter avec eux ?
3. Pourquoi conseille-t-on aux visiteurs de porter des clochettes ?
4. Que faire du poivre en cas de rencontre avec un grizzly ?
5. Qui a intérêt à apprendre à reconnaitre les crottes d'ours ?
6. Pourquoi retrouve-t-on des clochettes dans les crottes de grizzlys ?
7. Les conseils donnés aux visiteurs sont-ils efficaces ?

Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Texte et étude de texte, fiche distribuée aux élèves



Danny Boodmann

C'était un marin appelé Danny Boodmann qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin, alors que tout le monde était déjà descendu du bateau, dans une boîte en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boîte. Quelqu'un l'avait laissé là, dans la salle de bal, sur le piano.

Le vieux Boodmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : « Citron » parce que, sur la boîte en carton, il y avait un dessin de citron. Danny prit le bébé dans ses bras et lui dit : « bonjour, Citron ! ». Ce bébé, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr.

Exercice n° 13
Questionnaire

1. Danny Boodmann est-il un jeune marin ?
Oui car il sexte sur le bateau car tout le monde est déjà partie c)
2. Quand trouve-t-il le bébé ?
Un matin quand tout le monde été déjà parti a)
3. Quel âge a le bébé quand Danny Boodmann le découvre ?
Dans les 10 jours. a)
4. Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?
Pour le rendre a son propio b)
5. Pourquoi appelle-t-il le bébé Boodmann ?
Car c'était le nom du jeune marin c)

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Bertrand
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Texte et étude de texte, fiche distribuée aux élèves et complétée par un écrit d'élève

Danny Boodmann

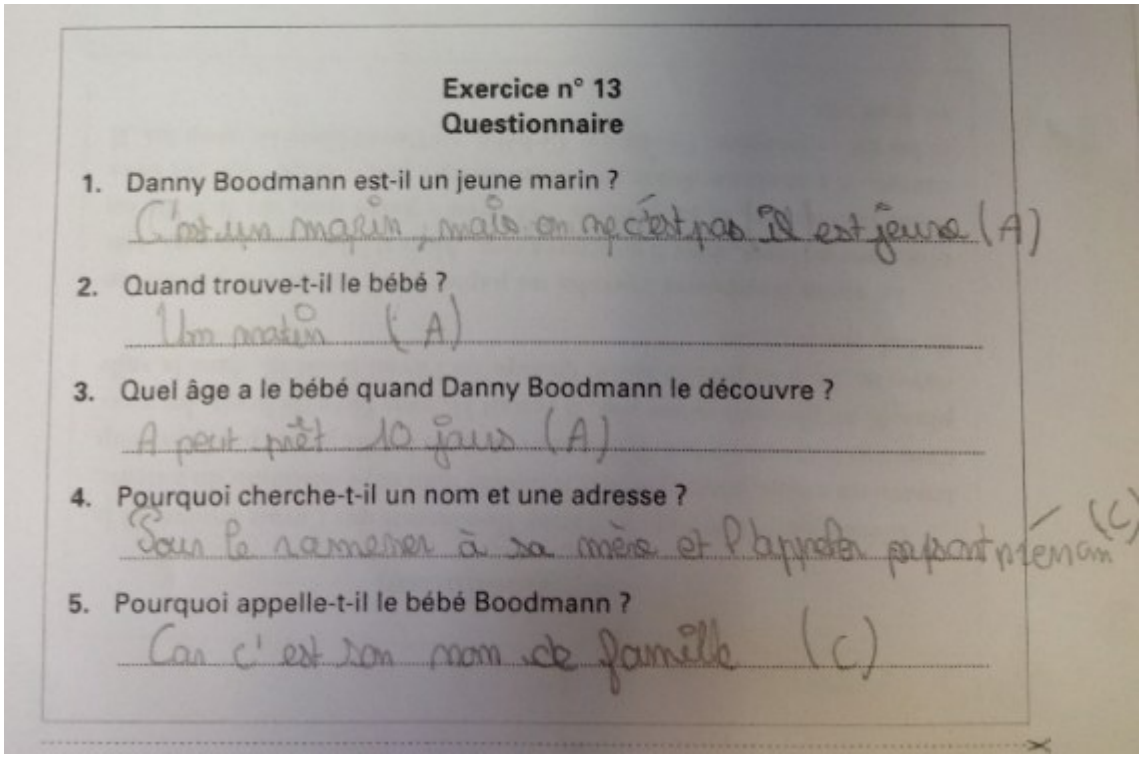
C'était un marin, appelé Dany Boodmann, qui l'avait trouvé. Il le trouva un matin, alors que tout le monde était déjà descendu du bateau, dans une boite en carton. Il devait avoir dans les dix jours, pas beaucoup plus. Il ne pleurait même pas, il restait là, sans faire de bruit, les yeux ouverts, dans sa grande boite. Quelqu'un l'avait laissé là, dans la salle de bal, sur le piano.

Le vieux Boddmann chercha un papier pour savoir s'il y avait un nom, une adresse, mais il ne trouva rien. Alors il lui donna un nom, son nom, Boodmann, et un prénom : "Citron" parce que, sur la boite en carton, il y avait un dessin de citron. Danny prit le bébé dans ses bras et lui dit : "bonjour, Citron !". Ce bébé, on l'avait laissé là, pour lui. Il en était sûr.

Exercice n° 13

1. **Danny Boodmann est-il un jeune marin ?**
   Oui car il reste sur le beautau car tout le monde est déjà partit. C)
2. **Quand trouve-t-il le bébé ?**
   Un matin quand tout le monde été déjà partit ent a)
3. **Quel âge a le bébé quand Danny Boodmann le découvre ?**
   Dans les 10 jours. a)
4. **Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?**
   Pour le rendre à son proprio b)
5. **Pourquoi appelle-t-il le bébé Boodmann ?**
   Car c'était le non du jeune marin ?
   c).

Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Texte et étude de texte, fiche distribuée aux élèves et complétée par un écrit d'élève



Exercice n° 13
Questionnaire

1. Danny Boodmann est-il un jeune marin ?
C'est un marin, mais on ne c'est pas il est jeune (A)
2. Quand trouve-t-il le bébé ?
Un matin (A)
3. Quel âge a le bébé quand Danny Boodmann le découvre ?
A peut prêt 10 jours (A)
4. Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?
Pour le ramener à sa mère et l'apprendre papa maman (C)
5. Pourquoi appelle-t-il le bébé Boodmann ?
Car c'est son nom de famille (C)

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Bertrand
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Étude de texte, extrait de la fiche distribuée aux élèves et complétée par un écrit d'élève

Exercice n°13
Questionnaire

1. **Danny Boddmann est-il un jeune marin ?**

   C'est un marin mais on ne c'est [sait] pas qu'il est jeune. (A)

2. **Quand trouve-t-il le bébé ?**

   Un matin (A)

3. **Quel âge a le bébé quand Dany Boodmann le découvre ?**

   A peut [peu] prêt [près] 10 jours (A)

4. **Pourquoi cherche-t-il un nom et une adresse ?**

   Pour le ramener à sa mère et l'appeler par sont [son] prénom (C)

5. **Pourquoi appelle-t-il le baba Boodmann ?**

   Car c'est son nom de famille (C)

Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM2) - Bertrand – Grizzlys-Boodmann
Étude de texte, extrait de la fiche distribuée aux élèves
et complétée par un écrit d'élève

ANNEXE 11 : Étude de genèse – trace mixte produite dans la classe de Mélie (6è)

Textes d'étude : Jean Tardieu, Oswald et Zénaïde.

Manuel scolaire de référence : Lagache, F. (Dir.). (2009). *L'œil et la plume.* Français 6è (p. 234-235). Paris : Belin.

1. De la séance à sa trace

<table>
<tr><th>Synopsis de séance</th><th>Phases didactiques</th><th>Phases rédactionnelles</th><th>Élaboration de l'écrit-trace</th><th>Support et ordre discursif d'élaboration</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Phase documentaire et préparatoire : exploitation initiale du document-source

Manuel scolaire, sélection des objets d'étude (dialogue de théâtre, didascalie, aparté).</td><td>Phase pré-rédactionnelle : montage photocopié à partir d'un manuel</td><td colspan="2" rowspan="2">Écrit préparatoire des élèves : brouillons, réponses à deux questions magistrales (écrites et manuscrites en regard du texte distribué en séance précédente).</td></tr>
<tr><td>Phase de production des élèves : questions préparatoires</td><td>Phase éditoriale conçue avant la séance</td></tr>
<tr><td>1 - Ouverture de la séance : lecture orale magistrale du texte d'étude</td><td>Relectures du texte d'étude</td><td rowspan="4">Phase rédactionnelle, et pré-éditoriale : formulation des réponses aux questions et copie de ces réponses</td><td>Formulations orales</td><td rowspan="2">Oralographisme :

Énoncés oraux

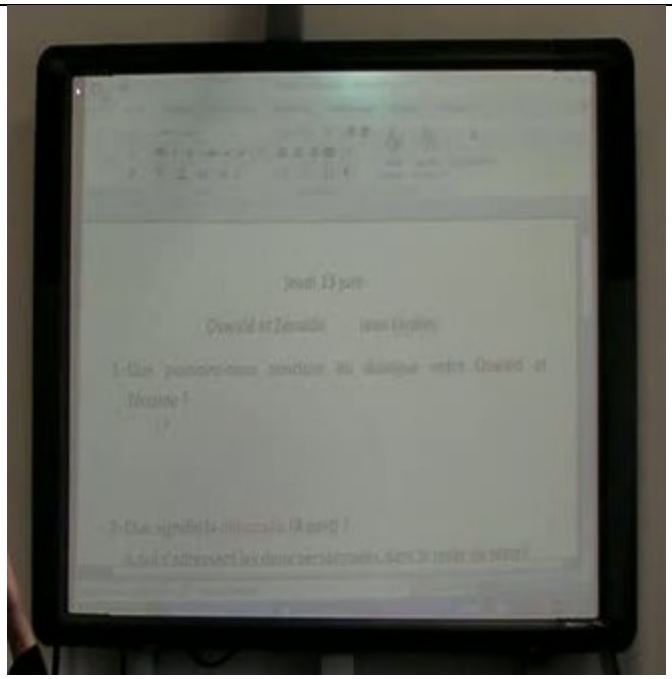
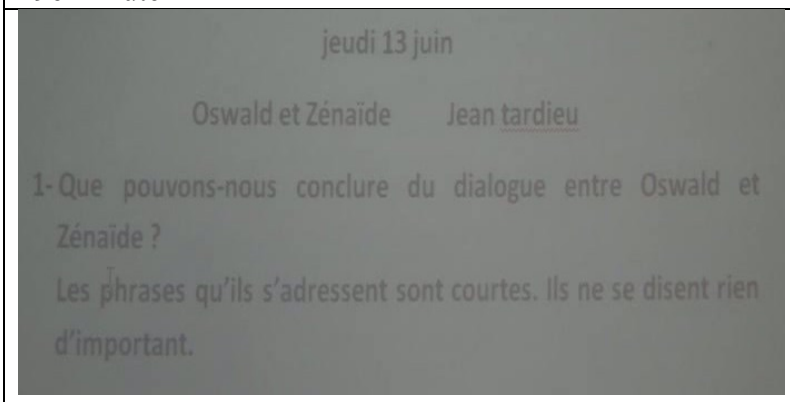
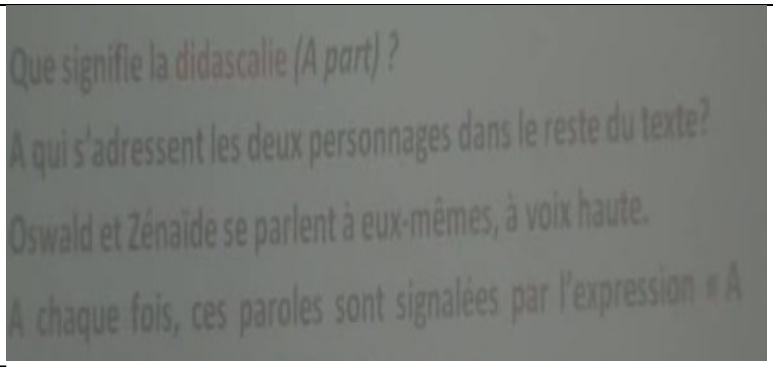
Inscriptions au tableau</td></tr>
<tr><td>2 – Rappel du travail à faire et relecture orale du texte pour correction

3 – Traitement des premières questions d'analyse du texte</td><td>Lecture compréhension

Lecture des codes spécifiques au texte de théâtre</td><td>Formulations inscrites au tableau</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Phase d'institutionnalisation : réponses aux questions d'analyse du texte</td><td>Écrit-trace final</td></tr>
<tr><td>4 - Clôture de la séance : annonce des étapes suivantes à poursuivre en séance suivante.</td><td>Cahiers des élèves</td></tr>
</table>

2. Inscriptions au tableau

Les inscriptions au tableau composent la trace écrite en trois touches successives espacées de dix minutes environ. Elles interviennent aux vingtième et trentième minutes d'une séance de 40 minutes.

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
 19è minute	Jeudi 13 juin Oswald et Zénaïde Jean Tardieu 1.Que pouvons-nous coclure du dialogue entre Oswald et Zénaïde ? 2.Que signifie la didascalie (A part) ? A qui s'adressent les deux personnages dans le reste du texte ?
 jeudi 13 juin Oswald et Zénaïde Jean tardieu 1- Que pouvons-nous conclure du dialogue entre Oswald et Zénaïde ? Les phrases qu'ils s'adressent sont courtes. Ils ne se disent rien d'important. 20è minute	Les phrases qu'ils s'adressent sont courtes. Ils ne se disent rien d'important.
 Que signifie la didascalie (A part) ? A qui s'adressent les deux personnages dans le reste du texte? Oswald et Zénaïde se parlent à eux-mêmes, à voix haute. A chaque fois, ces paroles sont signalées par l'expression « A 36è minute	Oswald et Zénaïde se parlent à eux-mêmes, à voix haute. A chaque fois, ces paroles sont signalées par l'expression "A part".

3. **<u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>**
Le tableau qui suit transcrit un extrait caractéristique de l'élaboration de l'écrit que l'enseignante Mélie inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Première étape rédactionnelle au tableau		
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	18è minute	
	MÉLIE (257) : Quelle phrase on peut mettre pour dire ceci dans la fiche que vous avez devant les yeux ? MÉLIE (259) : Que pouvons-nous conclure de ce dialogue, de cette discussion ? MÉLIE (261) : Dans les mots qu'ils s'échangent l'un avec l'autre ? Donc simplement une phrase qui reprenne ce que vous venez de dire, hein.	
E (262) : Ben ils disent, ils ne se disent rien, déjà. E (263) : Il n'y a pas de dialogue.		
	MÉLIE (264) : Les personnages ne se disent rien. On le dit comme ça ?	
E (265) : Il y a pas de dialogue.		
	MÉLIE (266) : Ben si. C'est un dialogue.	
E (267) : Oui, mais. E (268) : Les réponses sont courtes.		
	MÉLIE (271) : Les phrases, parce que ce ne sont pas les répliques en entier. Il y a tout un bout qu'on a laissé, pour	*Les phrases qu'ils s'adressent sont courtes.*

Première étape rédactionnelle au tableau		
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	l'instant. Les phrases qu'ils s'adressent sont courtes.	
	MÉLIE (274) : Alors, ce n'est pas tout-à-fait rien puisqu'il y a « bonjour » et cætera. Donc, comment on pourrait dire ? MÉLIE (277) : Rien. Ou tout simplement il n'y a rien d'important. Ils ne se disent rien d'important, sauf bonjour et cætera.	
E (278) : Oui.		
	MÉLIE (279) : Ils ne se disent rien d'important.	*Ils ne se disent rien d'important.*
20è minute		

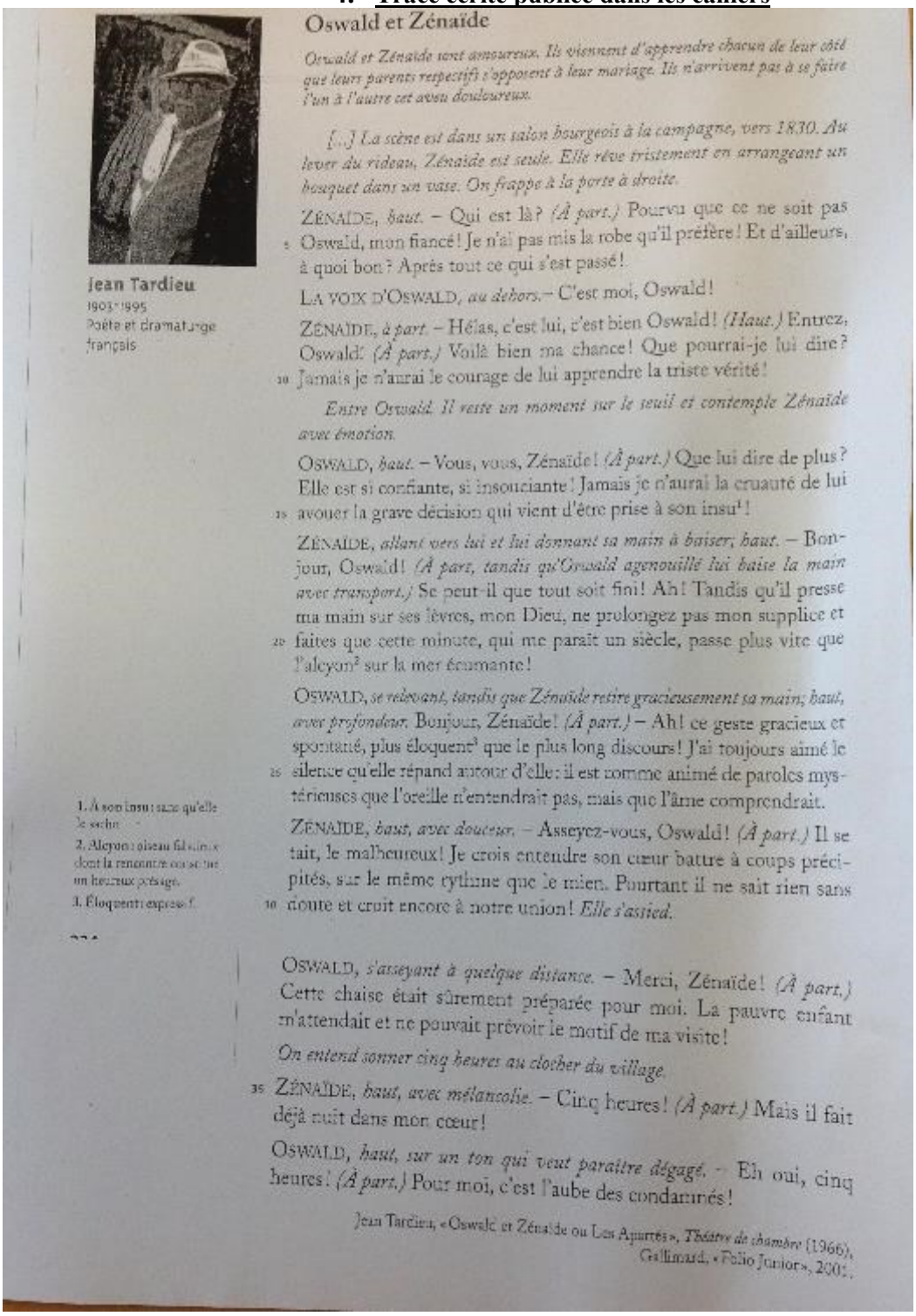
Deuxième étape rédactionnelle au tableau		
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
30è minute		
	Mélie (386) : Alors, à part les phrases qu'on a soulignées. On peut commencer dans l'autre sens, si vous voulez parce que c'est plus facile : on va dire à qui s'adressent les personnages dans le reste du texte et près on dira ce que signifie le mot « à part » […] Alors, à qui ils parlent ?	
E : Ils parlent dans leur tête mais ils s'adressent à, ben, ben il s'adresse à Oswald.	MÉLIE : Alors Zénaïde, quand elle dit : Voilà bien ma chance ! Que pourrai-je lui dire ? Elle s'adresse à Oswald ?	
E : Dans sa tête, oui. E : Elle parle à elle-même.	MÉLIE : Elle se parle à elle-même. Elle se dit des choses que pour elle. Que, qu'est-ce que moi je pourrais bien lui dire ?	
E : Elle pense à haute voix.	MÉLIE : Elle pense à voix haute, oui ou elle pense à haute voix, c'est pareil. Donc, euh, elle s'adresse à elle-même, hein. Donc, et Oswald fait la même chose de son côté. Exactement.	
E : Madame, alors qu'est-ce qu'on écrit~?	MÉLIE : Attends. Alors, je le mets. À qui s'adressent les deux personnages dans le reste du texte ? Donc. Oswald. […] Et Zénaïde […] se parlent à eux-mêmes à voix haute. Pourquoi le font-ils à voix haute ? J'ai un peu donné. Je l'ai un peu expliqué tout à l'heure.	
34è minute		

Deuxième étape rédactionnelle au tableau		
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Ben qu'ils parlent euh, ben qu'ils pensent à haute voix. E : A part.	Mélie (435) : Alors qu'est-ce que ça veut dire, ce « à part », qu'on retrouve partout ? MÉLIE : Oui, c'est pour nous indiquer cela, ce qu'on vient d'expliquer. À chaque fois qu'il va penser à voix haute, qu'il va se dire quelque chose à lui-même, ça va être marqué quoi ? MÉLIE : Ca va être marqué « à part », pour nous dire : attention, ça n'est plus à Zénaïde qu'il parle. Il se parle à lui-même.	
E : Vers nous.	Mélie (439) : A votre avis, si on était au spectacle, euh, ce serait, il se tournerait vers où, quand il dit ça ? MÉLIE : Oui. Vers le spectateur. MÉLIE (445) : *(Relit ce qui est inscrit au tableau.)* Donc, à qui s'adressent les personnages dans le reste du texte ? Oswald et Zénaïde se parlent à eux-mêmes à voix haute. À chaque fois, ces paroles sont signalées par le terme, euh, ou par l'expression, plutôt, « à part ». Ces phrases s'appellent des apartés.	*Oswald et Zénaïde se parlent à eux-mêmes à voix haute. À chaque fois, ces paroles sont signalées par le terme, euh, ou par l'expression, plutôt, « à part ». Ces phrases s'appellent des apartés.*
38è minute		

Troisième étape rédactionnelle au tableau		
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Pour comprendre ce qui se passe. E : Ils sont dans une pièce, il y a des fauteuils. E : Ben c'est que ses parents, ils ne veulent pas qu'ils se marient. E : Le problème. E : Ça parle aux spectateurs ! E : Elle est triste. E : Les sentiments.	MÉLIE (460) : Quelle est l'utilité de ces apartés pour les spectateurs ? A quoi ça sert ? Qu'est-ce que ça apporte ? Alors je vous rappelle, si ne on les a pas, on a : bonjour, il est cinq heures, comment allez-vous ? Quoi ? Hein ? Alors pourquoi on a ces apartés dans cette scène ? Oui ? MÉLIE : Ce qui se passe ? Tu me rappelles ce qui se passe ? Tout à l'heure on en a parlé mais est-ce que tu peux résumer à nouveau ? MÉLIE : Oui, ben lors ce n'est pas un résumé pour le coup. Quel est leur problème ? MÉLIE (468) : D'accord, ça c'est la situation. […] Ça nous informe sur ce qui se passe, effectivement, qu'on ne savait pas et aussi sur quoi d'autre, une deuxième chose ? Qu'est-ce que ça nous rappelle ? MÉLIE : Alors le problème, c'est toujours la même chose. Mais il y a aussi autre chose. […] Par exemple, quand il dit, dans la dernière réplique : Zénaïde (*haut, avec mélancolie*) Cinq heures ! elle dit, (*A part*.) Mais il fait déjà nuit dans mon cœur ! MÉLIE : Elle parle aux spectateurs, mais qu'est-ce, qu'est-ce que ça nous apprend, cette expression : Mais il fait déjà nuit dans mon cœur ! […]	

Troisième étape rédactionnelle au tableau		
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	MÉLIE : Elle est triste, hein, effectivement. Donc ça nous apprend ce qui se passe et ça nous apprend quoi aussi ? MÉLIE : Les sentiments des deux personnages. D'accord. Et c'est une scène assez spéciale. C'est assez rare au théâtre, Jean Tardieu, il met tout dans les apartés et pratiquement rien dans, dans les dialogues. Pourquoi il fait ça, on y reviendra à la fin. Mélie (481) : Quelle est l'utilité des apartés pour les spectateurs ? J'avais mis entre parenthèses : que veut montrer Jean Tardieu à ses spectateurs ? Alors, d'abord, ces apartés informent le spectateur sur la situation, sur le problème des personnages mais aussi sur leurs sentiments.	*Ces apartés informent le spectateur sur la situation, sur le problème des personnages mais aussi sur leurs sentiments.*

4. Trace écrite publiée dans les cahiers



Jean Tardieu
1903-1995
Poète et dramaturge français

Oswald et Zénaïde

Oswald et Zénaïde sont amoureux. Ils viennent d'apprendre chacun de leur côté que leurs parents respectifs s'opposent à leur mariage. Ils n'arrivent pas à se faire l'un à l'autre cet aveu douloureux.

[...] La scène est dans un salon bourgeois à la campagne, vers 1830. Au lever du rideau, Zénaïde est seule. Elle rêve tristement en arrangeant un bouquet dans un vase. On frappe à la porte à droite.

ZÉNAÏDE, *haut.* – Qui est là? *(À part.)* Pourvu que ce ne soit pas Oswald, mon fiancé! Je n'ai pas mis la robe qu'il préfère! Et d'ailleurs, à quoi bon? Après tout ce qui s'est passé!

LA VOIX D'OSWALD, *au dehors.* – C'est moi, Oswald!

ZÉNAÏDE, *à part.* – Hélas, c'est lui, c'est bien Oswald! *(Haut.)* Entrez, Oswald! *(À part.)* Voilà bien ma chance! Que pourrai-je lui dire? Jamais je n'aurai le courage de lui apprendre la triste vérité!

Entre Oswald. Il reste un moment sur le seuil et contemple Zénaïde avec émotion.

OSWALD, *haut.* – Vous, vous, Zénaïde! *(À part.)* Que lui dire de plus? Elle est si confiante, si insouciante! Jamais je n'aurai la cruauté de lui avouer la grave décision qui vient d'être prise à son insu[1]!

ZÉNAÏDE, *allant vers lui et lui donnant sa main à baiser; haut.* – Bonjour, Oswald! *(À part, tandis qu'Oswald agenouillé lui baise la main avec transport.)* Se peut-il que tout soit fini! Ah! Tandis qu'il presse ma main sur ses lèvres, mon Dieu, ne prolongez pas mon supplice et faites que cette minute, qui me paraît un siècle, passe plus vite que l'alcyon[2] sur la mer écumante!

OSWALD, *se relevant, tandis que Zénaïde retire gracieusement sa main; haut, avec profondeur.* Bonjour, Zénaïde! *(À part.)* – Ah! ce geste gracieux et spontané, plus éloquent[3] que le plus long discours! J'ai toujours aimé le silence qu'elle répand autour d'elle: il est comme animé de paroles mystérieuses que l'oreille n'entendrait pas, mais que l'âme comprendrait.

ZÉNAÏDE, *haut, avec douceur.* – Asseyez-vous, Oswald! *(À part.)* Il se tait, le malheureux! Je crois entendre son cœur battre à coups précipités, sur le même rythme que le mien. Pourtant il ne sait rien sans doute et croit encore à notre union! *Elle s'assied.*

OSWALD, *s'asseyant à quelque distance.* – Merci, Zénaïde! *(À part.)* Cette chaise était sûrement préparée pour moi. La pauvre enfant m'attendait et ne pouvait prévoir le motif de ma visite!

On entend sonner cinq heures au clocher du village.

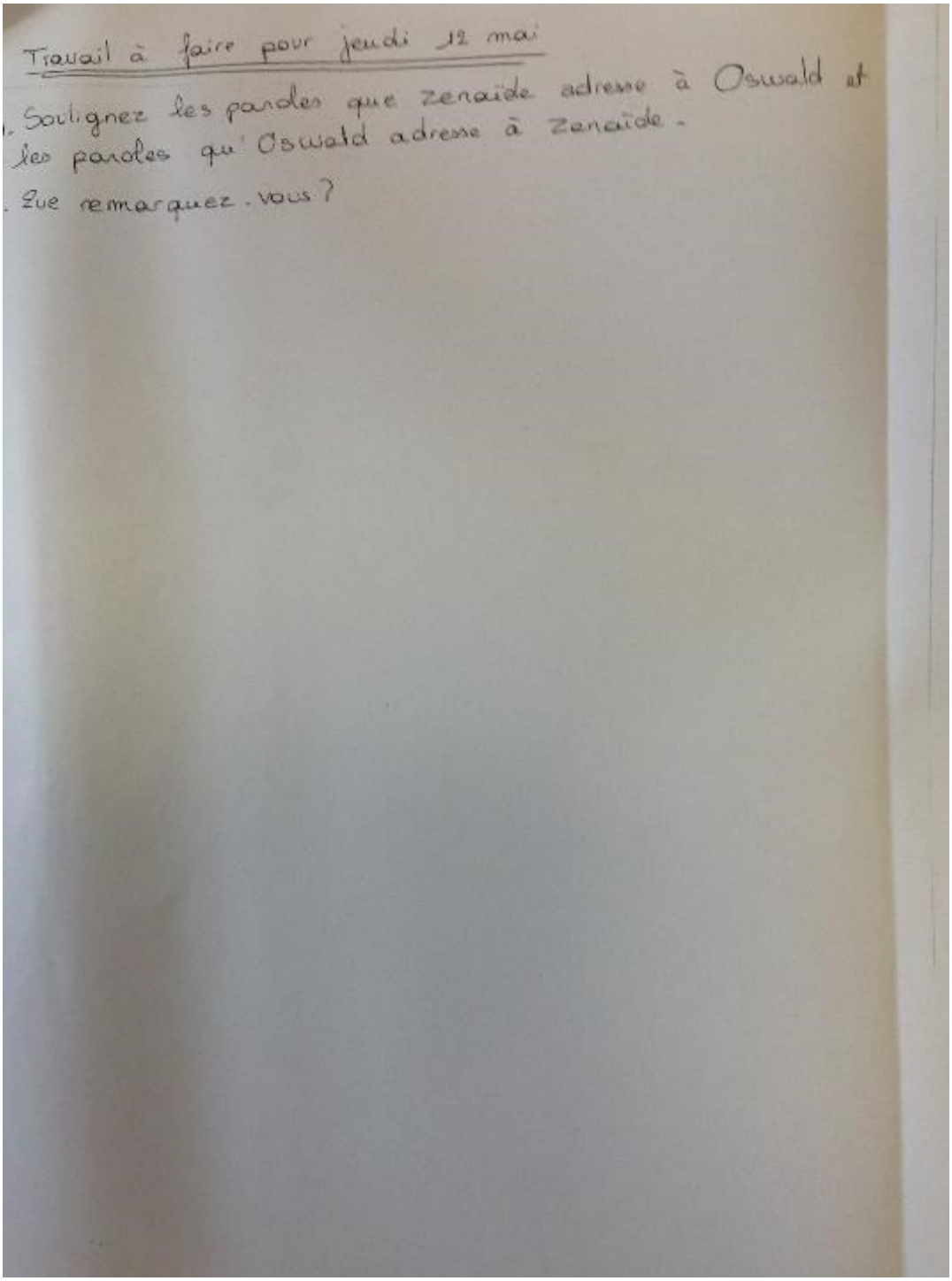
ZÉNAÏDE, *haut, avec mélancolie.* – Cinq heures! *(À part.)* Mais il fait déjà nuit dans mon cœur!

OSWALD, *haut, sur un ton qui veut paraître dégagé.* – Eh oui, cinq heures! *(À part.)* Pour moi, c'est l'aube des condamnés!

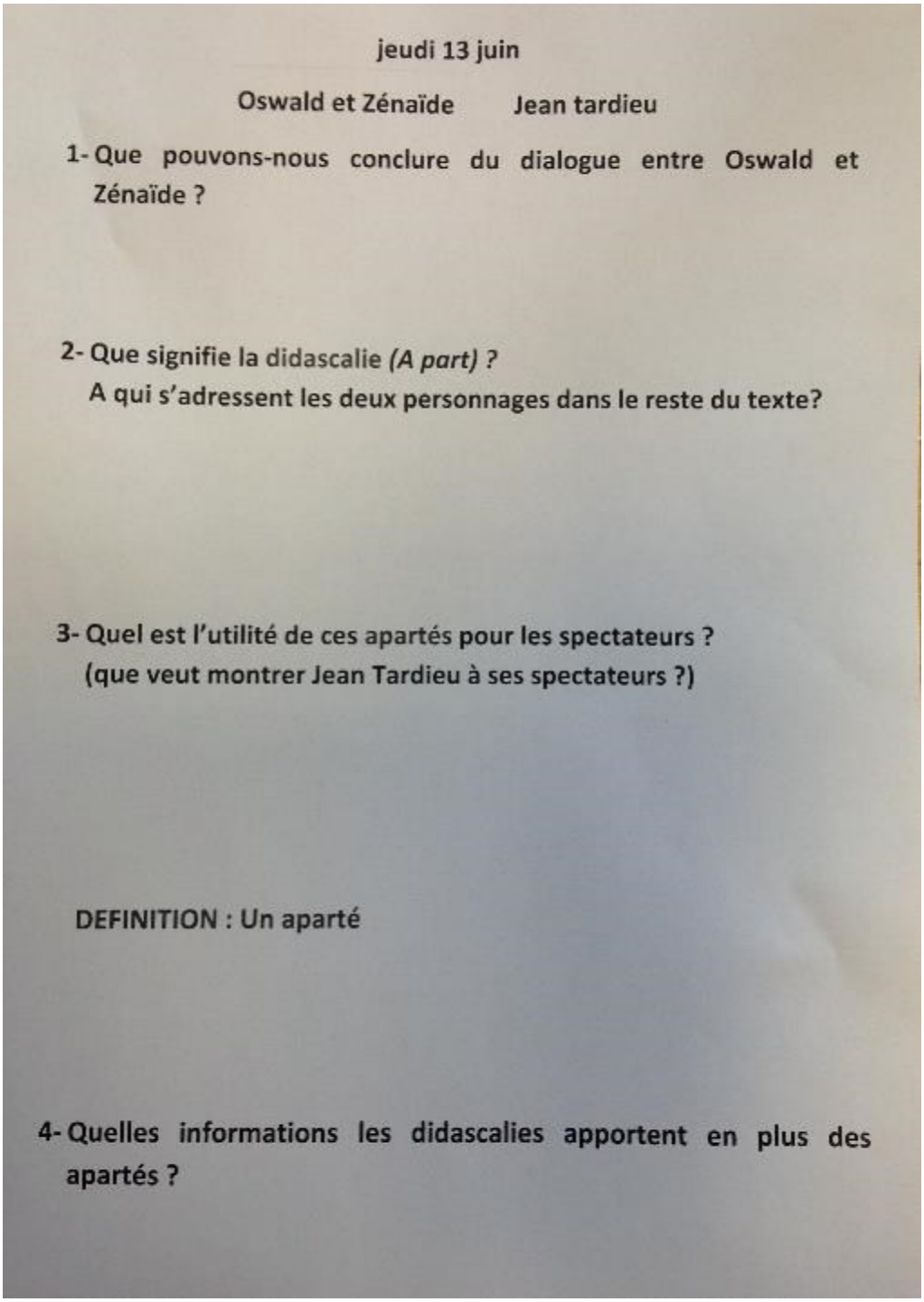
Jean Tardieu, «Oswald et Zénaïde ou Les Apparts», *Théâtre de chambre* (1966), Gallimard, «Folio Junior», 2001.

1. À son insu : sans qu'elle le sache.
2. Alcyon : oiseau fabuleux dont la rencontre est un heureux présage.
3. Éloquent : expressif.

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Mélie
Collège (6è) - Mélie – Oswald
Texte d'étude



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Mélie
Collège (6è) - Mélie – Oswald
Etude de texte : consigne manuscrite magistrale de travail préparatoire distribuée aux élèves



jeudi 13 juin

Oswald et Zénaïde Jean tardieu

1- Que pouvons-nous conclure du dialogue entre Oswald et Zénaïde ?

2- Que signifie la didascalie *(A part)* ?
A qui s'adressent les deux personnages dans le reste du texte?

3- Quel est l'utilité de ces apartés pour les spectateurs ?
(que veut montrer Jean Tardieu à ses spectateurs ?)

DEFINITION : Un aparté

4- Quelles informations les didascalies apportent en plus des apartés ?

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Mélie
Collège (6è) - Mélie – Oswald
Fiche d'étude de texte utilisée dans la séance, à compléter par les élèves, travail collectif étayé par des notations de l'enseignante au tableau

ANNEXE 12 : Étude de genèse – trace mixte produite dans la classe de Fabien (CM1-CM2)

Textes d'étude : Guillaume Apollinaire, *Calligrammes*, « Ondes », « Paysage » (p. 27), « Cœur, couronne et miroir » (p. 58), Gallimard, réédition de 1990.

1. De la séance à sa trace

<table>
<tr><th>Synopsis de séance</th><th>Phases didactiques</th><th>Phases rédactionnelles</th><th>Élaboration de l'écrit-trace</th><th>Support et ordre discursif d'élaboration</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Phase documentaire et préparatoire :</td><td>Phase pré-rédactionnelle :</td><td>Écrit préparatoire : fiche de préparation</td><td>Supports personnels de l'enseignant : fiche de préparation</td></tr>
<tr><td colspan="4">Recherche et copie de la définition du dictionnaire pour le calligramme ; préparation d'une fiche de préparation</td></tr>
<tr><td>1 - Ouverture de la séance : première découverte</td><td>Découverte du texte d'étude : dévoilement d'un calligramme, déchiffrage et transcription linéarisée</td><td rowspan="2">Phase rédactionnelle : inscriptions au tableau non copiées dans les cahiers</td><td>Transcription du premier texte en auto-dictée magistrale</td><td>Textes d'étude</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2 – découverte autonome de trois autres calligrammes

3 - Mise en commune et correction

4 – Rappel de l'auteur et désignation du genre du texte

5 – définition du calligramme

6 – Productions individuelles</td><td>Étude autonome puis collective des trois autres calligrammes et réécriture linéarisée</td><td>Formulations orales notées au tableau, sous forme de dictée à l'adulte</td><td rowspan="3">Oralographisme :

Consignes orales : régulation du travail en binômes, « conseils » et « défi » lancés à la classe.

Brouillons d'élèves, pour la linéarisation des calligrammes d'Apollinaire

Inscriptions au tableau : correction des exercices, aides à l'écriture

Cahiers de poésie</td></tr>
<tr><td>Phase d'institutionnalisation : définition du calligramme</td><td>Phase pré-éditoriale : inscription au tableau de la définition au tableau, à copier dans les cahiers</td><td>Écrits provisoires, écrits de travail au tableau, sous forme de rédaction individuelle préparée oralement avec prise de notes au tableau puis négociée oralement avant copie dans les cahiers

Production individuelle</td></tr>
<tr><td>7 - Clôture de la séance : mise en commun par lecture orale et présentation visuelle des productions</td><td>Phase de production des élèves</td><td>Phase éditoriale : conservation des calligrammes, copie de la définition et présentation d'une création personnelle</td><td>Écrit-trace final personnalisé</td><td>Lectures orales individuelles à la classe</td></tr>
</table>

2. Fiche de préparation

Vendredi 15 Juin
CM1 / CM2

Fiche de préparation
Poésie : les calligrammes

Objectif(s) : -découvrir ce que sont des calligrammes.
-connaître les caractéristiques d'un calligramme.
- écrire son propre calligramme

Durée : 45'

	Rôle du maître	Rôle de l'élève.
15'	Présenter l'objectif de la séance aux élèves. Distribuer à chaque binôme un corpus de calligrammes réalisé par Guillaume Apollinaire, très reconnu pour ses calligrammes. Demander aux élèves de remettre en forme traditionnelle ses 3 calligrammes.	Les élèves découvrent les différents calligrammes et échangent sur ce qu'ils observent. Ils essaient de remettre en forme traditionnelle ses 3 poèmes.
5'	En phase collective, faire lire les textes par différents groupes. Demander aux élèves de réfléchir sur ce qu'est un calligramme. Écrire sa définition du calligramme dans le cahier de poésie.	Les élèves lisent les textes. Les élèves écrivent une définition du calligramme dans le cahier de poésie.
5'	Recueil des réponses puis élaboration de la définition en phase collective. (On valide les réponses à partir du calligramme fait au tableau).	Les élèves lisent leur définition au maître. Les élèves répondent aux questions du maître pour élaborer la trace écrite.
5'	**calligramme**, nom masculin Sens Poème dont le texte forme un dessin évoquant son sujet	? les élèves copient la définition dans le cahier de poésie.

Copie d'une trace écrite recueillie auprès de Fabien (suite)
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Document de préparation de la séance

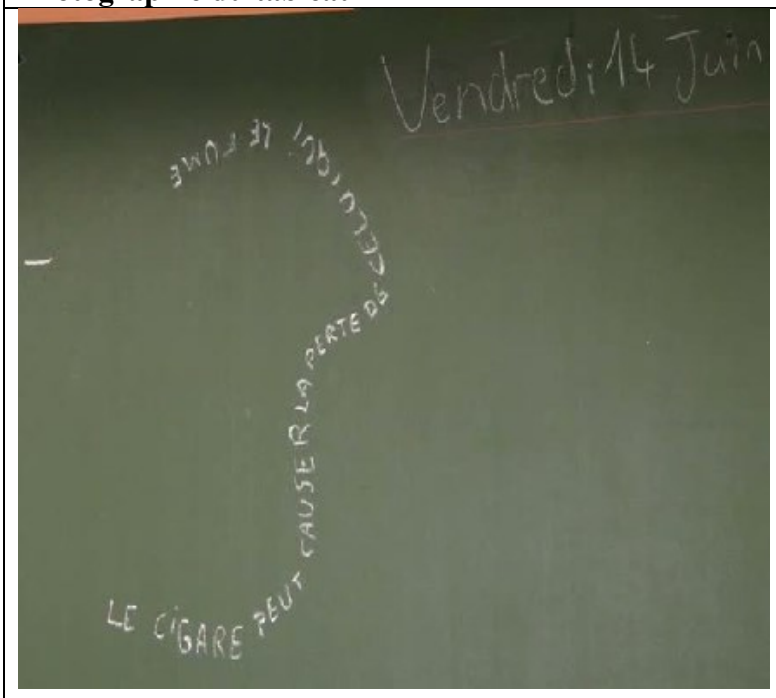
*Conclure la séance en essayant d'identifier les différentes étapes de construction d'un calligramme (pour en réaliser dans la foulée) :

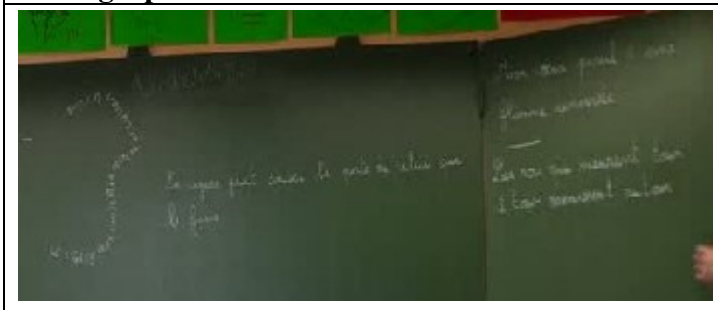
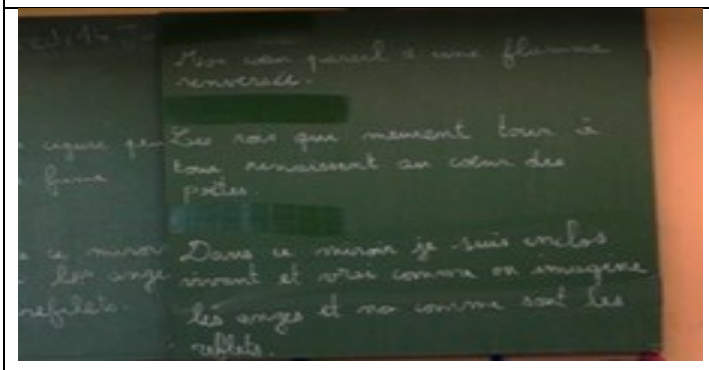
1) Je choisis un thème, un objet, un animal...
2) J'écris mon poème en forme traditionnelle.
3) Je réalise mon dessin avec une très grande précision.
4) Je dispose mes mots autour du dessin, à l'intérieur du dessin.
   ? j'écris avec une très grande précision.

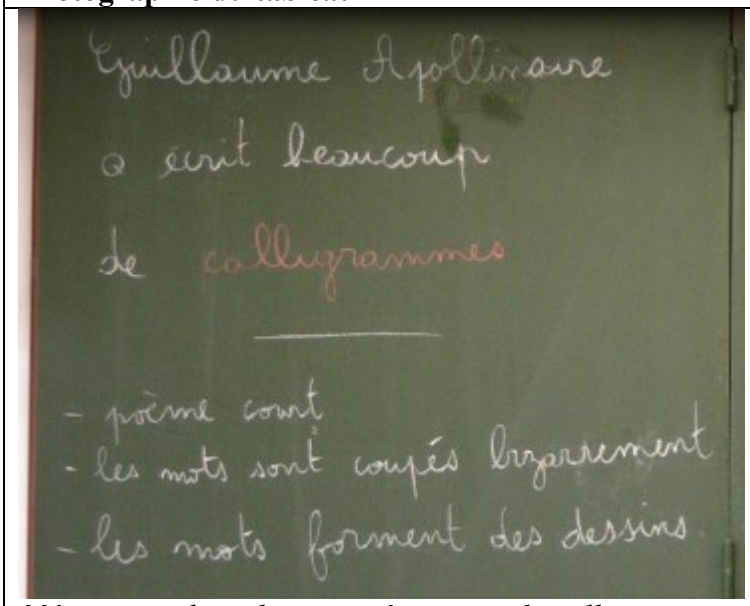
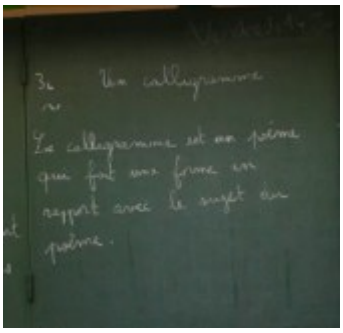
	Rôle du maître	Rôle de l'élève
15'	Copie au tableau des 4 étapes Mise en route de la phase d'écriture sur cahier d'essai ou feuille choisie.	Mettre en application les 4 consignes successives de la construction d'un propre calligramme

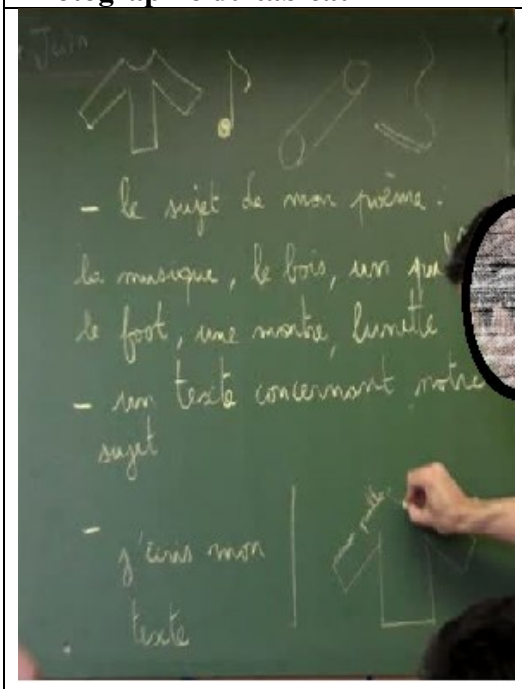
Copie d'une trace écrite recueillie auprès de Fabien (suite)
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Document de préparation de la séance

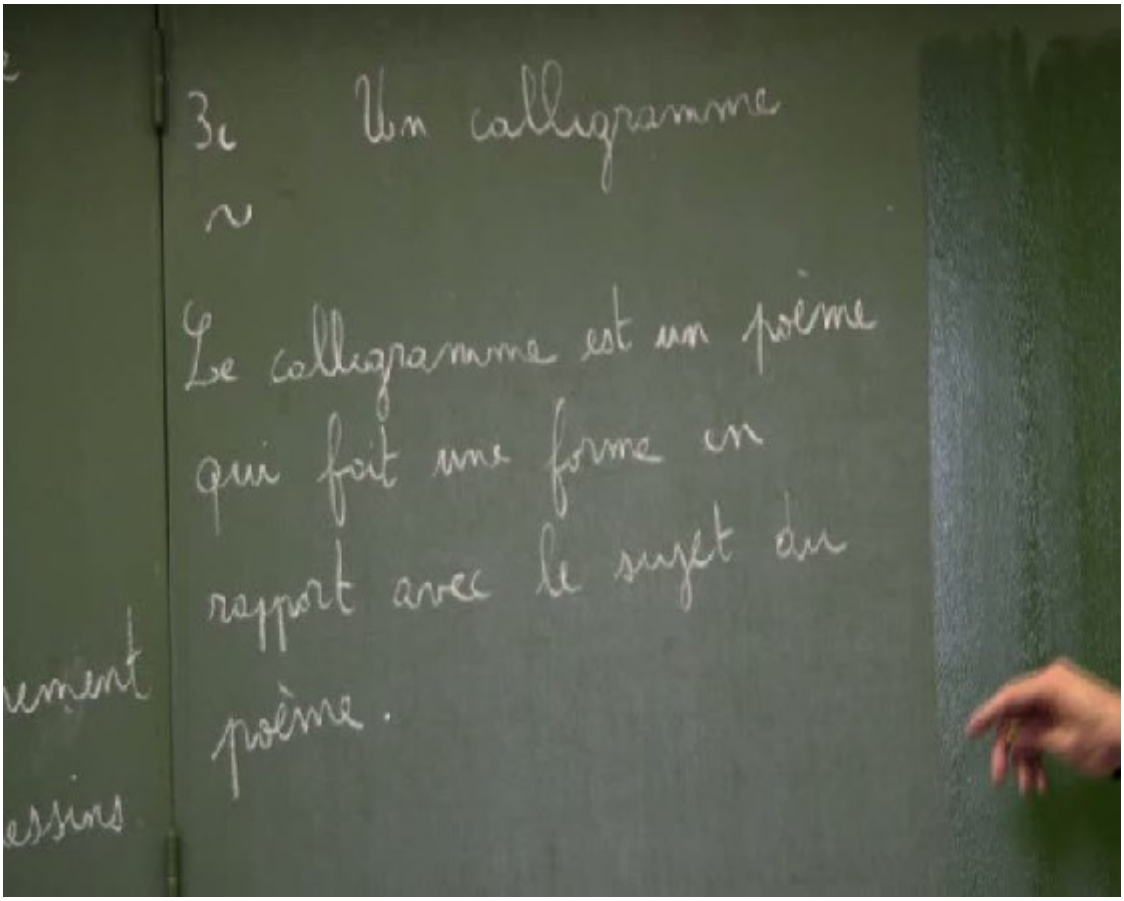
3. Inscriptions au tableau

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 *2è minute : Fabien transcrit un calligramme au tableau. Les élèves le déchiffrent.*	Vendredi 14 juin [calligramme]
 *3è minute : le déchiffrage effectué, Fabien inscrit au tableau le texte sous une forme linéarisée.*	Le cigare peut causer la perte de celui qui le fume.

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
	*Mon cœur pareil à une flamme renversée* _____ *Les rois qui meurent tour à tour renaissent* ~~*autour*~~ (efface "autour" du revers de la main) *au cœur des poètes.*
23è minute – Vérification : tableau préparé.	
	Dans ce miroir je suis enclos vivant et vrai Comme les anges et non comme me sont les refilés
27è minute	
	*Mon cœur pareil à une flamme renversée* *Les rois qui meurent tour à tour renaissent au cœur des poètes.* Dans ce miroir je suis enclos vivant et vrai comme on imagine les anges et non comme me sont les reflets.
27è minute – lecture de la correction	

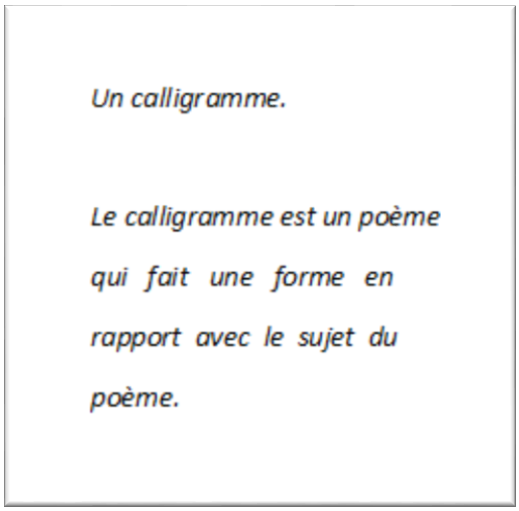
Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 *33è minute : liste des caractéristiques du calligramme*	*Guillaume Apollinaire a écrit beaucoup de calligrammes.* *-poème court* *-les mots sont coupés bizarrement* *-les mots forment des dessins*
 *45è minute*	*Un calligramme* *Le calligramme est un poème qui fait une forme en rapport avec le sujet du poème.*

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
 *53è minute : fin de l'inscription des aides à la production personnelle d'un calligramme.*	*-le sujet de mon poème :* *la musique, le bois, un pull, le foot, une montre, lunettes* *-un texte concernant notre sujet* *-j'écris mon texte.* [Dessin schématisé d'un pullover]



Photographie du tableau de la classe de Fabien

École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Vue agrandie de la définition du calligramme collectivement négociée.



Photographie du tableau de la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Transcription de la définition du calligramme inscrite au tableau.

4. <u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignant Fabien inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
19è minute		
	Fabien (222) : Alors. On va commencer par le poème en haut à gauche. D'accord ? Alors, qui veut faire une proposition ?	
E : Mon cœur pareil à une flamme renversée. E : Pareil à une flamme renversée. E : Après, il y a : pareil. E : À une flamme renversée.	Fabien : Mon cœur.	*Mon* *cœur* *pareil* *à une flamme renversée*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Les rois qui meurent tour à tour naissent au/ E : Renaissent des poètes/autour des poètes. E : Tour à tour. E : Renaissent.	Fabien : Stop ! Les rois qui meurent. Comment tu écris [moeR] ? Fabien : Autour des poètes. C'est ça ? Fabien : Tour à tour. Fabien : Renaissent.	*Les rois qui* *meurent* *tour à tour* *renaissent*
	Fabien : Je vérifie. *(Tourne le volet mobile du tableau pour lire le corrigé préparé par ses soins avant la séance).* Fabien : "Au cœur des poètes".	~~*Autour*~~ (efface "autour" du revers de la main) *au cœur* *des poètes.*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Dans ce miroir je suis enclos vivant et vrai comme/	Fabien : Stop, stop, stop, stop. Dans ce miroir.	Dans ce miroir
E : Dans ce miroir je suis.	Fabien : Je suis.	Je suis
E : Je suis enclos/	Fabien : Comment tu écris enclos ?	Enclos
E : Enclos vivant.	Fabien : Vivant et vrai/	Vivant et vrai
	Fabien : comme	Comme
E : "Et vrai comme on s'imagine les anges/		
E : Les anges et non comme	Fabien : Comme/et non comme	Les anges et non comme me sont
E: Les [rəfile].	Fabien : Les ?	les refilés
Es : C'est les reflets.		
	Fabien : Je relis, je relis. "Dans ce miroir, je suis enclos vivant et vrai, les anges et non comme me sont les refilés.	
	Fabien : Ca paraît bizarre.	
E : Je suis enclos vivant et vrai comme on imagine des anges et non comme sont les reflets dans ce miroir.		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	Fabien : Alors, tu peux redire depuis le début ?	
E : Je suis enclos vivant et vrai comme on imagine les anges et non comme sont les reflets dans ce miroir.		
	Fabien : Alors Maxime avait commencé sa phrase par ?	
E : Par : "Dans ce miroir".		
E : Par "je suis enclos".		
	Fabien : Alors ? Qu'est-ce qui vous paraît le plus logique, là ?	
E : Enclos dans ce miroir.		
	Fabien : Alors j'aimerais savoir pourquoi là tu commencerais par "Dans ce miroir".	
E : Parce que déjà il y a une majuscule.		
	Fabien : Ca peut être un indice. Regardez bien.	
	Fabien : La majuscule à "Dans". Alors je vais vous l'écrire. Enfin je l'ai écrit moi celui-là, le dernier *(en tournant le panneau mobile droit du tableau de façon à lire sans montrer le texte aux élèves.).* "Dans ce miroir, je suis enclos vivant et vrai comme on imagine les anges et non comme sont les reflets." Je vais enlever un petit truc *(en attrapant l'éponge du*	*(Effacement)* ~~Cœur~~ ~~Couronne~~

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	tableau) parce que sinon vous aurez trop d'indices".	~~Miroir~~
E : C'est un complément circonstanciel de lieu. E : Et on peut le changer.	Fabien *(toujours attentif à la version de l'élève inscrite sur le panneau fixe du tableau)* : Celui-là je l'enlève Alors, si on coupe la phrase-là *(trace un tiret vertical entre "miroir" et "je")*: "je suis enclos vivant et vrai comme on imagine les anges et non comme sont les reflets dans ce miroir." Est-ce que ça change beaucoup de choses ? Fabien : Qu'est-ce que c'est "dans ce miroir" ? Fabien : Le complément circonstanciel de lieu, on peut le changer de place. Fabien : […] Donc, techniquement, selon la langue française, c'est pas grave si le "dans ce miroir" on le met à la fin parce que c'est un complément circonstanciel de lieu, on peut le mettre à la fin.	*(efface totalement le texte proposé par l'élève, d'un coup d'éponge).*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	29è minute	
E : de poèmes.	Fabien (433) : Alors, Guillaume Apollinaire a écrit, beaucoup/ Fabien : De/ non. (Change de craie) Regardez bien le mot, je le mets en rouge : "calligrammes".	*Guillaume Apollinaire a écrit beaucoup de* *calligrammes.*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	30è minute	
E : Un calligramme, c'est des poèmes qui sont pas longs. Ils sont courts.	Fabien : Alors, qu'est-ce que c'est qu'un calligramme ?	*Poème court*
E : Poème pas court.	Fabien : Alors, je retiens l'idée. Tout ce que j'écris au tableau n'est pas forcément juste, hein ?	
	Fabien (En écrivant au tableau) : poème court. D'accord. Je retiens parce que j'ai pas la définition jusqu'au bout.	
E : Le calligramme, c'est de pas continuer le mot sur la ligne, de continuer un peu la syllabe au bord. Dans "miroir", "mi" et "roir", il est au bord. Il continue au bord.	Fabien : Les mots sont *(applique le tranchant de sa main droite verticalement sur la paume de sa main gauche orientée horizontalement, à plusieurs reprises.)*	
E : Coupés.	Fabien : Coupés d'une manière différente. D'accord ? On s'approche, on s'approche *(en écrivant au tableau).* Mais c'est pas encore tout-à-fait ça, hein ? Les mots sont coupés, on va dire *(en se tournant face à la classe, s'interrompant*	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Oui.	*dans l'écriture)* bizarrement ?	*Les mots sont coupés*
	Fabien : On va dire bizarrement. Ils ne sont pas coupés comme on a l'habitude de les couper. Autre chose.	*bizarrement*
E : Ça fait des espèces de petites formes. Ça fait des formes mais c'est pas tout à fait comme ça, comme ça, comme ça. E : forment des dessins. E : Les mots coupés forment des dessins.	Fabien: Les mots forment Fabien : Les mots forment des	*Les mots forment des dessins*
	32è minute	
E : Le texte, les rois qui meurent tour à tour, il forme une couronne. E : Une couronne.	Fabien : J'ai entendu quelque chose d'intéressant. Qu'est-ce que tu veux dire ? Fabien : Excellente remarque. Fatou nous dit que le poème des rois ça forme le dessin d'une ? Fabien : Couronne. "Les rois qui meurent tour à tour renaissent au cœur des poètes."	*Couronne* *(Écrit couronne sur le panneau droit du tableau, en entête du calligramme concerné)*
E : Ca a la forme d'un miroir, le	Fabien : Miroir. 0:32:29.8) Et Amza, le premier en haut à gauche ? Chut.	*Miroir* *(Écrit miroir sur le panneau droit du*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	(Court silence ; l'élève hésite. Fabien pointe du doigt sur le document de l'élève interrogée le calligramme dont il est question.) Le premier en haut, à gauche, quelle forme il a, on a l'impression ?	*tableau, en entête du calligramme concerné)*
	35è minute	
	Fabien (523) : Défi : écrire, d'après ce qu'on a dit, la meilleure définition d'un calligramme. Sans prendre le dictionnaire. Fabien (541): Vous devez écrire une définition du mot "calligramme". Tout simplement. Qui est-ce qu'un calligramme ? Et on le mettra dans le cahier de poésie après.	
	38è minute	
E (572): Un calligramme/ un calligramme est une forme en rapport avec la phrase ? E : Moi j'ai mis : "calligramme, poème écrit en forme de dessin. E : Calligramme. Forme, sorte de poème/(Fabien claque des doigts pour demander le calme)écrit sous forme sur laquelle on parle ?	Fabien : Une forme en rapport avec la phrase. D'accord. Fabien : Poème écrit en forme de dessin. / Moi j'attends une précision supplémentaire. Elle est pas encore parfaite cette définition mais elle s'approche de la perfection	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Euh, un calligramme est un mot coupé bizarrement et qui parle des dessins (XX) court ? E : Et un poème court. E : Calligramme. Un calligramme est un poème où les mots forment des dessins et les mots sont coupés bizarrement. E : Les calligrammes font la forme du rapport avec le poème ? E : Les calligrammes font la forme du rapport avec le poème ?	Fabien : Sur la forme sous laquelle on parle. C'est plus sur/ il est plutôt question d'écrit, là. Le langage oral. Mais elle est quand même pas trop mal. Mais c'est pas encore la perfection. Fabien : Des dessins ? Fabien : Tu as un peu réécrit tout ce qu'on a mis là. (en indiquant le tableau d'un geste de la main) Tu as compilé les idées, [d'accord. Fabien : Alors il me manque encore l'idée principale. Fabien : Il manque encore un élément essentiel. Fabien : Ah, alors là, il y a 99% de bon. S'il n'y a pas mieux, ce sera toi. Alors qu'est-ce qu'il a dit d'intéressant ?	
E : Par exemple, là, la forme de cœur, ça parle du coeur, la forme de couronne, ça parlait du roi parce qu'il	Fabien : Les calligrammes/	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
porte une couronne et l'autre il parlait dans un miroir. E : Un calligramme est un poème qui forme un sens. E : Poème pour annoncer des écritures et les lettres et quand dedans le poème ça parle de quelque chose, les lettres prennent la forme de quelque chose. E : Ben de ce qu'il y a écrit dans le texte. Fabien : Donc déjà on prend son cahier de poésie tout de suite.	Fabien : Vous avez vu, il a ajouté l'idée que la forme du poème est en rapport avec ce dont parle dans le poème. Fabien : De quelle chose ? Fabien : Tu t'es vraiment approché mais il m'a manqué "de ce dont on parle dans le poème".	
	Fabien : Alors je vous donne, moi, la définition que j'ai trouvée dans le dictionnaire et puis on va noter celle de Lucas parce que c'est lui qui a trouvé. Ça veut dire la même chose. Nom masculin. A trois carreaux. Un calligramme. Fabien : La définition que j'ai trouvée, moi, c'était : poème dont le texte forme un dessin évoquant son sujet. Le sujet du poème se voit dans le dessin qui est formé. C'est ce que tu as	*Un calligramme*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	dit Lucas tout à l'heure, précisément. Fabien : Tu nous donnes ta définition, vas-y.	
E : Le calligramme font la forme du rapport avec le poème.	Fabien : Le calligramme font la forme Fabien : On va rajouter que c'est quand même un poème, hein ? Est un poème.	*Est un poème*
E : font la forme du rapport avec le poème. E : Partie poésie ou partie récitation, maître ? Tout en haut. E : font la forme du rapport avec le poème.	Fabien : Qui fait une forme. Fabien : En rapport avec le poème. Je rajoute même ce mot, hein, je l'enrichis un petit peu pour être très exact avec le sujet du poème. On recopie cette définition. Fabien : Le calligramme est un poème qui fait une forme en rapport avec le sujet du poème.	*Qui fait une forme en rapport avec le poème.*

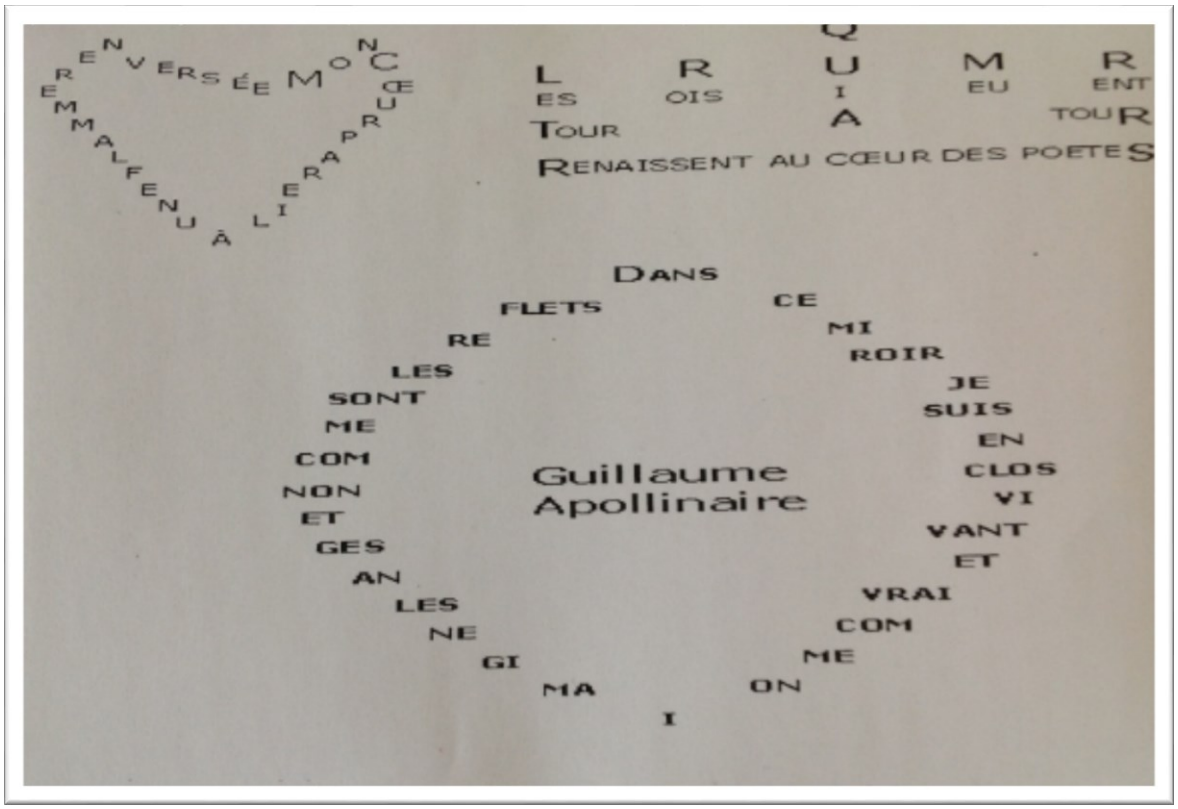
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	45è minute	
Es : La forme ! E : Déjà on doit décider de /de quoi/ de quoi on va parler pour décider la forme.	Fabien (694) : Qu'est-ce qu'il faut à votre avis pour faire un bon calligramme ?	*La forme*
	Fabien : Tout à fait. Déjà, la première chose, tu nous dis : "de quoi vais-je parler ?" Donc le sujet. Le sujet de vos poèmes. Qui nous propose des sujets ?	*Le sujet de mon poème :*
E : Ben les formes de musique.	Fabien : La musique. Tu peux écrire un petit texte sur la musique.	*la musique*
E (717): Un pull ?	Fabien (713) : Un autre sujet. Fabien (718): Un pull.	*un pull*
E (726): Le foot.	Fabien (727): Le foot, on peut faire un ballon. (Ecrit : "le foot" au tableau)	*le foot*
E (731): Une montre. E (735): Ben d'une montre ! E (736): La montre ! E (737): de l'heure. E (739): Temps.	Fabien (732) : Une montre. (Inscrit "une montre" au tableau) Fabien (734): Alors, juste, si on dessine une montre, on va parler de quel sujet ? Fabien (738): De l'heure, du ? Fabien (742) : Un petit texte sur le temps qui passe.	*une montre*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E (757): Lunettes.	Fabien (758): Lunettes ! Bonne idée.	*lunettes*
	48è minute	
E (766): Tout le poème. E (768): Des mots qui nous parlent sur le foot. E (770): La forme du foot. E (779): Texte. E 783): Tout ce qu'on a choisi comme thème.	Fabien (758): Deuxième étape. Il nous faut un sujet. Qu'est-ce qu'il nous faut d'autre ? Fabien (765) : Qu'est-ce qu'il nous faut dans notre poème ? Il faut ? Fabien (767): Qu'est-ce qu'il nous faut dans notre poème ? En plus il y a le thème ! Fabien (769): Il nous faut un ? Fabien (780): Un texte ! (Ecrit "un texte" au tableau, au tiret.) Fabien (782): Un texte concernant quoi ? (Ecrit "concernant" tout en parlant.) Fabien (784) : Notre sujet. Il nous faut un texte sur notre sujet et un thème. Qu'on pourra dessiner. D'accord ?	*un texte* *concernant* *notre sujet* *J'écris mon texte.*
E : Un pull moi j'y arrive pas.	Fabien : Je fais un modèle. Un pull. Voilà.	(Dessin schématisé d'un pullover)
	Fabien (797): Je vous donne un conseil pour écrire un bon calligramme. Vous m'avez trouvé les deux ingrédients principaux, un sujet qu'on va pouvoir dessiner, plus	

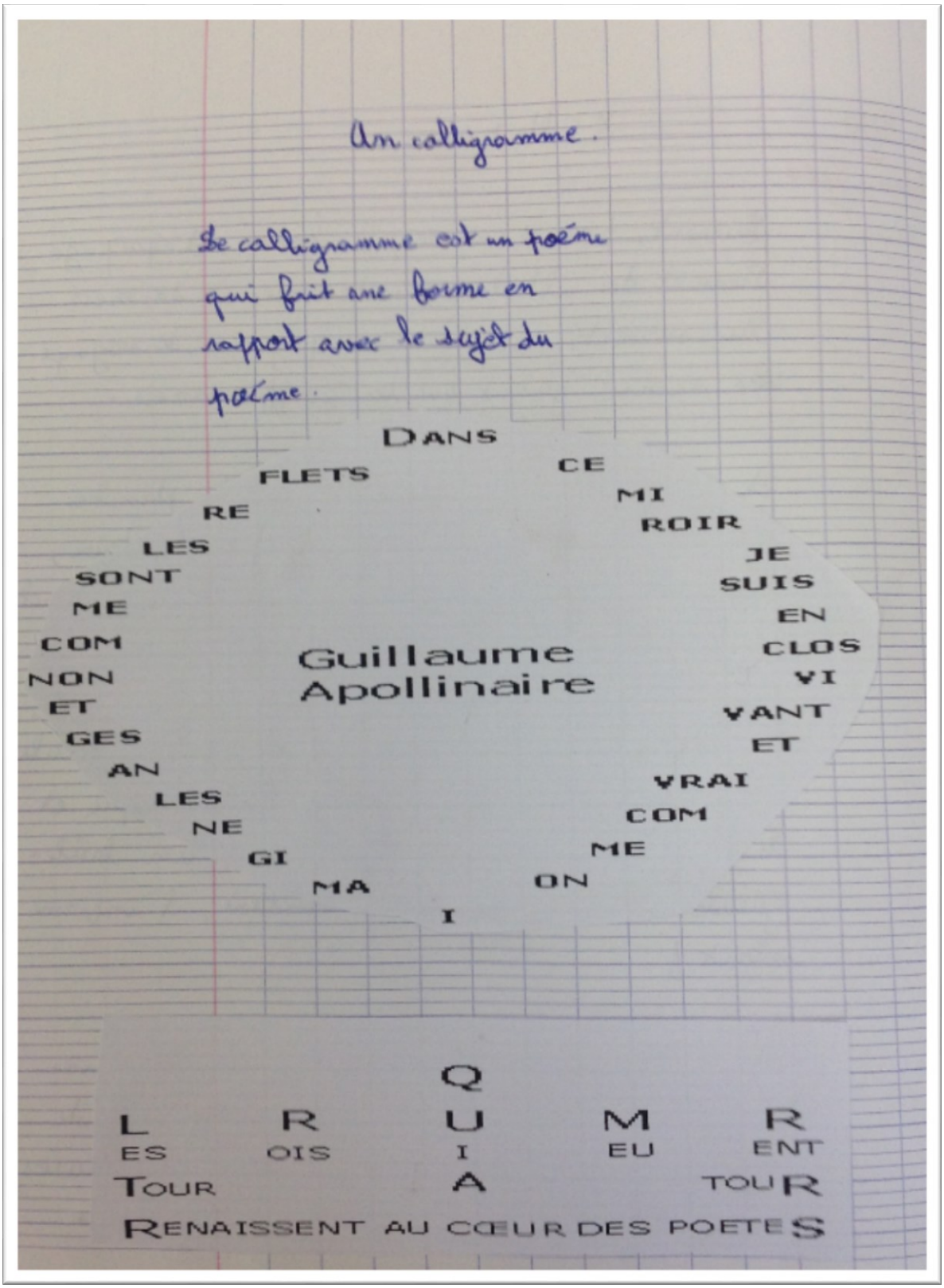
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	un petit texte concernant le sujet.	

EXEMPLE DE DIGRESSION ORTHOGRAPHIQUE : une flamme renversée		
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignant**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Renvers[e], "e" accent. E : Non. "e" et l'accent ici. E : Parce que. E : Ben c'est mieux. E : Parce que c'est une flamme et c'est au féminin. E : Un verbe. E : un adjectif. Es : Qualificatif ! E : La flamme. E : Une flamme.	Fabien : Quelle terminaison à "renvers[e]" ? Fabien : "e" accent aigu, "e". Pourquoi il s'écrit comme ça, « renversée » ? Fabien : D'accord et renversée, c'est quoi, sa nature ? Fabien : Un adjectif comment ? Fabien : Qu'est-ce qu'il qualifie ? Fabien : La flamme. La flamme qui est renversée.	

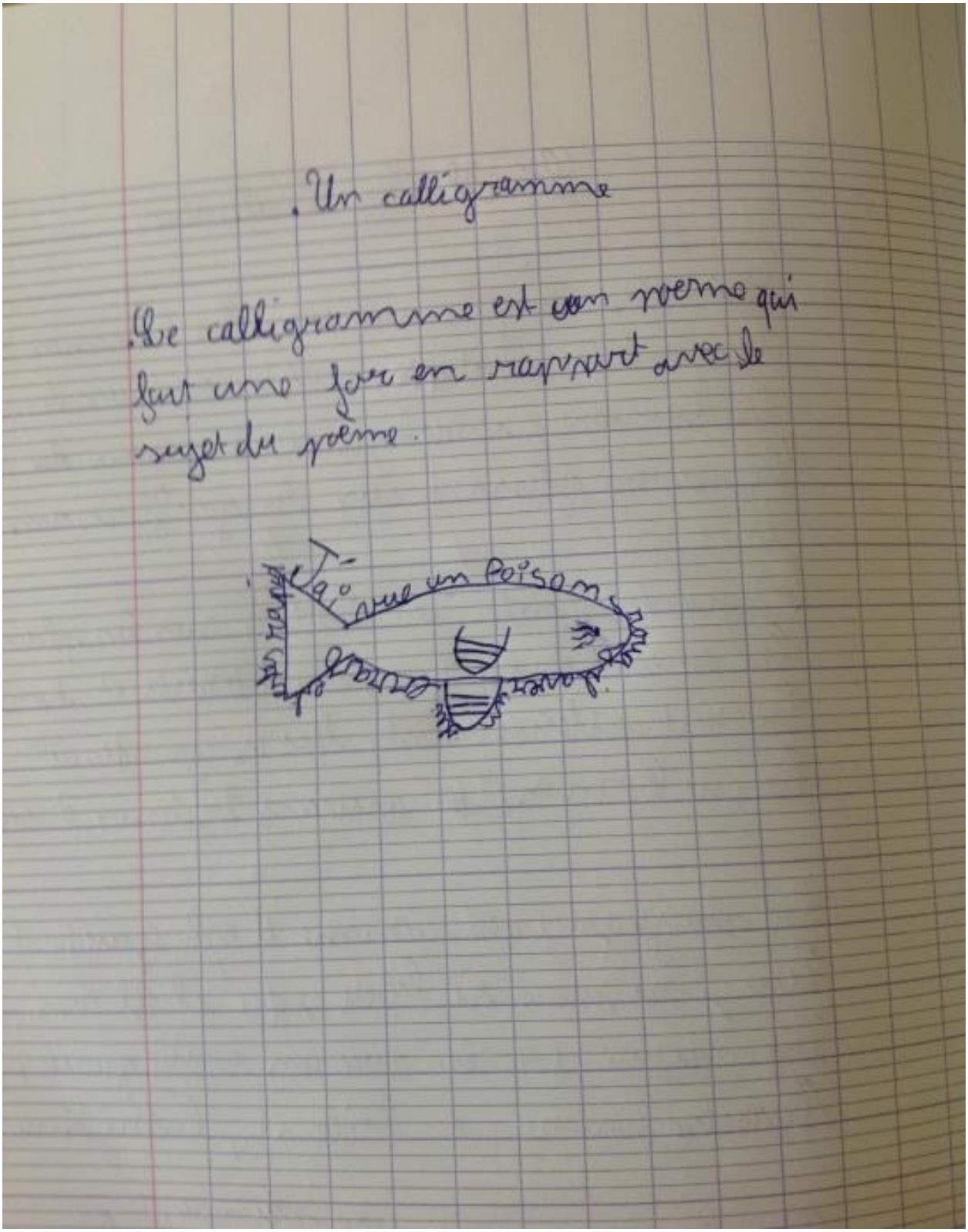
5. Trace écrite publiée dans les cahiers



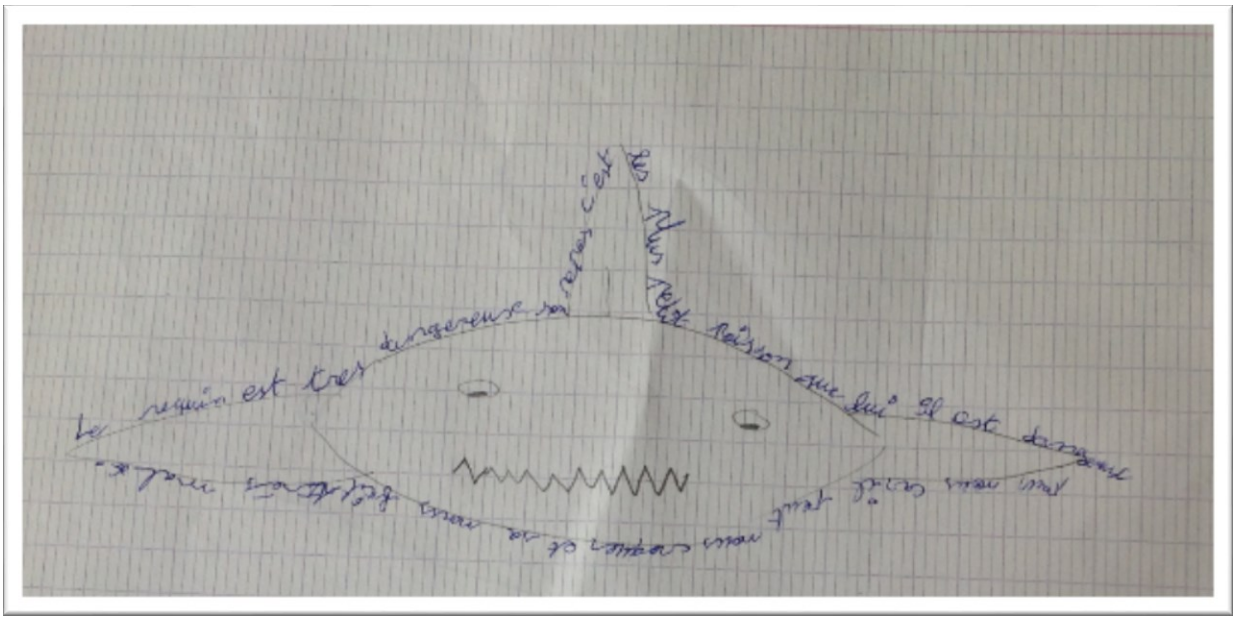
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Textes d'étude : Guillaume Apollinaire, Calligrammes, « Ondes », « Paysage » (p. 27), « Cœur, couronne et miroir » (p. 58), Gallimard, réédition de 1990.



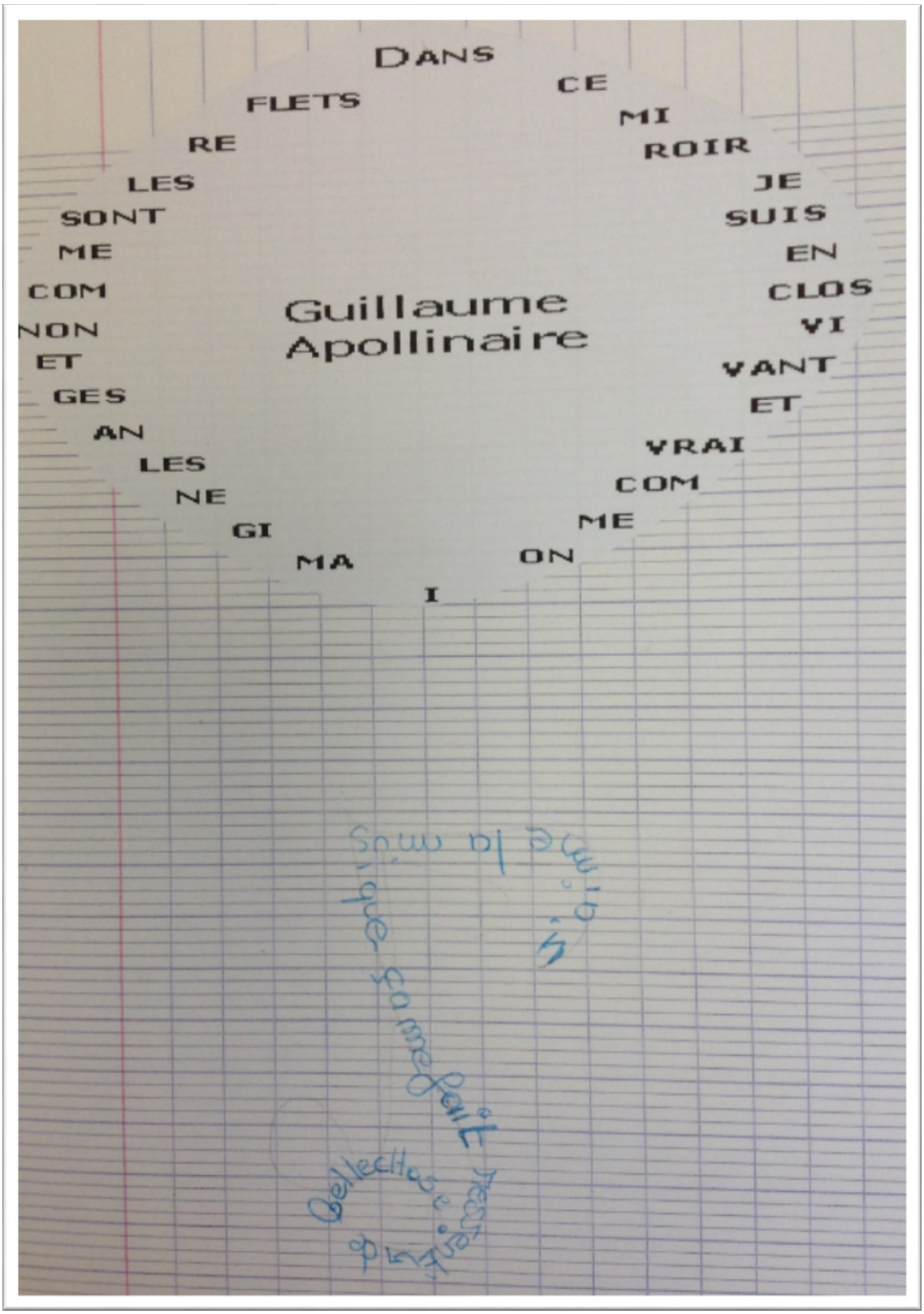
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte intégrant les textes d'étude et l'écrit-trace collectif.



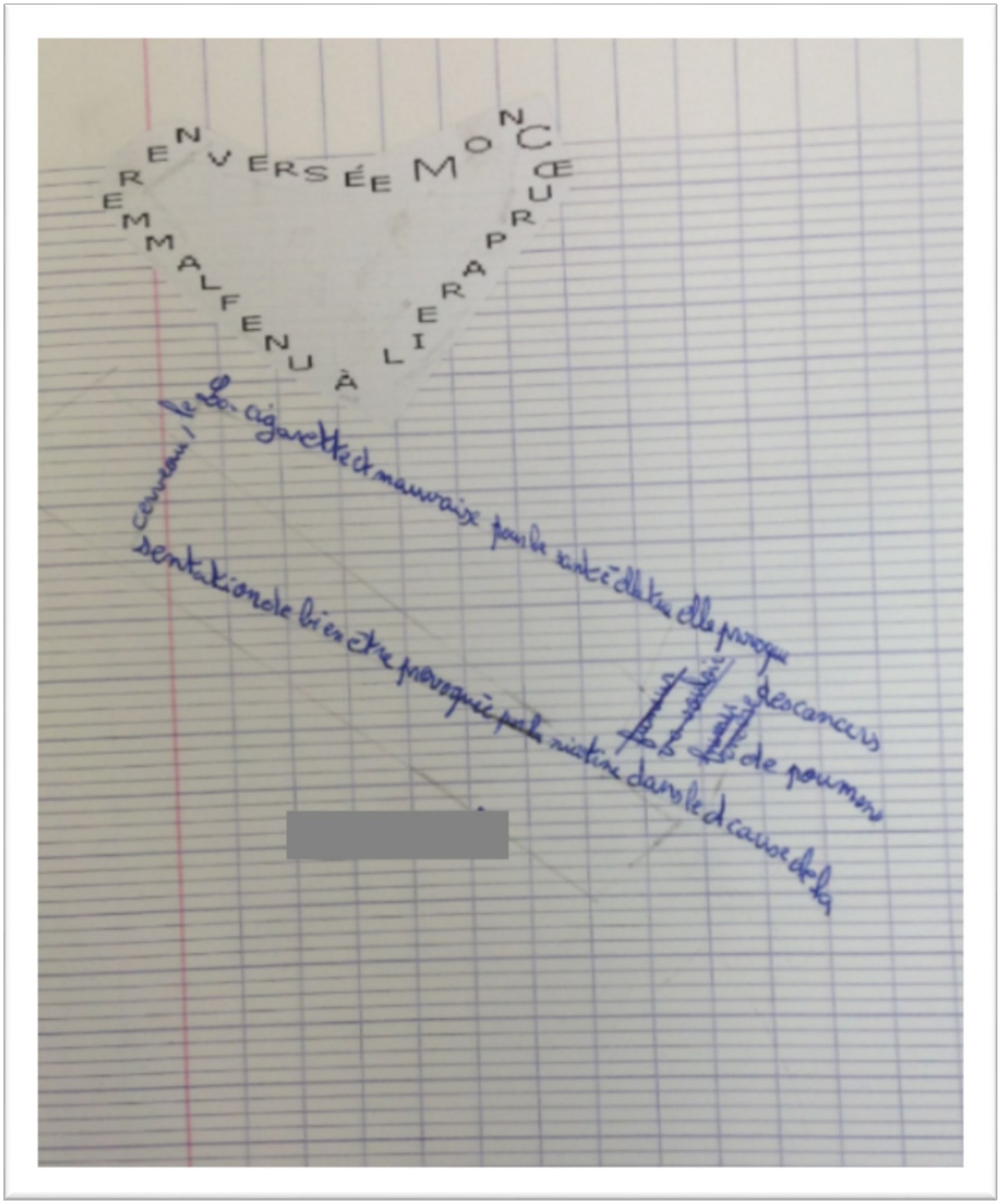
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : écrit-trace collectif et production d'élève



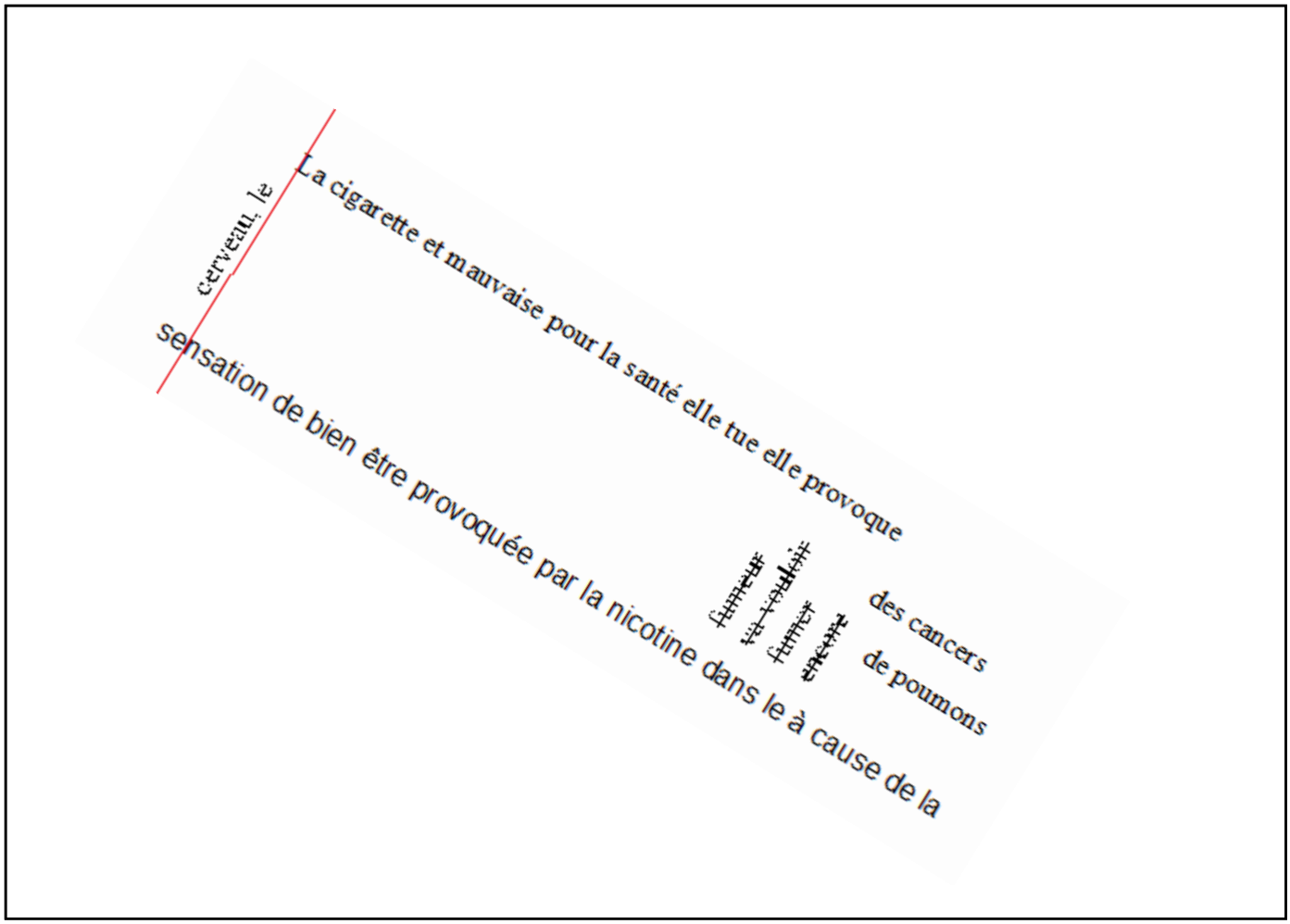
Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : production d'élève



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : texte d'étude et production d'élève



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Fabien
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : texte d'étude et production d'élève



Transcription partielle de la trace écrite ci-dessus
École (CM1-CM2) - Fabien - Calligramme
Étude du texte : production d'élève, transcription

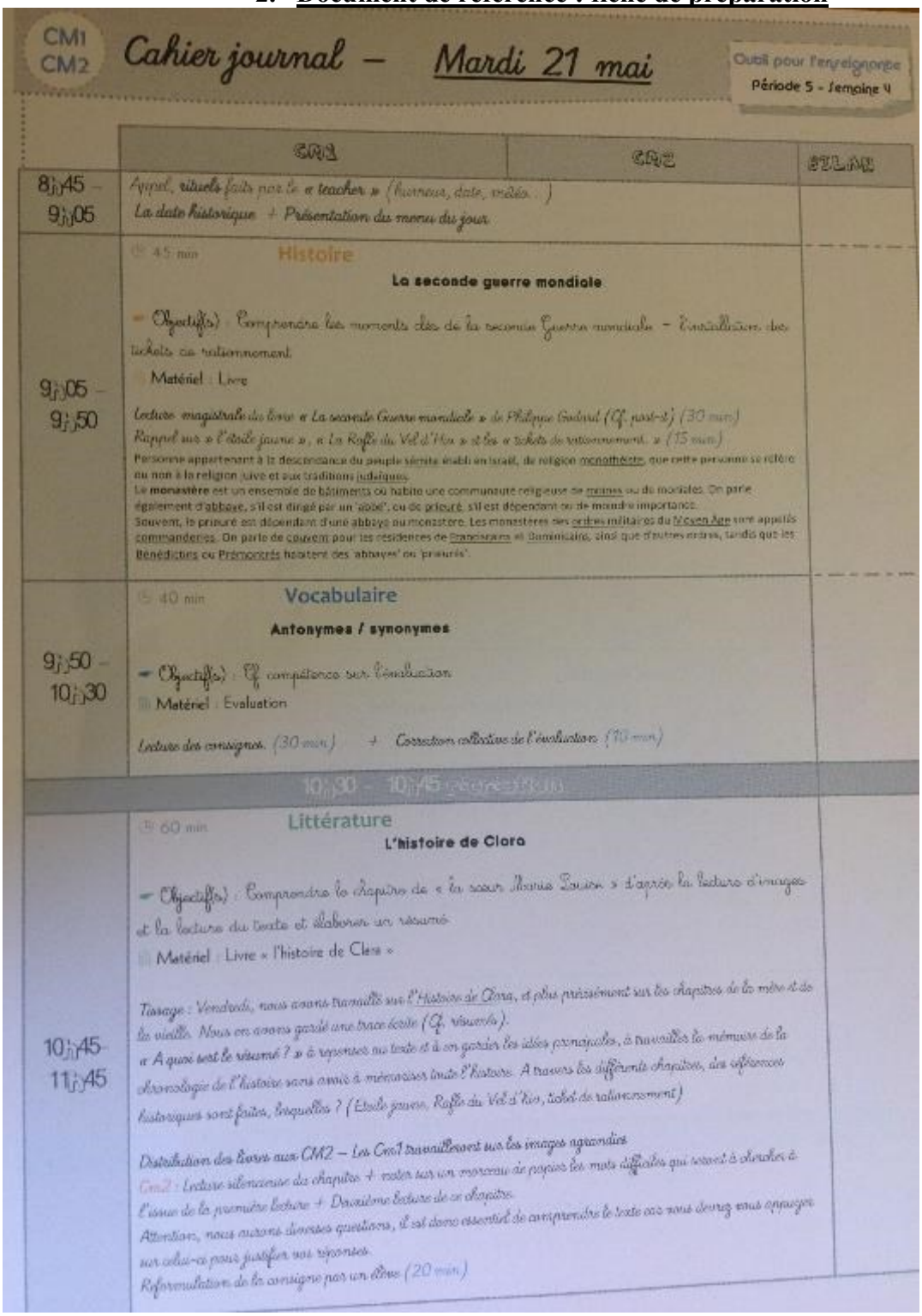
ANNEXE 13 : Étude de genèse – trace mixte produite dans la classe de Maria (CM2)

Textes d'étude : Vincent Cuvellier, Charles Dutertre (illustrations), *L'Histoire de Clara*, Gallimard Jeunesse, Collection Giboulées, 2009. « Le Chapitre de Sœur Marie-Louise ».

1. De la séance à sa trace

Synopsis de séance	Phases didactiques	Phases rédactionnelles	Élaboration de l'écrit-trace	Support et ordre discursif d'élaboration
	Phase documentaire et préparatoire **Phase pré-rédactionnelle :** Affichage avant le début de la séance (pendant la récréation) : Affichage « bande imagée » sur toute la longueur du tableau à trois panneaux. Titre : L'HISTOIIRE DE CLARA Le document présente les résumés de deux premiers chapitres du roman.		**Écrit préparatoire :** affichage pré-conçu, à compléter au fil des séances.	Supports personnels des enseignants et des élèves
1 - Ouverture de la séance de littérature (Maria (1) : Donc, nous allons donc passer en littérature.	Découverte du texte d'étude	**Phase rédactionnelle**	Formulations orales	**Oralographisme :** Énoncés oraux et prise de notes magistrale au tableau, sur affiches de papier Définition orale des mots du texte en suivant leur liste inscrite au tableau
2 – Lecture des résumés des deux chapitres précédents 3 – Division de la classe en deux groupes : CM1 : **hypothèses de lecture** à partir d'illustrations du chapitre CM2 : **Lecture** du chapitre et **recherche lexicale** **4 – Mise en commun :** sens des mots jugés difficiles **5 – Vérification commune des hypothèses de lecture d'images** 6 – Partage de la classe : CM1 : **lecture** du chapitre d'étude CM2 : **résumé** du chapitre d'étude	Lecture compréhension **Saynète méta-lexicale**			
	Lecture interprétative Débat	**Phase pré-éditoriale**	Écrits affichés au tableau	
	Phase d'institutionnalisation Phase de production des élèves de CM2. Phase de lecture/vérification des hypothèses pour les élèves de CM1.		Écrits provisoires, écrits de travail : Hypothèses à partir des images, mots difficiles à définir	Brouillons d'élèves
7 - Clôture de la séance : Lecture orale des résumés produits par les CM2 et évaluation par les CM1.	Phase de sélection des élèves : choix du meilleur résumé.	**Phase éditoriale** reportée à la séance suivante	Écrit-trace final non abouti	**Cahiers de littérature**

2. Document de référence : fiche de préparation



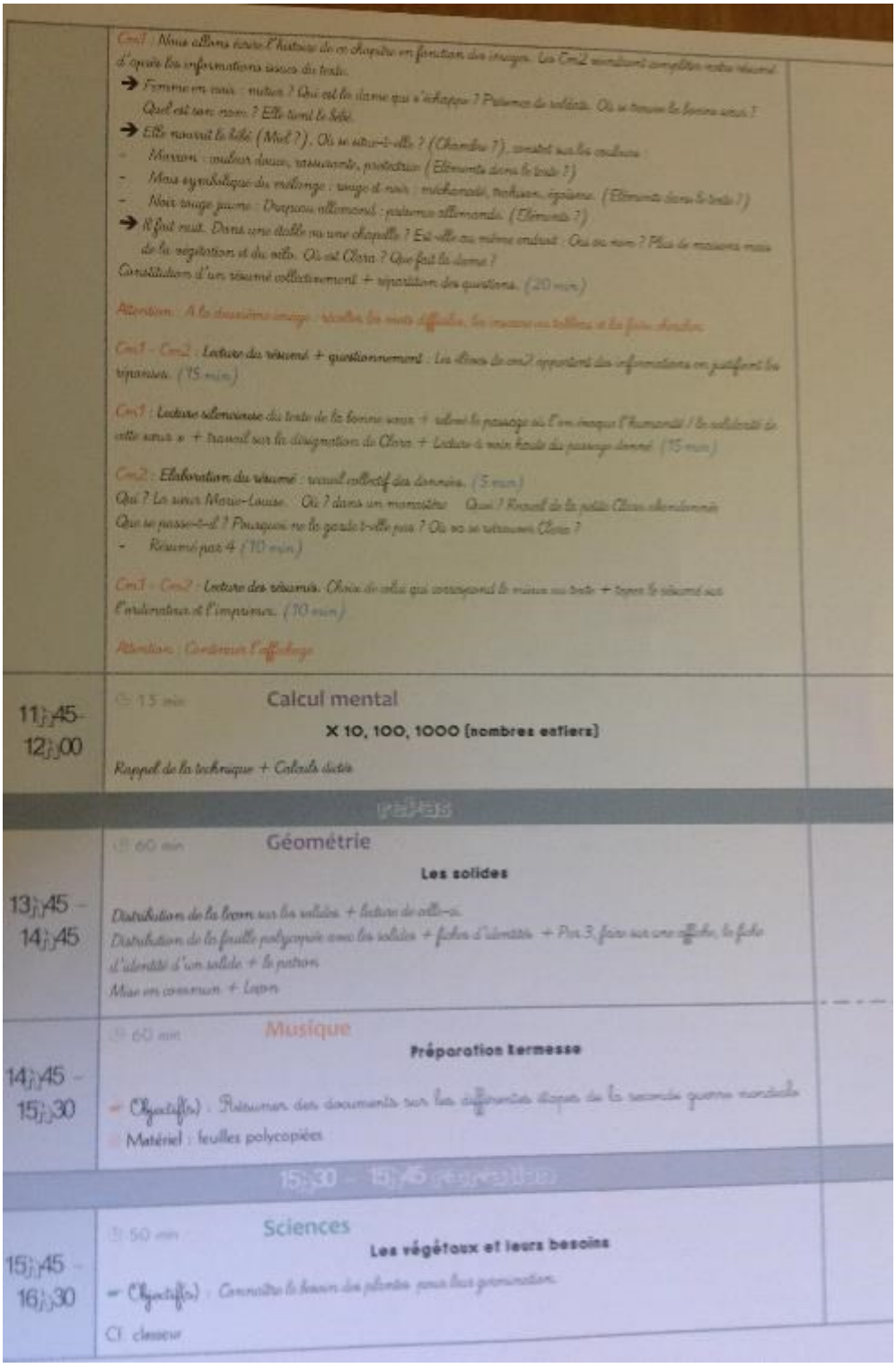
CM1
CM2

Cahier journal – Mardi 21 mai

Outil pour l'enseignante
Période 5 – Semaine 4

	CM1	CM2	ENSEMBLE
8h45 – 9h05	Appel, rituels faits par le « teacher » (heureux, date, météo…) La date historique + Présentation du menu du jour		
9h05 – 9h50	45 min **Histoire** **La seconde guerre mondiale** – Objectif(s) : Comprendre les moments clés de la seconde Guerre mondiale – l'installation des tickets de rationnement. Matériel : Livre Lecture magistrale du livre « La seconde Guerre mondiale » de Philippe Godrul (Q. post-it) (30 min) Rappel sur « l'étoile jaune », « La Rafle du Vel d'Hiv » et les « tickets de rationnement. » (15 min) Personne appartenant à la descendance du peuple sémite établi en Israël, de religion monothéiste, que cette personne se réfère ou non à la religion juive et aux traditions judaïques. Le **monastère** est un ensemble de bâtiments où habite une communauté religieuse de moines ou de moniales. On parle également d'abbaye, s'il est dirigé par un 'abbé', ou de prieuré, s'il est dépendant ou de moindre importance. Souvent, le prieuré est descendant d'une abbaye ou monastère. Les monastères des ordres militaires du Moyen Âge sont appelés commanderies. On parle de couvent pour les résidences de Franciscains et Dominicains, ainsi que d'autres ordres, tandis que les Bénédictins ou Prémontrés habitent des 'abbayes' ou 'prieurés'.		
9h50 – 10h30	40 min **Vocabulaire** **Antonymes / synonymes** – Objectif(s) : Q compétence sur l'évaluation Matériel : Evaluation Lecture des consignes. (30 min) + Correction collective de l'évaluation. (10 min)		
10h30 – 10h45 récréation			
10h45 – 11h45	60 min **Littérature** **L'histoire de Clara** – Objectif(s) : Comprendre le chapitre de « la sœur Marie Louise » d'après la lecture d'images et la lecture du texte et élaborer un résumé Matériel : Livre « l'histoire de Clara » Tissage : Vendredi, nous avons travaillé sur l'Histoire de Clara, et plus précisément sur les chapitres de la mère et de la vieille. Nous en avons gardé une trace écrite (Q. résumés). « A quoi sert le résumé ? » à répondre au texte et à en garder les idées principales, à travailler la mémoire de la chronologie de l'histoire sans avoir à mémoriser toute l'histoire. A travers les différents chapitres, des références historiques sont faites, lesquelles ? (Etoile jaune, Rafle du Vel d'Hiv, ticket de rationnement) Distribution des livres aux CM2 – Les CM1 travailleront sur les images agrandies CM2 : Lecture silencieuse du chapitre + noter sur un morceau de papier les mots difficiles qui vous ont empêché à l'issue de la première lecture + Deuxième lecture de ce chapitre. Attention, nous aurons diverses questions, il est donc essentiel de comprendre le texte car vous devrez vous appuyer sur celui-ci pour justifier vos réponses. Reformulation de la consigne par un élève (20 min)		

Photographie du document de préparation de l'enseignante
École (CM1-CM2) - Maria – Clara



11h45-12h00 — Calcul mental — X 10, 100, 1000 (nombres entiers)

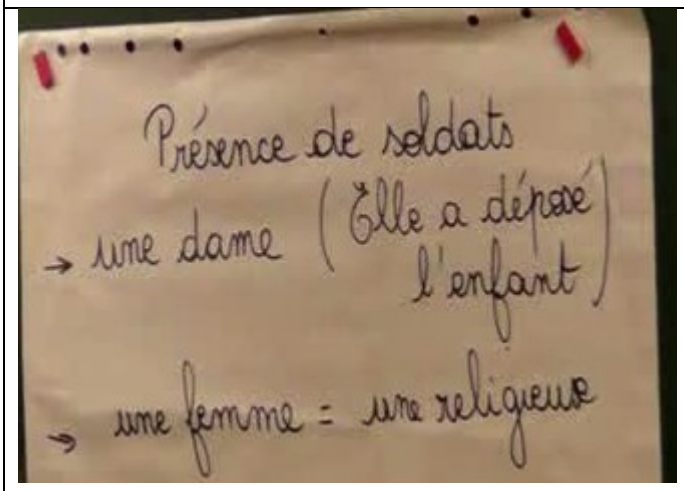
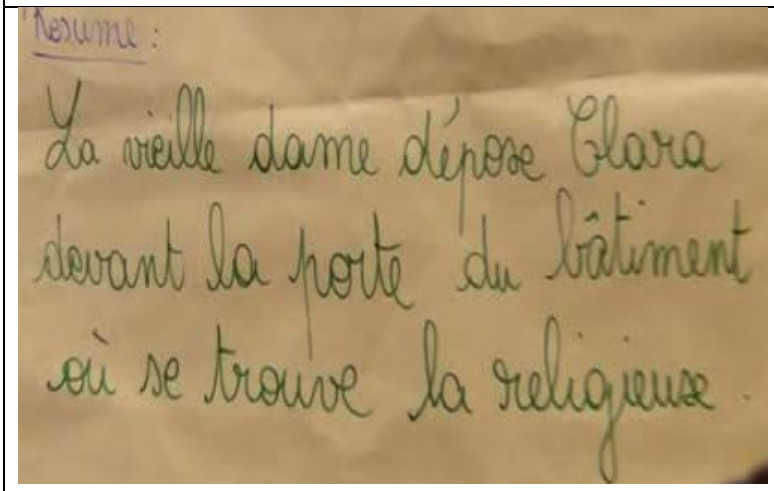
13h45-14h45 — Géométrie — Les solides

14h45-15h30 — Musique — Préparation kermesse

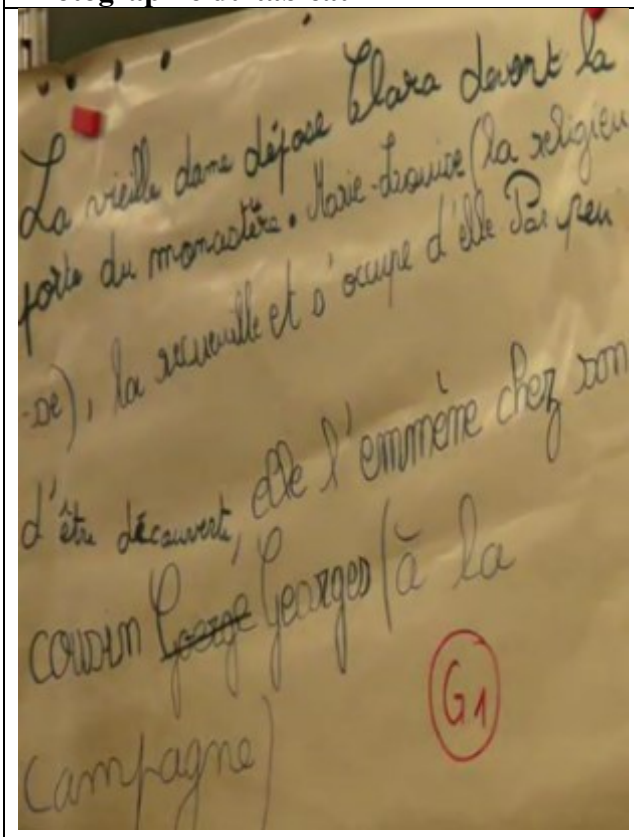
15h45-16h30 — Sciences — Les végétaux et leurs besoins

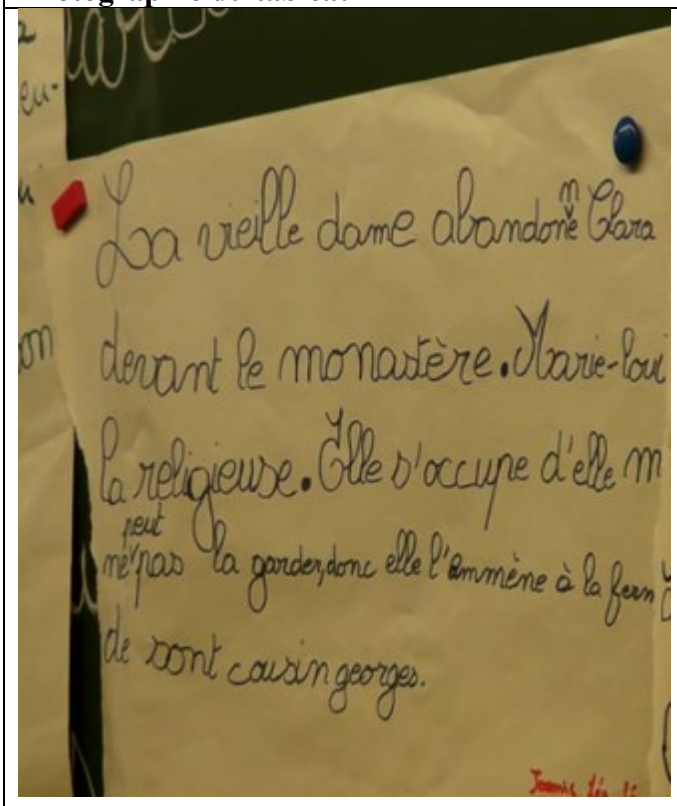
Photographie du document de préparation de l'enseignante (Suite)
École (CM1-CM2) - Maria – Clara

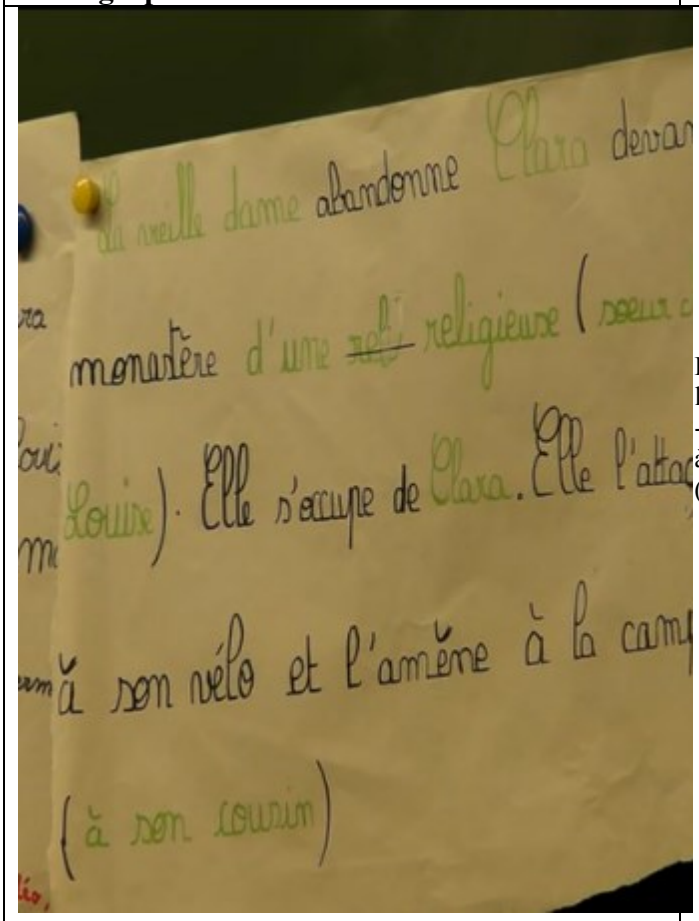
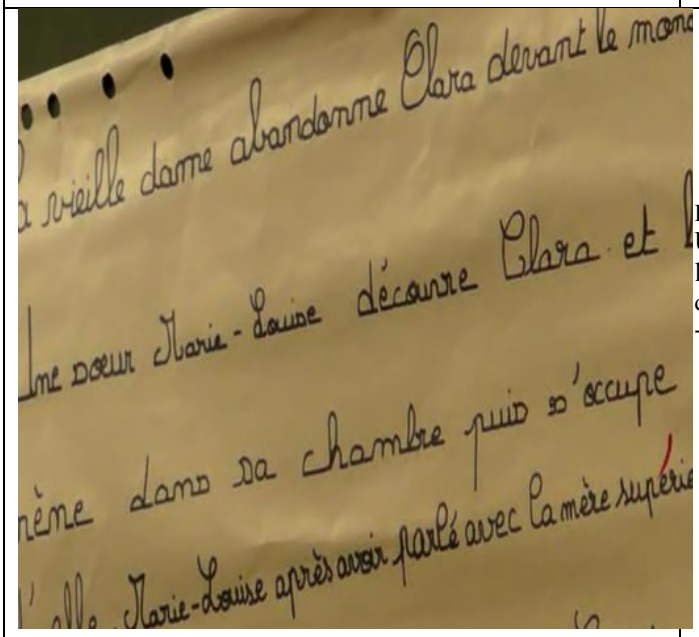
3. Inscriptions au tableau

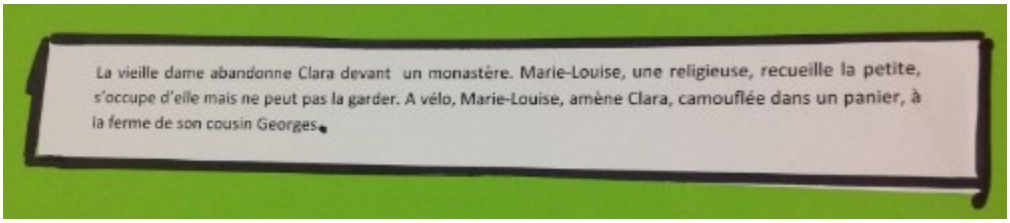
Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
	*Présence de soldats* *-Une dame (elle a déposé l'enfant)* *-Une femme = une religieuse.*
7è minute	
	<u>Résumé :</u> La vieille dame dépose Clara devant la porte du bâtiment où se trouve la religieuse.
12è minute	

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
	**1.** *Un orphelinat* **2.** *Un battant* **3.** *Un châle* **4.** *Un monastère* **5.** *Jaser* **6.** *Un garnement* **7.** *Belle lurette* **8.** *Un couvent* **9.** *Repiquer* **10.** *Un soupirail* **11.** *Un presbytère* **12.** *Le tuteur*
20è minute	
 *60è minute*	*Rédiger le résumé du chapitre de la sœur Maire.*

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 *Une heure et vingt minutes – premier résumé.*	La vieille dame dépose Clara devant la porte du monastère. Marie-Louise (la religieu -se), la recueille et s'occupe d'elle. Par peur d'être découverte, elle l'emmène chez son cousin ~~Goerge~~ Georges (à la campagne)

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 *Deuxième résumé.*	La vieille dame abandone Clara Devant le monastère. Marie-Louise la religieuse. Elle s'occupe d'elle mais peut ne pas la garder, donc elle l'emmène à la ferme de sont cousin georges.

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 *Troisème résumé.*	La vieille dame abandonne Clara devant le monastère d'une ~~reli~~ religieuse (sœur Marie -Louise). Elle s'occupe de Clara. Elle l'attache à son vélo et l'amène à la campagne (à son cousin)
 *Quatrième résumé.*	La vieille dame abandonne Clara devant le monastère. Un sœur Marie-Louise découvre Clara et l'emmène dans sa chambre puis s'occupe d'elle. Maris-Louise, après avoir parlé avec la mère sup -érieure emmène Clara chez son cousin Georges



Photographie du résumé finalement adopté
(collé dans les cahiers et affiché dans la classe)
École (CM1-CM2) - Maria – Clara



Photographie de l'affichage finale des traces de la séquence de littérature
École (CM1-CM2) - Maria – Clara

4. <u>États successifs de la trace écrite provisoire inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignante Maria inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
4è minute		
	Maria (19) : Allez. Première image. Que pouvez-vous dire sur l'image ? Qu'observez-vous ? Julien ? Que vois-tu ?(0:03:49.9) E : On dirait qu'il y a des soldats qui partent, <u>à</u> droite. Maria : A droite tu observes des soldats. D'accord, présence de soldats.	*Présence de soldats*
	E (22) : Il y a une dame, La vieille dame qui a déposé un enfant, euh, chez une dame, je sais pas comment dire Maria (31) : Alors tu penses que c'est elle qui a déposé l'enfant. Maria (33) : Donc, tu penses d'ailleurs que c'est une dame. On pourra demande l'information, peut-être que les CM2 auront l'information dans le texte. (0:04:45.6)Donc on voit une dame.	*Une dame (elle a déposé l'enfant)*
E (38) : Moi je pense qu'elle l'a apporté chez une dame, cette dame-là, elle est croyante, vu que on voit ça grâce à sa tenue, parce que, elle a un collier en forme de croix et la croix, la forme de cette croix c'est, je crois que c'est une forme de religieuse, parce qu'on croit à Dieu ou quelque chose comme ça.	Maria (39) : Alors quel est son/ E : Une soeur, une bonne soeur car elle a une soutane aussi comme une soutane, je sais pas comment trop ça s'appelle. Maria : Donc tu dis que c'est une re-li-*gieuse.* *E : Religieuse.*	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	Maria : Donc c'est une *religieuse*.	*Une femme : une religieuse.*
	Maria (47) : *Alors* est-ce que tu penses/ alors là vous pensez que c'est la vieille dame ? E : Oui. Maria (55) : Est-ce la vieille dame ? Nous on suppose que oui, peut-être que les CM2 pourront confirmer.	*La vieille dame ?*
E : Oui. Donc je pense, moi, je pense; après je ne me souviens plus trop de l'histoire mais, je pense, hein; que la vieille dame elle se sent plus capable de prendre un enfant vu qu'elle dit: «ah je, qu'est-ce qu'il faut faire avec un bébé ? », et comme le bonne s ur elle a l'air plutôt jeune, peut-être qu'elle va lui donner. Mais aussi, les ben les camps de ben de religieuses, ils accueillent les enfants, des fois. Ils font comme des religieuses.	Maria (66) : Et bien on ira demander aux CM2 s'ils ont des informations, si effectivement la religieuse va recueillir Clara.	*Recueil de Clara*
9è minute		
E : Vers une église ? E : Ca peut être un immeuble. E : Parce que c'est une religieuse ?	*Maria (72) : Et* dans quel endroit nous situons-nous ? Julien ?(0:08:53.5) Maria : Oui, qu'est-ce qui te donne cet indice-là ? Maria : *Et en plus* il n'a pas de clocher. Alors il n'y a pas de clocher. Pourquoi tu dis une église, Julien, encore ?	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	Maria : Ah, tu me l'as dit par rapport aux fonctions de la dame-là.	
E : Si on regarde bien, les vitres, dans les églises, c'est un peu pareil […] avec des teintes dessus.	Maria : Mais je vous demande d'observer là. Qu'observez-vous ?	
Es : Le clocher.	Maria : On parle de vitraux.	
	Maria : Effectivement, ça pourrait être effectivement le clocher. On va demander si c'est une église, peut-être que les CM2 auront d'autres informations. Donc si on résume, si on résume l'histoire et qu'on essaye d'en faire un petit résumé, que s'est passé pour cette image-là ?	*Résumé :*
E : On suppose que c'est la vieille dame qui est venue déposer la petite Clara devant la porte d'une bonne sœur.		
E : Et euh, ben cette bonne soeur, elle est une religieuse et qu'elle habite dans une ville.	Maria : Oui	
	Maria : Donc c'est une religieuse, effectivement et être une sœur, c'est un titre donné. D'accord ? Donc là la vieille dame dépose Clara, euh elle la dépose où ? Devant la porte/	*La vieille dame dépose Clara devant la porte*
E : D'une église, d'un centre de religieuses		
E : Un internat ?		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Un foyer ! E : Un orphelinat ?	Maria : Alors un centre de religieuses, comment ça s'appelle ? Maria : […] Alors ce que je vous propose, devant la porte ; tu m'as dit du bâtiment et peut-être que les CM2 auront l'information. Donc il faudra penser à leur poser la question. Du bâtiment, où se trouve, la religieuse.	*du bâtiment où se trouve la religieuse.*
E (130) : Maitresse ! J'ai peut-être une idée. E (132) : Parce que sûrement elle a vu les Allemands alors elle a eu peur alors, elle s'est, elle a couru.	Maria (131) : Oui Maria (133) : Ce serait la vieille dame qui a eu peur ?	*Elle a peur ?*
18è minute		
		(Ramasse des petits papiers auprès des élèves de CM2 qui ont terminé leur recherche des mots difficiles à comprendre. Recopie ces mots. Commence sur le panneau de gauche du tableau, poursuit avec une colonne nouvelle sur la droite de la première et termine à gauche de la première liste pour les deux derniers mots.
		Un châle *Un monastère* *Jaser* *Un garnement*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
		Belle lurette *Un couvent* *Repiquer* *Un soupirail* *Un presbytère* *Le tuteur* *Un orphelinat* *Un battant* *(Numérote les mots dans leur sens de lecture, de haut en bas et de gauche à droite et non dans le sens de leur découverte de de leur inscription au tableau.)* **13.** *Un orphelinat* **14.** *Un battant* **15.** *Un châle* **16.** *Un monastère* **17.** *Jaser* **18.** *Un garnement* **19.** *Belle lurette* **20.** *Un couvent* **21.** *Repiquer* **22.** *Un soupirail* **23.** *Un presbytère* **24.** *Le tuteur*
E *: La religieuse. Elle* E : Elle a de la nourriture pour donner, je pense. E : Du miel.	Maria (163) : Donc, alors que constatons-nous sur la 2e image ? Morgane ? Maria : *La religieuse, effectivement*. Maria : Alors, vous pensez que c'est un pot de quoi ?	*La religieuse* *Donne de la nourriture* *Du miel ?*
21è minute		
E (182) : Alors qu'elle est <u>dans</u> une salle. E : Une salle à manger.	Maria (181) : Ensuite, que voyez-vous ?	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Une chambre. *Une chambre puisqu'y a un lit.* E : Non, c'est une table avec une chaise. E : Et non, c'est un lit. C'est les barreaux. *E : Là regardez, c'est les barreaux du lit, les pieds et là c'est le matelas.*	Maria : Une salle. Tu penses qu'elle est dans une salle. Les autres, aucune idée ?	
	Maria (191) : Donc effectivement, le lit. Donc, j'ai mis soit on est dans une salle à manger, soit on est dans une chambre.	*Soit salle à manger ou chambre*
E : *On dirait qu'on voit,* on voit des vêtements au niveau de l'armoire.		
E : Des serviettes.	Maria : Effectivement. On voit des vêtements. On suppose que ce sont des vêtements. Maria (196) : Donc serviettes, vêtements. Ce qui laisse supposer qu'on ne se situe peut-être pas dans une salle à manger.	*Serviettes*
E (197) : Aussi, on dirait que Clara elle pleure.	Maria (198) : Alors pourquoi tu dis que Clara elle pleure ? Maria (200) : Donc tu penses qu'elle a l'attitude d'un bébé qui pleure. Maria (204) : Oui. Donc Clara pleure. Effectivement.	*Clara pleure ?*
	22è minute	
	Maria (204) : Ensuite, on s'intéresse aux couleurs.	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Ah, les couleurs de l'Allemagne.	Quelle couleur prédomine sur cette image-là ? […] Maria : Est-ce que ça ne vous rappelle pas/ Maria : Peut-être éventuellement. Les couleurs du drapeau E : Allemagne. Maria : allemand	*Noir, rouge, jaune* *Allemagne*
E : Clara. E : *Non. Non*. C'est la sœur. E : *La religieuse. La mère de Clara.* E : La mère, elle trahit en fait. E : Mais non c'est pour la protéger. Et puis la vieille dame aussi à la base elle l'a protégée puisqu'elle l'a amenée chez elle. Et puis elle a pas assez de nourriture. Elle dit que même elle, elle a faim. Alors, elle doit l'amener chez quelqu'un qui a quand même de la nourriture.	Maria (242) : Ensuite, on a dit le marron. Et ça vous ne le savez pas, le marron, il a 2 significations. La 1e signification, c'est soit, ça désigne la protection ou soit ça a une autre symbolique. Maria (264) : Du rouge et du noir. Et lorsqu'on mélange du rouge et du noir, on est dans une autre symbolique. C'est la symbolique de la trahison. Donc là, rouge + noir, c'est la symbolique de la trahison. Alors, à votre avis qui représente la protection ? Maria : Ce serait effectivement la religieuse. (0:25:09.1)Et qui serait, donc, qui serait représentatif de la trahison ?	*Marron* *Rouge + noir* *trahison*

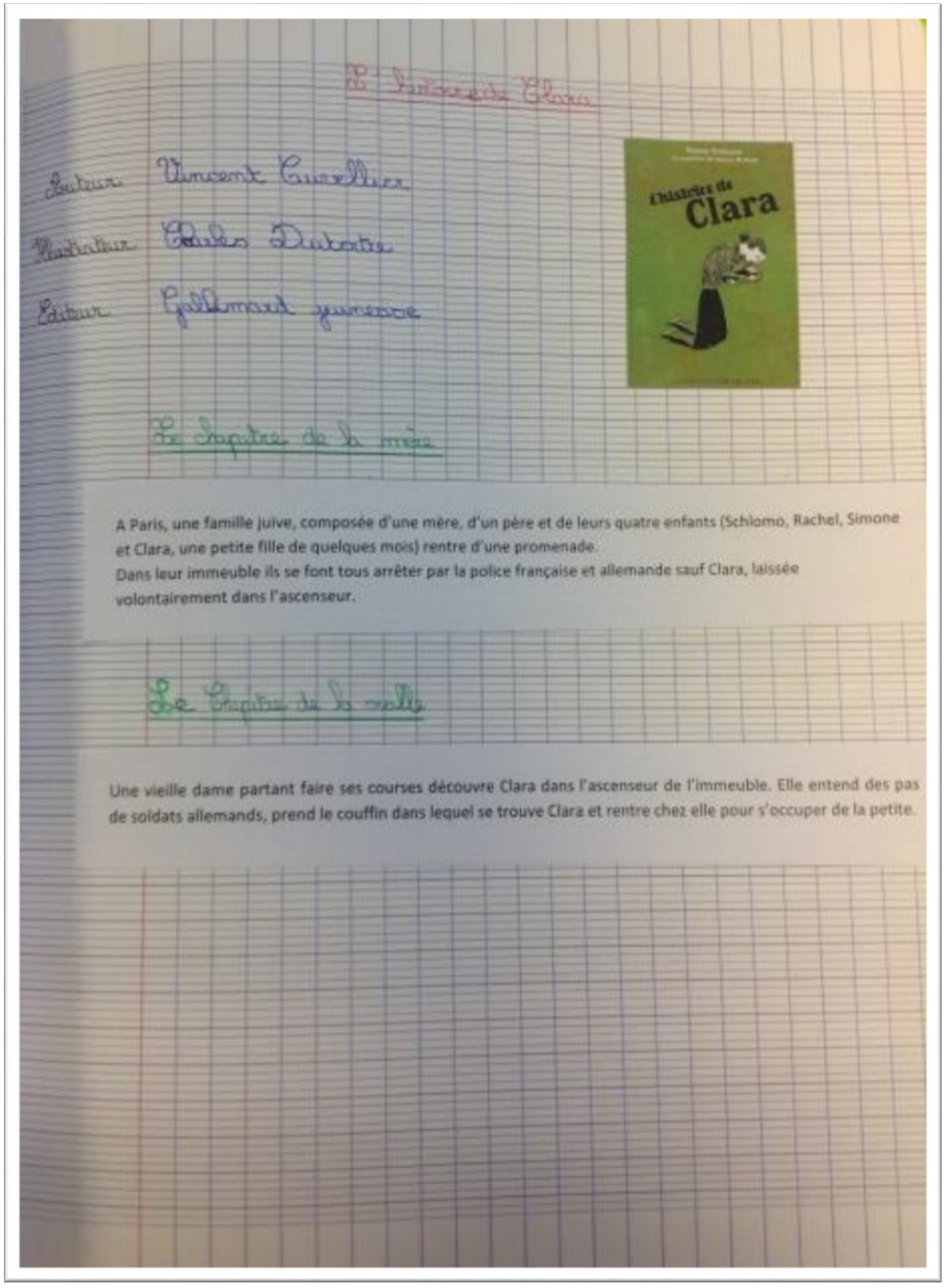
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Les religieuses ont un peu la réputation de protéger.	Maria : On *demande au CM2 si c'est la vieille dame qui trahit effectivement la religieuse* Maria : <u>Donc</u> tu penses que l'on est dans la protection. On demandera <u>aux CM2</u>.	
	28è minute	
E : C'est une religieuse. E : On dirait dans un bois. E : Dans un monastère. E : Parce qu'il n'y avait pas de croix sur <u>la</u> porte de la chambre	Maria (307) On est parti sur cette image là, 3e et dernière image du chapitre. Maria : Donc tu vois, alors la dame. Maria : C'est une religieuse. Donc tu vois la religieuse. Et où vois-tu Clara ? […] Et donc à ton avis, où se situent Clara et la religieuse ? Maria : Est-ce qu'on est au même endroit ? […] Qu'est-ce qui te fait dire que nous ne sommes pas au même endroit ?	*Clara + la religieuse*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Là, on voit que c'est au coin d'une rue, alors que là quand on voit sur l'autre image c'est pas au coin d'une rue.	Maria : Donc effectivement, est-ce que vous voyez la croix ici ? Maria : Donc, qu'est-ce qu'on peut supposer alors Aurélie ? […] On n'est plus dans le même lieu, donc ça suppose quoi ? […] Ah, la religieuse, donc du coup, a changé d'endroit. […]A changé d'endroit.	*a changé d'endroit*
E (343) : Moi, je dirais que elle a changé d'endroit. Elle est plutôt dans une forêt, près d'une forêt, dans un *bois* où il n'y a personne, dans une campagne.	Maria (344) : Oui. Maria : Donc là tu penses qu'on est à la campagne.	*à la campagne ?*
	33è minute	
	Maria (379) : Alors, très bien on va faire un résumé. Je crois que les CM2 ont terminé, donc je vous propose de faire un résumé de ce que l'on comprend de ce chapitre n°3 d'après tous les indices qu'on a extrait des 3 illustrations. (0:33:11.4)Donc, si on devait raconter, je reprends la 1ère image, la vieille dame, donc de la précédente, c'est pour ça qu'on dit la vieille dame, dépose Clara devant la porte du bâtiment où se trouve la religieuse. (0:33:23.1)Ensuite, 2è épisode. Que fait la religieuse~? Je vous propose de résumé ici. La religieuse,	*Résumé :*

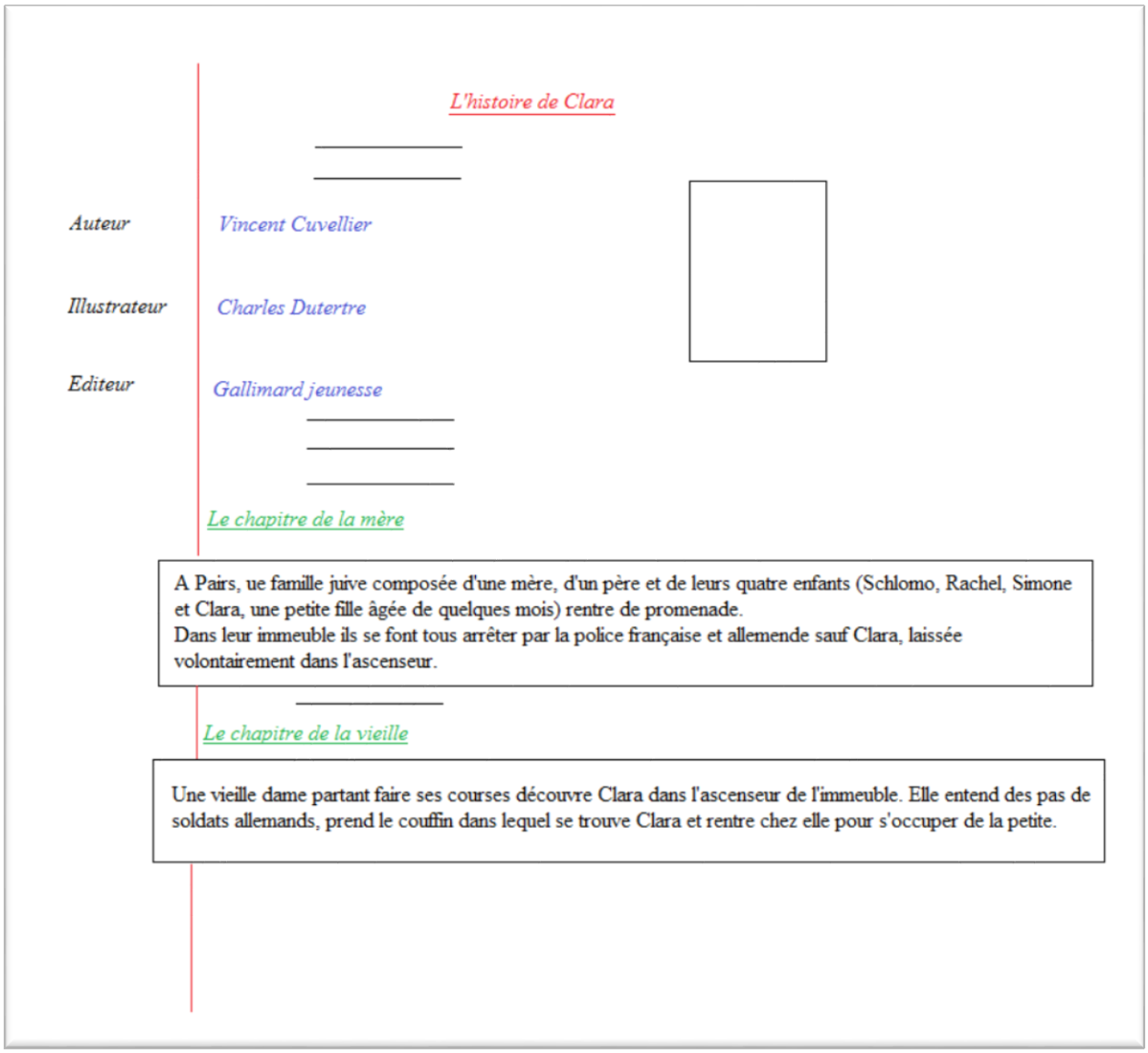
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Elle s'occupe de Clara.	que fait-elle~? On va résumer. La religieuse Maria : La religieuse, elle s'occupe E : De Clara. Maria : La religieuse s'occupe de Clara	*La religieuse s'occupe de Clara.*
	34è minute	
E (385) : Elle a changé de lieu et elle est arrivée dehors. E : Elle a changé de lieu. C'est la nuit. Du coup, ça veut dire qu'elle a roulé à vélo..	Maria (384) : Et enfin, d'après la 3e image, on en déduit que ? Maria : (xx) Elle a changé de lieu. Donc, Maria : Oui. La religieuse a changé de lieu. On le voit à l'indice, grâce au vélo, et à l'endroit qui est différent.	
	60è minute	
E : Pour mettre sur l'affiche. E : Pour qu'on se rappelle quand on aura fini de lire que c'est comme ça, les étapes, euh, les étapes, que, que,je sais pas comment dire E : de l'histoire.	Maria (738) : Pourquoi, nous allons résumer le chapitre de la sœur ? A quoi va servir ce document ? Maria : Alors pourquoi on garde une trace écrite ? Maria : Les différentes étapes de	*Rédiger le résumé du chapitre de la sœur Maire.*

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	Maria : De l'histoire. Ça nous permet de garder en mémoire les étapes de l'histoire, car souvenez-vous, on va faire le défi lecture avec les sixièmes. Et on en est à notre deuxième livre. Donc il faut qu'on garde une trace écrite.	
Une heure et 12 minutes		
	Maria (829) : Je vous demande de relever le moment, où l'on voit, le moment, le moment de solidarité de Marie. Vous le notez sur la feuille de recherche. Maria (833) : Donc vous me trouvez ce passage, montrant la solidarité de Marie-Louise vis-à-vis de Clara. A vous de reprendre le livre et de retrouver, de noter ce petit passage que l'on notera sur la petite feuille jaune.	*Rédiger le point de solidarité/d'humanité de Marie-Louise.*
Durée totale de la séance : une heure et 24 minutes.		

5. Trace écrite publiée dans les cahiers



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Maria
École (CM1-CM2) - Maria – Clara
Étude du texte intégrant les références manuscrites au texte d'étude
et l'écrit-trace collectif typographié.



Transcription de la trace écrite ci-dessus
École (CM1-CM2) - Maria – Clara
Étude du texte intégrant les références manuscrites (en italiques) au texte d'étude et l'écrit-trace collectif typographié.

ANNEXE 14 : Étude de genèse – trace-texte publiée dans la classe de Carla (6è)

Textes d'étude :

Texte 1 : Jean de La Fontaine, « La Cigale et la Fourmi », *Fables*, I, 1, 1668.

Texte 2 : « La Cigale, le Tabac et la Fourmi », bande dessinée, dessin pour l'affiche de la Ligue Nationale contre le cancer.

Texte 3 : Françoise Sagan, « La Fourmi et la Cigale *», Trente versions inédites*, collectif, éditions Safrat, 1989.

Manuel scolaire : Cesbron-Ecevit, D. (Dir.). (2009). *Fenêtres ouvertes.* Français 6è. Livre unique, pages 160, 161. Paris : Bordas.

1. De la séance à sa trace

Synopsis de séance	Phases didactiques	Phases rédactionnelles	Élaboration de l'écrit-trace	Support et ordre discursif d'élaboration
	Phase documentaire et préparatoire	**Phase pré-rédactionnelle :** sélection des textes d'études dans le manuel scolaire **Phase rédactionnelle :** composition d'un écrit de préparation qui sera publié dans les cahiers	**Écrit préparatoire** manuscrit, avec ratures	**Écrits préparatoires de l'enseignante :** elle en dispose, seule. **Supports personnels des enseignants et des élèves :** manuel scolaire

<table>
<tr><th>Synopsis de séance</th><th>Phases didactiques</th><th>Phases rédactionnelles</th><th>Élaboration de l’écrit-trace</th><th>Support et ordre discursif d’élaboration</th></tr>
<tr><td>1 - Ouverture de la séance : annonce du titre de la séance, « La fable et ses réécritures ».</td><td></td><td rowspan="5">Phases pré-éditoriale et éditoriale se confondent.: elles coïncident avec les quatre étapes présentées en synopsis de séance. Elles ponctuent les échanges oraux et marque les étapes de la séance.

Les élèves protestent quand il y a rature au tableau parce qu’elle entraine un rature dans les cahiers.</td><td>Inscription au tableau du titre de la séance</td><td>Tableau noir à craies et cahiers</td></tr>
<tr><td rowspan="3">2 – Lecture orale de la fable

3 – Première partie :

- Présentation des documents

- Comparaison entre fables (ressemblances et différences)

- Définition de la réécriture (Maria – séance – 480 : Je vous lis la leçon et ensuite on l'écrit pour conclure sur cette première partie

4 – Deuxième partie : à quoi servent les réécritures ?</td><td>Découverte du texte d’étude : lecture orale collective, entrainement à la lecture théâtralisée à plusieurs voix

Saynètes méta-lexicales</td><td>Formulations orales reprises à l’écrit : inscription de la présentation des documents, des ressemblances et différences.

Même modalité pour la définition de la réécriture.

Disposition tabulaire pour la liste des différences lexicales.

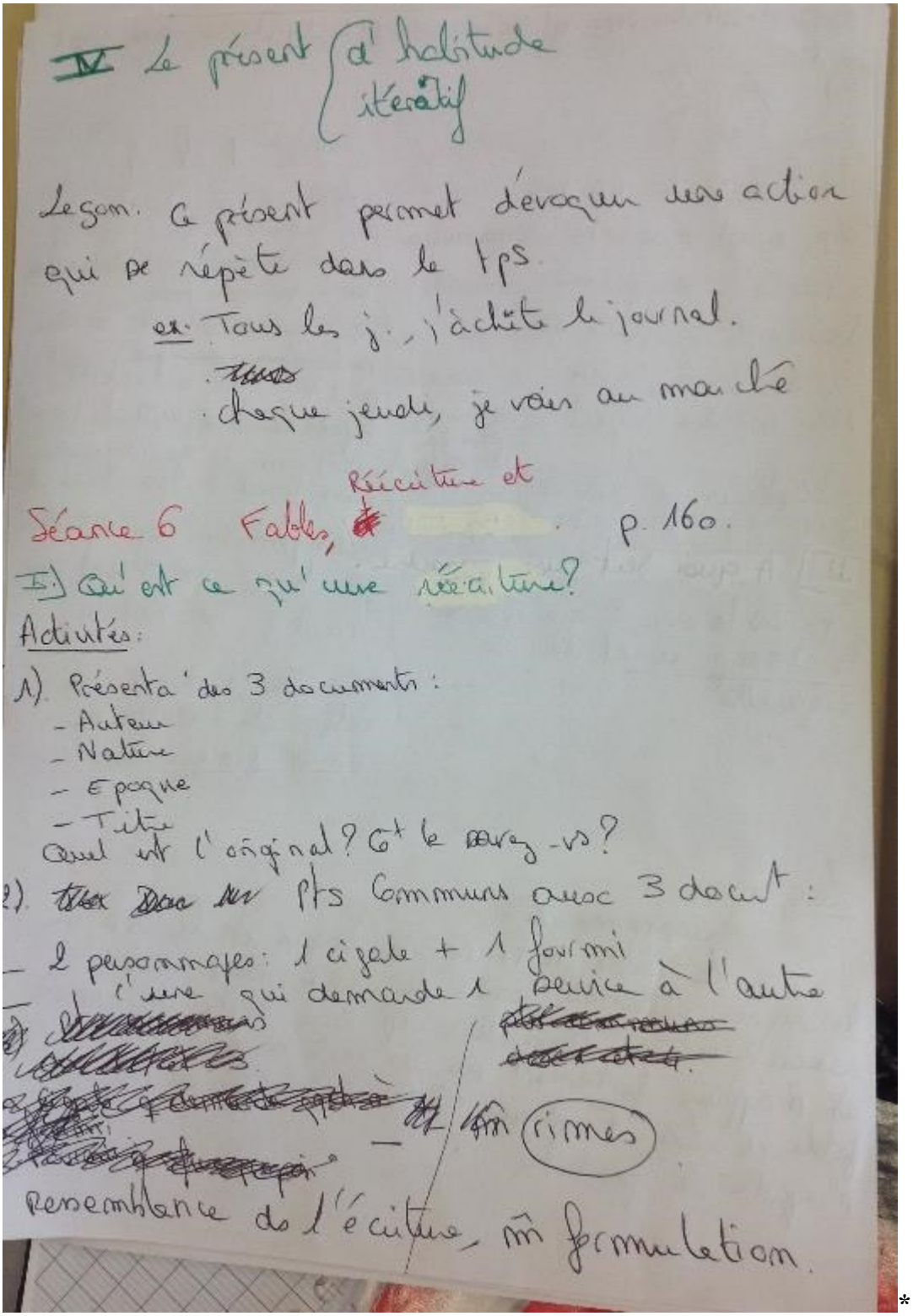
Écrits affichés au tableau</td><td>Oralographisme

Énoncés oraux d’élèves repris oralement puis inscrits au tableau par l’enseignante puis copiés par les élèves</td></tr>
<tr><td></td><td>Inscriptions au tableau</td></tr>
<tr><td>Conclusion des premières activités, phase d’institutionnalisation : « petite leçon » sur la réécriture (CARLA, séance, 483)</td><td>Écrits-traces définitifs au tableau et dans les cahiers, simultanément.</td><td>Définition orale de la réécriture

Lecture orale de la leçon

Copie au tableau et dans les cahiers de la leçon</td></tr>
<tr><td>6 – Clôture de la séance : annonce de ce qui se fera le lendemain</td><td></td><td></td><td>Cahiers</td></tr>
</table>

2. Écrits de préparation



*

Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Document manuscrit de préparation de la séance

Réécriture et

Séance 6 fables p. 160.

I)Qu'est-ce qu'une réécriture ?

Activités :

1)Présenta' des 3 documents

- *Auteur*
- *Nature*
- *Epoque*
- *Titre*

Quel est l'original ? C^t le savez-vous ?

2)Pts communs aux 3 docu'

- *2 personnages : 1 cigale + 1 fourmi*
- *L'une qui demande 1 service à l'autre*

~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~

~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~

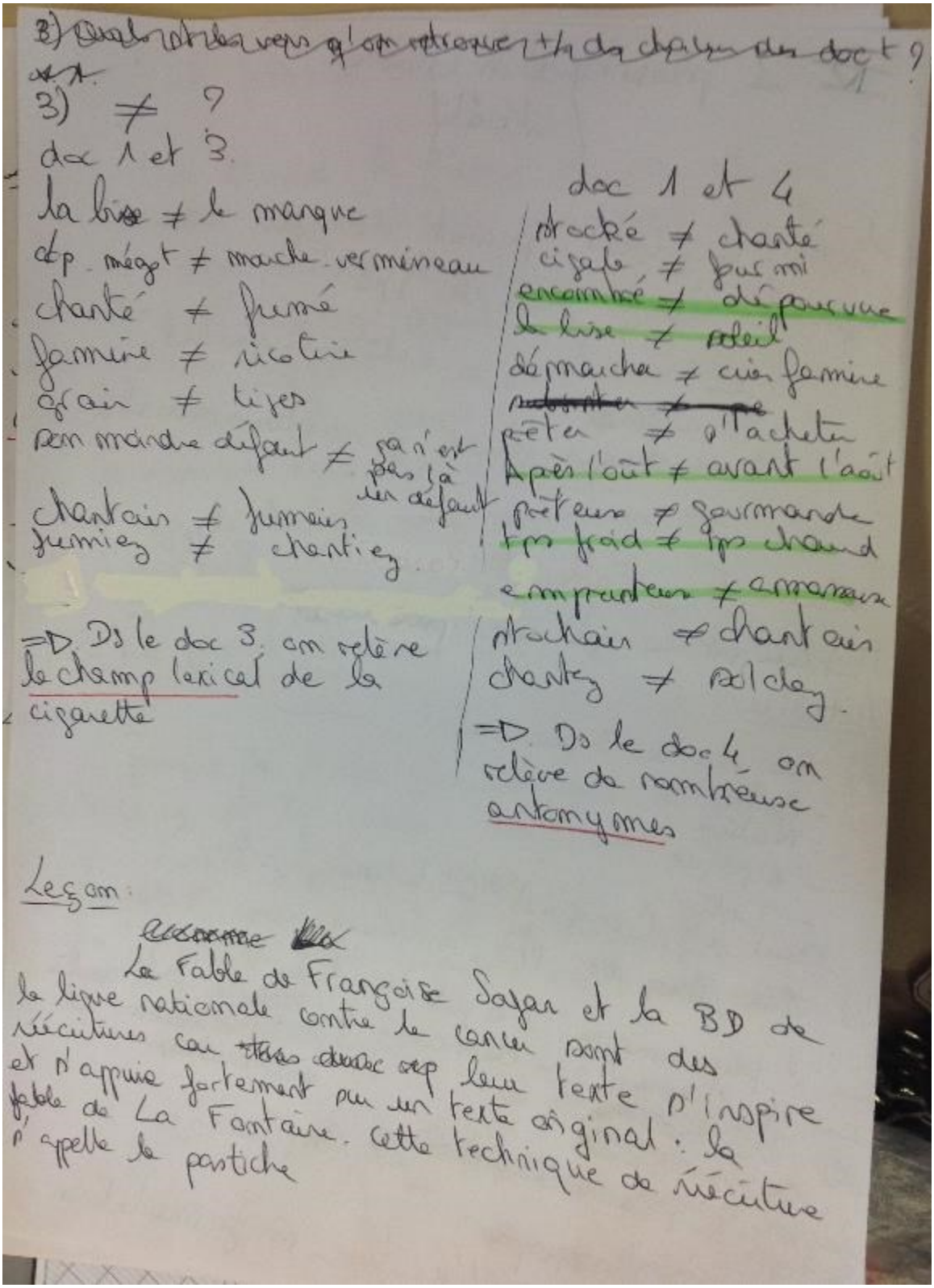
~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~

~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~ *rimes*

~~*Xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx*~~

Ressemblances ds l'écriture, m̂ formulation.

Transcription d'une trace écrite recueillie auprès de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Document manuscrit de préparation de la séance



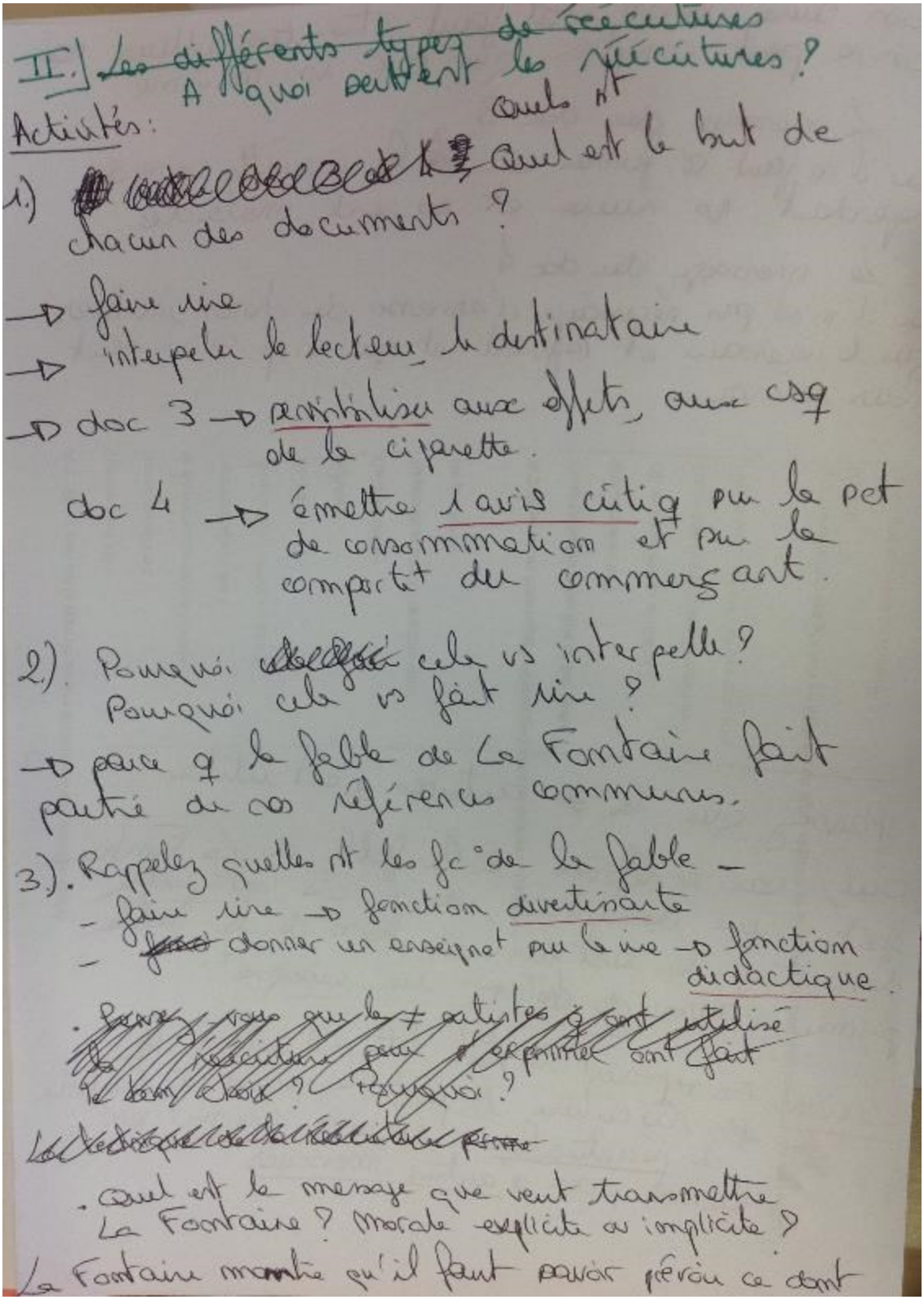
Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Document manuscrit de préparation de la séance

(Relevés lexicaux. Voir photographie du document intégral.) Ds le doc 3 on relève le <u>champ lexical</u> de la cigarette.	*(Relevés lexicaux. Voir photographie du document intégral.)* Ds le doc 4 on relève de nombreux antonymes

Transcriptiond'une trace écrite recueillie auprès de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Document manuscrit de préparation de la séance : conclusion des relevés lexicaux.

<u>Leçon :</u>
~~Comme la~~
La Fable de Françoise Sagan et la BD de la ligue contre le cancer sont des réécritures car ~~tous deux rep~~ leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un texte original : la fable de La Fontaine. Cette technique de réécriture s'appelle le pastiche.

Transcription d'une trace écrite recueillie auprès de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Document manuscrit de préparation de la séance : leçon.


II.] ~~Les différents types de réécritures~~ A quoi servent les réécritures ?

Activités :

1.) Quels ~~sont~~ Quel est le but de chacun des documents ?

→ faire rire
→ interpeler le lecteur, le destinataire
→ doc 3 → sensibiliser aux effets, aux CSQ de la cigarette.

doc 4 → émettre un avis critiq sur la pet de consommation et sur le comportt des commerçant.

2.) Pourquoi ~~choisi~~ cela vs interpelle ? Pourquoi cela vs fait rire ?

→ parce q la fable de La Fontaine fait partie de ces références communes.

3.) Rappelez quelles ~~sont~~ les fc° de la fable –
- faire rire → fonction divertissante
- ~~faire~~ donner un enseignt par le rire → fonction didactique.

. Pourquoi pensez vous que les ≠ artistes ~~ont~~ utilisé le même texte pour s'exprimer ont fait ? Pourquoi ?

~~La fable est un texte~~

. Quel est le message que veut transmettre La Fontaine ? Morale explicite ou implicite ?

La Fontaine montre qu'il faut savoir prévoir ce dont

Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Document manuscrit de préparation de la séance

II.) ~~Les différents types de réécritures~~

A quoi servent les réécritures ?

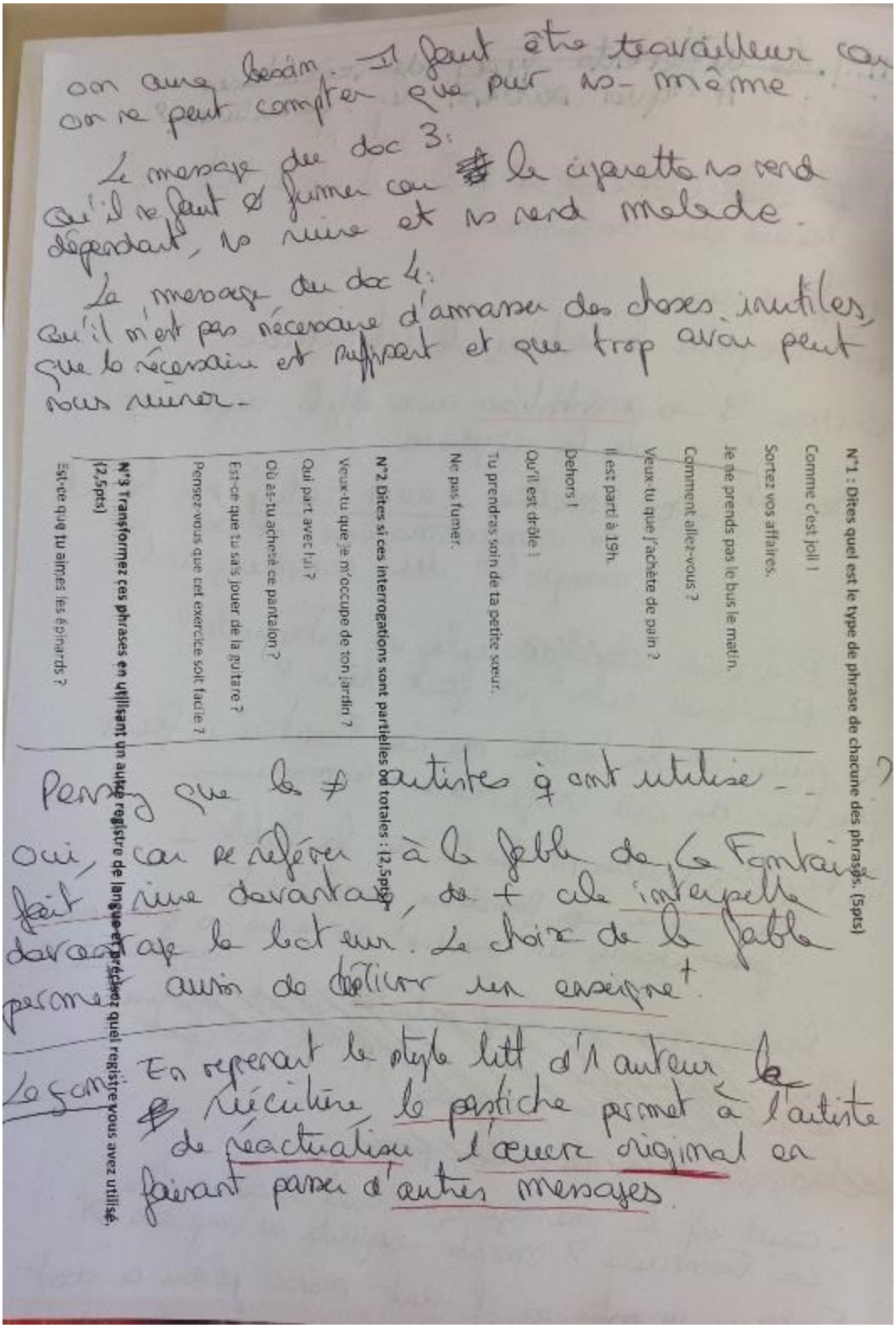
Activités :

1. ~~XXXXXXXXXXXXXXXXXX~~ Quels est le but de chacun des documents ?

→ faire rire

→interpeler le lecteur _ le destinataire

Transcription d'une trace écrite recueillie auprès de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Document manuscrit de préparation de la séance



on aura besoin. Il faut être travailleur car on ne peut compter que sur soi-même.

Le message du doc 3: qu'il ne faut pas fumer car la cigarette nous rend dépendant, nous ruine et nous rend malade.

Le message du doc 4: qu'il n'est pas nécessaire d'amasser des choses inutiles, que le nécessaire est suffisant et que trop avoir peut nous ruiner.

N°1 : Dites quel est le type de phrase de chacune des phrases. (5pts)

Comme c'est joli !

Sortez vos affaires.

Je ne prends pas le bus le matin.

Comment allez-vous ?

Veux-tu que j'achète du pain ?

Il est parti à 19h.

Dehors !

Qu'il est drôle !

Tu prendras soin de ta petite sœur.

Ne pas fumer.

N°2. Dites si ces interrogations sont partielles ou totales : (2,5pts)

Veux-tu que je m'occupe de ton jardin ?

Qui part avec lui ?

Où as-tu acheté ce pantalon ?

Est-ce que tu sais jouer de la guitare ?

Penses-vous que cet exercice soit facile ?

N°3 Transformez ces phrases en utilisant un autre registre de langue et précisez quel registre vous avez utilisé. (2,5pts)

Est-ce que tu aimes les épinards ?

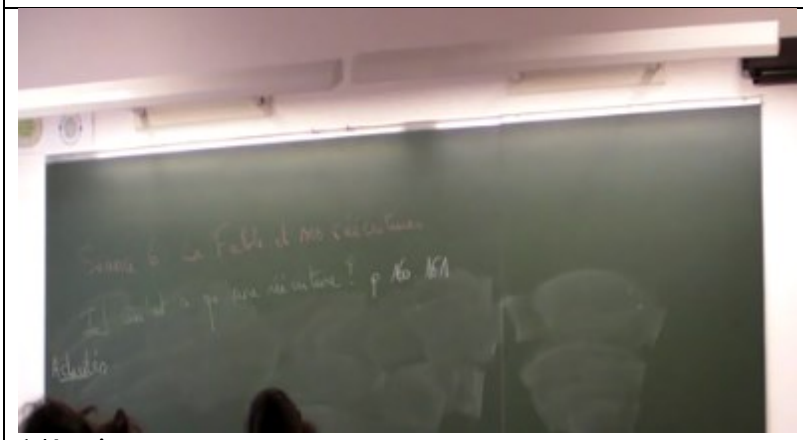
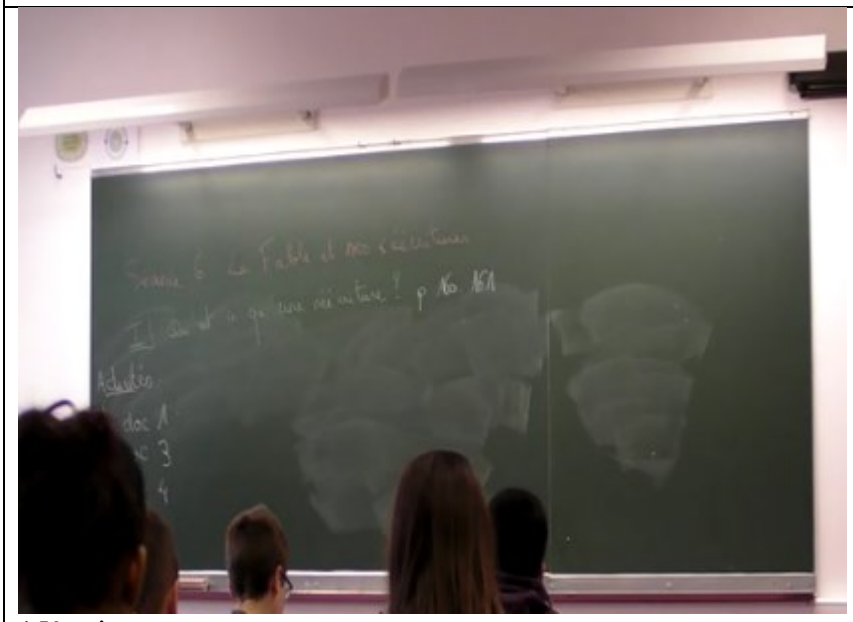
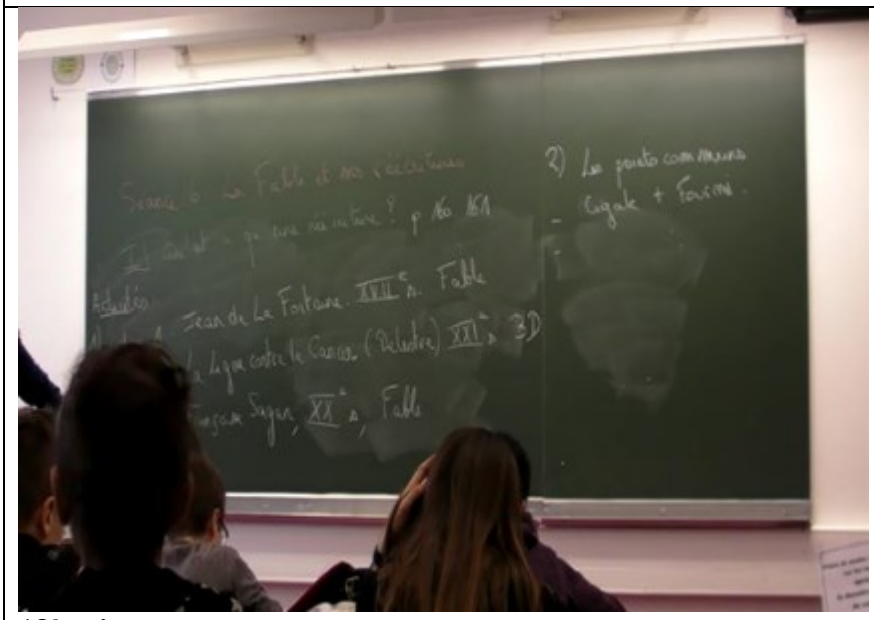
Pensez que les ≠ artistes ont utilisé ... ?

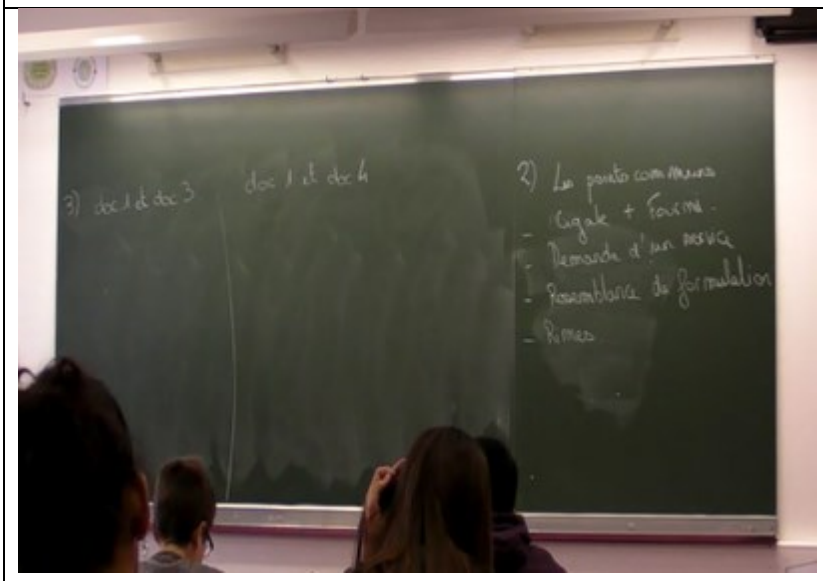
Oui, car se référer à la fable de La Fontaine fait venir davantage, de + elle interpelle davantage le lecteur. Le choix de la fable permet aussi de délivrer un enseignement.

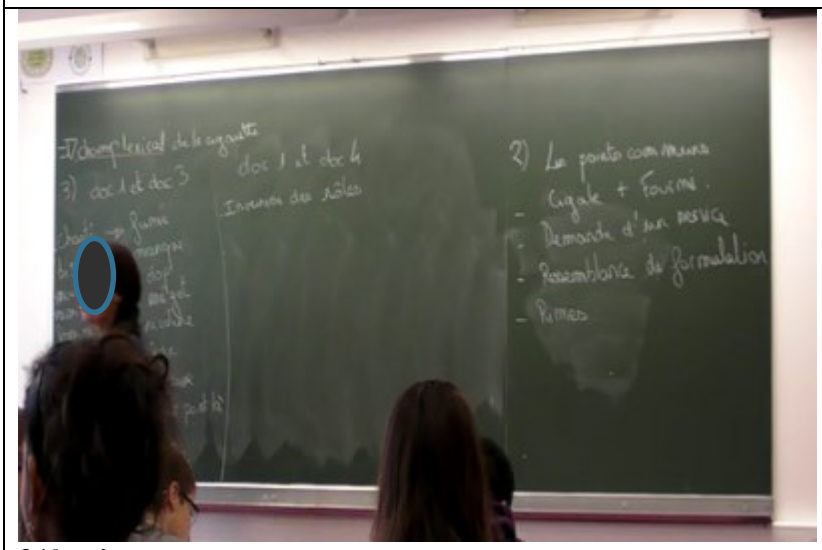
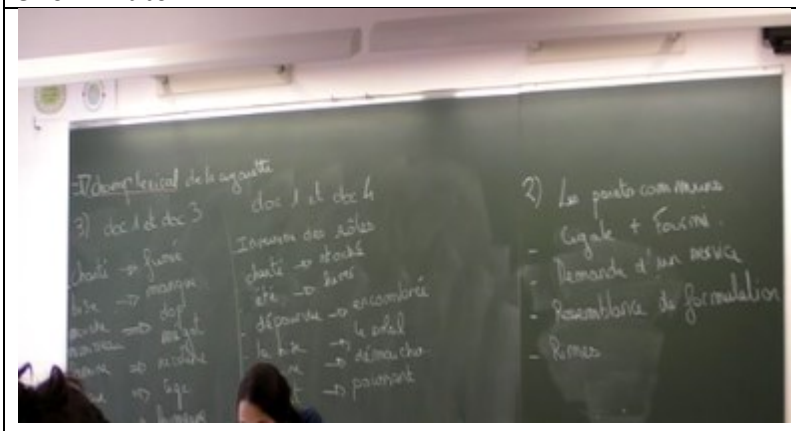
La gamme En reprenant le style litt d'1 auteur la récriture le pastiche permet à l'artiste de réactualiser l'œuvre original en faisant passer d'autres messages.

Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Document manuscrit de préparation de la séance

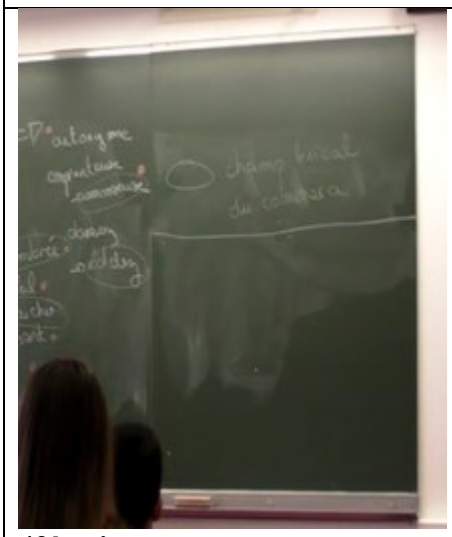
3. Inscriptions au tableau

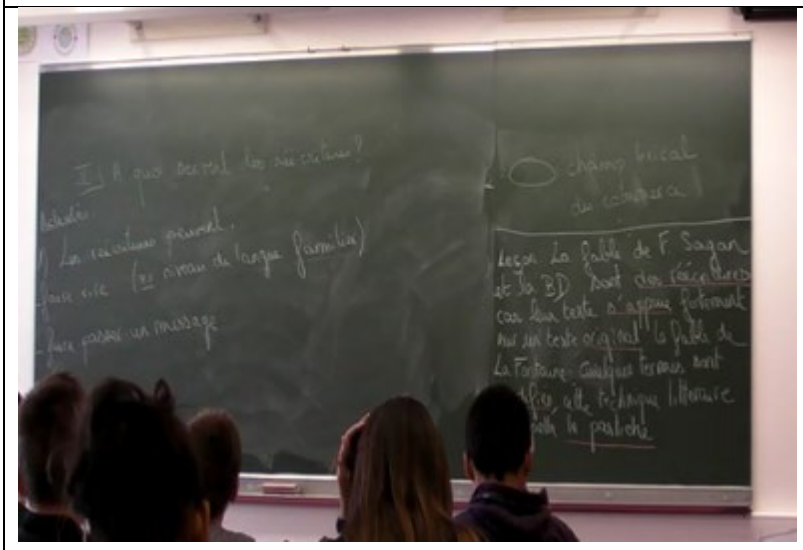
Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
 14è minute	Séance 6 La Fable et ses réécritures I.Qu'est-ce qu'une réécriture ? p. 160-161 Activités
 15è minute	Doc 1 Doc 3 Doc 4
 **18è minute**	2)Les points communs

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
 **23è minute**	Cigale + Fourmi -Demande d'un service -Ressemblance de formulations -Rimes Doc 1 et doc 3 Doc 1 et doc 4
 **26è minute**	*Chanté → fumé* *Bise → manque* *Mouche → clope* *Vermisseau → mégot* *Famine → nicotine* *Grain → tige*

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
30è minute : terme technique : champ lexical	Champ lexical de la cigarette
 **31è minute**	Inversion des rôles
 **34è minute**	*Chanté → stocké* *Eté → hiver* *Dépourvue → encombrée* *La bise → le soleil* *Famine → démarcher* *Priant → poussant* *Avant → après* *Prêteuse → gourmande* ~~*Froid → chaud*~~ *Chaud → froid*

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 **35è minute**	*Emprunteuse → amasseuse* *~~dansez → stockiez~~* *dansez → soldez*
 **37è minute – Terme technique : antonymes**	*Antonymes*

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 **42è minute**	Champ lexical du commerce

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 **48è minute**	*Leçon :* *La fable de Françoise Sagan et la BD sont des réécritures car leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un texte original, la fable de La Fontaine. Quelques termes sont modifiés et cette technique littéraire s'appelle le pastiche.*

4. <u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignante Carla inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
18è minute		
E (125) : C'est toujours les mêmes personnages. E (127) : il y en a toujours trois. E (128) : Non, il y en a que deux, hein. E (129): Trois.	CARLA (124) : […] Quels sont les points communs qu'on relève dans ces trois documents-là *? (Ecrit au tableau.)* […] CARLA (126) : C'est toujours les mêmes personnages. Déjà. Donc les points communs, c'est : mêmes personnages. CARLA (130) : On peut même noter les deux, c'est, à chaque fois, c'est une cigale, plus une fourmi.	*Points communs* *Cigale + Fourmi*
E (148) : Ben, c'est la cigale, elle fait pas les mêmes réactions. E : Elle demande quelque chose.	CARLA (149) : La Cigale, elle fait pas les mêmes réactions. Est-ce que vous pouvez vous appuyer sur ce que dit Kenza pour qu'on soit plus précis dans sa réponse, parce que c'est juste ce qu'elle dit mais je trouve que ce n'est pas assez précis. […] CARLA (158) : Elle va chercher quelque chose, elle	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	demande quelque chose. […]Donc, et dans la troisième, c'est quoi ?	
E : C'est le contraire, c'est la fourmi qui va vendre quelque chose.	CARLA (164) : D'accord. Donc il y a une inversion dans le document quatre mais en tout cas il y a toujours un personnage qui va en voir un autre pour lui demander quelque chose, pour lui demander un service. D'accord? D'accord. (Ecrit au tableau.) Donc demande d'un service.	
20è minute		
E (165) : dans les trois, à la fin elle dit : « Ne vous déplaise. » E : Non. E : Non. E : "Je vous paierai, lui dit-elle, avant l'août, foi d'animal"	CARLA (166) : Alors est-ce qu'il y a juste le : «Ne vous déplaise.» qui ressemble à chaque fois, qu'on retrouve ? CARLA : Il y a juste ce vers-là~? CARLA : Il y a aussi : «Je vous paierai, lui dit-elle, avant l'août, foi d'animal, intérêt et principal.» C'est tout ?	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Non. «Que faisiez-vous au temps ?~»		
	CARLA : Froid ou chaud. Donc en fait, qu'est-ce qu'il y a ? En fait, la fable, elle est écrite ?	
E : En reprise.		
E : Il y a des reprises.		
	CARLA : Il y a des reprises. Donc il y a la même ? Il y a des ressemblances dans la ?	
E : Formulation.	CARLA : Dans la formulation, des vers. D'accord.	
		Ressemblance de formulation
20è minute		
	CARLA (183) : […] Qu'est-ce qui vous a permis d'identifier que c'était une fable ?	
E (184): C'est écrit en vers.		
	CARLA (185): C'est écrit en vers. Bon, on avait vu que la fable, n'était pas forcément tout le temps en vers. Et donc comme c'est écrit en vers, qu'est-ce qu'on relève ?	
E (186) : Des rimes.		
	CARLA (187): Des rimes, d'accord ? Est-ce qu'il y a des rimes dans tous les documents ?	
E (188) : Non.		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E (191) : Dans la BD. E (194) : Oui.	CARLA (190): Où est-ce qu'il n'y en a pas ? CARLA (192): On les voit moins. CARLA (194): Mais quelque part, les réponses, elles se font écho. D'accord ?	*Rimes*
23è minute		
	Carla (200) : On va relever les différences, mais on va regarder les différences qui sont lexicales. Donc, c'est-à-dire qu'à chaque fois on a la même formulation et parfois il y a un mot qui change. D'accord ? Donc, dans notre question **trois**, on va faire pareil : deux colonnes, d'accord ? **D'un côté** on va comparer La Fontaine avec la BD et d**e l'autre côté** on va comparer La Fontaine et Françoise Sagan. D'accord ? Allez on y va. CARLA (202) : D**onc vous mettez question trois et vous faites deux colonnes.**	*3.*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E (203) : Madame, on en met trois, non ? Pour comparer les trois textes ?	CARLA : Non, parce qu'en fait je veux une comparaison avec l'original, La Fontaine, et la BD et puis une autre colonne avec La Fontaine et la fable de Françoise Sagan. Donc vous faites comme ça. Vous faites deux colonnes. […] Carla (208) : […] Donc là on met : Doc 1, et doc 3. Chut. S'il-vous-plaît. Là on met doc 1 et doc 4.	*Doc1 et doc 3* *Doc 1 et doc 4*
24è minute		
E : Le manque. E : Fumé, chanté. Es : Chanté. E : Il y en avait un autre.	Carla (211) : […] La Cigale, ayant chanté tout l'été, se trouva fort dépourvue quand la bise fut venue. De l'autre côté, on a quoi ? La Cigale, ayant fumé tout l'été, se trouva fort dépourvue quand le manque fut venu. Quels sont les mots qui ont changé ? CARLA : Alors fumé, c'est remplacé par quoi ? CARLA : Voilà. Donc en fait on a «chanté», ça devient «fumé».	*Chanté → fumé*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : La bise et le manque. E : Et «venu», il a pris le, «venu» il a changé, il a pris le «e».	CARLA : La bise, c'est devenu, le manque. Carla : Ah oui, mais là c'est parce que c'est un accord. Les différences lexicales, en fait. Ça c'est une différence grammaticale.	*Bise → manque*
24è minute		
E : Vermisseau et clope et morceau et mégot.	Carla (226) : Alors, euh, ensuite, on poursuit. Pas un seul alors d'un côté on a : « pas un seul petit morceau de mouche ou de vermisseau » et de l'autre côté on a : « pas un seul petit morceau de clope ou de mégot. » CARLA : Très bien ; Donc d'un côté on a, euh, mouche et vermisseau, d'accord, vermisseau, ça donne clope et mégot, d'accord.	*Mouche → clope* *Vermisseau → mégot*
26è minute		
	CARLA (230) : On poursuit. « Elle alla crier famine chez la Fourmi sa voisine, la priant de lui prêter quelque grain pour subsister jusqu'à	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	la saison nouvelle. Ça c'est La Fontaine. « Elle alla crier nicotine chez la Fourmi sa voisine, la priant de lui prêter quelque tige pour subsister jusqu'à la saison nouvelle. » Diana ?	
E : Famine, ça devient nicotine.		
	CARLA : Donc, famine devient nicotine. Et?	*Famine → nicotine*
E : Grain par tige.		
	CARLA : Grain ?	
Es : Par tige.		
	CARLA : Grain devient tige. C'est quoi une tige ?	*Grain → tige*
28è minute		
	CARLA (270) : Donc, ensuite, on a : Que faisiez-vous au temps chaud ? dit-elle à cette emprunteuse. Nuit et jour à tout venant, je chantais, ne vous déplaise. Qu'est-ce qui a changé ?	
E (271): Fumais.		
	CARLA (272): Oui, à la place de quoi ?	
E (273): «Chantais».		
	CARLA (274): Chantais. Bon, comme on l'a noté là, on va se passer de la re-noter là, d'accord ? On voit, on	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	retrouve le verbe fumer qui remplace le verbe chanter et ensuite on a : Vous chantiez ? J'en suis fort aise. Eh bien ! Dansez maintenant. Qu'est-ce qui a changé, là ? Louis ?	
E (275): Eh bien! toussez maintenant.	CARLA (276): Toussez maintenant, à la place de ?	
E (277): De chantez.		
E (278): De dansez.	CARLA (279): A la place de ?	
E (280): Dansez.		
	CARLA (281): De dansez. D'accord. Donc on a Dansez et ça devient : Toussez.	*Dansez → toussez*
E (282): Mais, Madame, Il y a Chantez et Fumez.		
	CARLA (283): Oui, mais c'est parce qu'on l'a déjà noté. Mais oui, c'est bien de le relever, Laurène. Très bien.	
29è minute		
Des substitutions lexicales successives Mouvement vers la précision sémantique (voir analyse, chapitre 7) Mouvement de décontextualisation (voir analyse, chapitre 8)		
	CARLA (283) : Alors, qu'est-ce qu'on remarque, là ? Fumer, manque, clope,	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	mégot, nicotine, tige, fumeuse, toussez.	
E (284) : Tous les trucs des cigarettes.		
	CARLA (285) : Tous les trucs des cigarettes. Alors au lieu de dire tous les trucs des cigarettes, on va dire quoi ?	
E (286) : Tous les éléments.	CARLA (287) : Les éléments alors quand on a plein d'éléments qui correspondent à un même thème, ça s'appelle, un ?	
E (288) : Groupe. E (289) : Un synonyme. E (290) : Un champ lexical.		
	CARLA (291) : Un champ lexical. C'est très bien. Donc en dessous. Moi, je vais noter au-dessus, parce que j'ai plus de place. Mais, vous, en-dessous, vous notez : champ lexical de la cigarette. Et champ lexical vous **me** le soulignez en rouge pour que vous reteniez bien, ce terme technique. D`accord ? Champ lexical de	*Champ lexical de la cigarette*

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	la cigarette. D'accord. Bien. C'est très bien.	
30è minute		
Des substitutions lexicales successives Mouvement vers la précision sémantique (voir analyse, chapitre 7) Mouvement de décontextualisation (voir analyse, chapitre 8)		
E (298): Les personnages. E (300): Madame, c'est où ?	CARLA (297) : Donc on y va. La Fourmi, ayant stocké tout l'hiver, se trouva fort encombrée quand le soleil fut venu. Qu'est-ce qu'il y a de changé ? CARLA (299): Déjà il y a une inversion de personnages. CARLA (301): inversion des personnages. C'est dans la fable de Françoise Sagan, c'est la Fourmi qui va jouer le rôle de la Cigale et la Cigale qui va jouer le rôle de la Fourmi. Inversion des rôles. D'accord.	*Inversion des rôles*
33è minute		
E : Chanté est remplacé par stocké.	CARLA (301) : Ensuite, qu'est-ce qu'il y a d'autre, Pauline ?	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	CARLA : Chanté devient stocké. Chanté devient stocké. Très bien. Kevin ?	*Chanté → stocké*
E : Tout l'hiver.		
	CARLA : Hiver, ça devient quoi dans l'autre ?	
E : Non, été ça devient hiver.		
E : C'est l'inverse.		
E : Non, été devient hiver.		
	CARLA : Ah oui. Excuse-moi, Kevin, je n'avais pas compris. Donc hiver. D'accord. Ensuite ?	*Eté → hiver*
E : Se trouva fort dépourvue et c'est remplacé par encombrée.		
	CARLA : Dépourvue, ça veut dire quoi, dépourvue ?	*Dépourvue → encombrée*
E : Qui n'a pas.		
	CARLA : Qui n'en a plus. Et encombrée ?	
E : Trop.		
E : Qui en a plein.		
	CARLA : Julien ?	
E : Il y a aussi dansez		
E : qui devient payez.		
	CARLA : Ah, je n'ai pas vu. Alors, attends.	
E : C'est chanté, stocké.		
	CARLA : Chanté, stocké, non.	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : A la fin, c'est dans le texte. E : Oui, mais on fait dans l'ordre, mais c'est tout à la fin !	CARLA : Elle tenta.	
E : On fait dans l'ordre, Madame.	CARLA : Oui, on fait dans l'ordre. On essaie de faire dans l'ordre pour ne pas en oublier. Donc, qui lui prendrait ses morceaux de mouches ou de vermisseaux. Elle tenta de démarcher chez la Cigale, sa voisine.	
E : Il y a la bise et le soleil.	CARLA : La bise.	
E : Transformée par le soleil	. CARLA : Ça devient le soleil. D'accord. Alors.	*La bise → le soleil*
E : Un seul petit morceau avec qui lui prend ses morceaux.	CARLA : Oui, mais là on a plus ou moins la même chose. Ce n'est pas une grande différence de lexique, tu vois. C'est plus ou moins le même mot. On retrouve le même morceau/	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Elle tenta de démarcher	CARLA : Par contre, alors démarcher, on a quoi de l`autre côté ?	
E : Famine.	CARLA : Elle tenta de	
E : Elle tenta de démarcher et famine.	CARLA : Ah. Donc on a famine	
E : Et démarcher.	CARLA : Et ça devient démarcher.	*Famine → démarcher*
E : Et cria, tenta.	CARLA : Cria, tenta. Là, ça va.	
E : Crier.	CARLA : Oui. Ensuite, Laurène ? […]	
E : Poussant avec priant.	CARLA : La poussant à s'acheter quelques grains pour subsister. Oui, c'est bien. Priant et poussant. C'est quoi la différence entre pousser quelqu'un mais dans le sens figuré et prier quelqu'un ?	*Priant → poussant*
34è minute		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	CARLA (369) : Là on a : vous me paierez, lui dit-elle, après l'oût, foi d'animal.	
E (370) : Ça ne change pas		
	CARLA (371) : Ah, si.	
E (372) : Madame, ça fait nouvelle avec la prochaine.		
	CARLA (373) : Oui, mais après l'oût, foi d'animal, il y a quoi, là ?	
E (374) : Avant.	CARLA (375) : Avant.	
	CARLA (378) : Devient	
E (376) : Après.	après. D'accord	*Avant → après*
	CARLA (378) : Et ensuite, la Cigale n'est pas gourmande: c'est là son moindre défaut.	
E (379) : La Fourmi n'est pas prêteuse.		
	CARLA (380) : Donc	
E (381) : Gourmande.	prêteuse/	*Prêteuse → gourmande*
	CARLA (382) : On a gourmande.	
35è minute		
	CARLA (382) : […] Et que faisiez-vous au temps froid ?	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	dit-elle à, dit-elle à cette	
E : Au temps chaud.	amasseuse.	
	CARLA : Donc on a froid	
Es : Chaud.	et de l'autre côté, on a ?	*Froid → chaud*
E : Non, Madame, chaud/	CARLA : Chaud.	
E : Ah !		
	CARLA : Ah oui, ah oui,	
Es : Oh ben ! Oh non ! Non !	excusez-moi.	
Es : (xx)		
E : Moi j'avais déjà écrit froid !		
		~~*Froid → chaud*~~
	CARLA : Chaud devient froid. […] Vous mettez une petite flèche qui inverse, hein, et puis voilà. […] Ensuite : dit-elle à cette	*Chaud → froid*
E : Emprunteuse.	amasseuse.	
	CARLA : Emprunteuse. Donc emprunteuse devient amasseuse. […] Et enfin : nuit et jour à tout venant, je	*Emprunteuse → amasseuse*
E : Stockais.	stockais, ne vous déplaise.	
	CARLA : Stockais à la place de ?	
Es : Chantais.		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	CARLA : Chantais. Donc celui-là on l'a déjà mis tout en haut.	
E : Et le dernier ?		
	CARLA : Vous stockiez, j'en suis fort aise. Eh bien !	
Es : Soldez maintenant.		
E : Soldez avec dansez.		
	CARLA : A la place de quoi ?	
Es : Dansez		*dansez → stockiez*
E : Non, Madame, c'est soldez.	CARLA : Ah oui, c'est soldez. Pardon. Excuse-moi, Diana.	~~*dansez → stockiez*~~ *dansez → soldez*
(Nouvelles protestations dans l'assemblée)		
36è minute		
	CARLA (418) : Bien. Alors, regardez : je vais mettre un petit point rouge à côte de certaines choses, vous allez me montrer ce qui a changé.	*Eté → hiver* *Dépourvue → encombrée* *La bise → le soleil* *Priant → poussant* *Avant → après* *Chaud → froid* *Emprunteuse → amasseuse*
	CARLA (420) : Non, vous n'êtes pas obligés pour l'instant. Et celui-ci. Tous les points rouges, là, c'est quoi ? Ce sont quoi ? Ça s'appelle comment ?_	
	E : Des contraires.	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	E : Je sais~! CARLA : Des contraires, des~? E : Des antonymes. CARLA : Des antonymes. D'accord. Très bien. (0:36:04.5)Donc même chose, vous montrez ça. E : On fait les points rouges, Madame ? CARLA : Vous faites une petite **légende**, comme ça, vous mettez un point rouge, hein ? Donc à côté des mots CARLA (443) : Donc vous mettez un petit point rouge et à côté vous mettez antonymes. An-to-nymes. D'accord.	*Antonymes*
37è minute		
E (446) : Encombrée.	CARLA (445) : Ensuite, les mots tels que stockais et je vais compléter le champ lexical. Qu'est-ce qui pourrait faire partie du champ lexical de stockais ? CARLA : Alors on a encombrée qui pourrait faire partie.	*Stockais* *Encombree*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	[…]	
	Es : Démarcher.	*Démarchez*
	[…]	
	CARLA : Eventuellement.	
E : Soldez.		
	CARLA : […] stockais, encombrée, démarcher, soldez,	*Soldez*
E : Emprunteuse.		
E : Il y a gourmande		
	CARLA : C'est le champ lexical de quoi ? Du ?	
E : Du commerce.		
	[…]	
	CARLA : Du commerce. Amasseuse, ça pourrait faire partie. […] Alors, vous le mettez en vert. Vous entourez comme ça. Alors en-dessous de votre cadre, vous avez fait un petit point rouge, vous avez écrit antonymes. D'accord, Moi, je n'ai pas de place. Je vais le mettre là. D'accord ? Vous entourez. C'est **votre légende**, si vous voulez. Et à côté on va mettre quoi ?	
E : Champ lexical.		
	CARLA : Champ lexical ?	*Champ lexical du commerce*
E : Du commerce.		

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	CARLA : Du commerce. Voilà.	
40è minute		
	CARLA (487) : Je vous lis la leçon et ensuite on l'écrit pour conclure sur cette première partie. La fable de Françoise Sagan et la BD de la Ligue nationale contre le cancer sont des réécritures. Car leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un texte original. Quand je dis un texte original, ça veut dire quoi ?	
E : D'origine.		
	CARLA : Voilà. C'est le texte d'origine. […] La fable de La Fontaine. Cette technique de réécriture, est-ce que vous savez comment ça s'appelle, quand on reprend le style littéraire d'un, d'un auteur, et qu'on change des choses ? Ça s'appelle ?	
E : Une parodie.		
	CARLA : Ce n'est pas une parodie, parce qu'une parodie c'est vraiment dans	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Une réécriture.	le but de se moquer. Là on garde le trait humoristique/ CARLA : Oui, une réécriture mais vous allez voir qu'il y a différentes sortes de réécritures, on le verra plus tard en séance 7 sur les deux images. Ça s'appelle **un pastiche.** Et ça c'est le mot que vous devriez connaitre maintenant. Vous devrez le connaitre. Alors leçon.[…]Un petit mot de leçon. Vous tirez un trait. Pastiche. Es : (xx) CARLA (500) : Bien. Allez. Leçon. Donc. […] La fable de Françoise Sagan. Donc vous tirez un trait en-dessous de votre activité. Vous notez leçon dans la marge. La fable de Françoise Sagan et la BD sont des réécritures. Je coupe la Ligue contre le cancer puisqu'on l'a noté dans le, dans la leçon une. Donc sont des réécritures, car leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un	——————— *Leçon :* *La fable de Françoise Sagan.* *et la BD sont des réécritures* *car leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un texte original.*

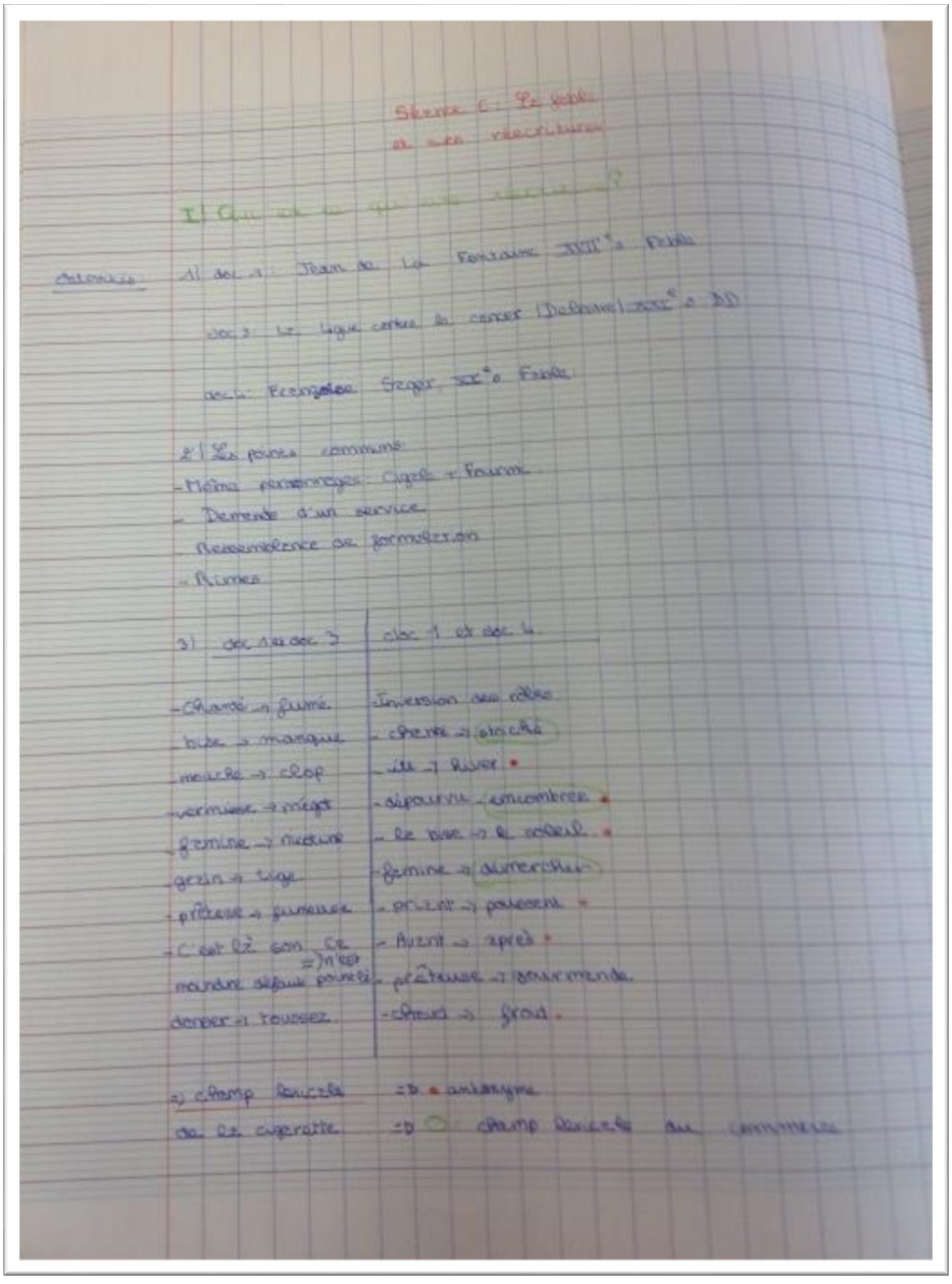
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	texte original. Mais attention à original, c'est pas celui qui sort de l'ordinaire. C'est le texte d'origine, d'accord, le premier : la fable de La Fontaine. Donc quelques termes sont modifiés et cette technique littéraire, cette technique littéraire, s'appelle le pastiche. […] En rouge, on va souligner quoi ? E : Réécriture. CARLA : Réécriture. On va souligner pastiche. E : S'appuie. CARLA : Oui, s'appuie. Original. E : Technique littéraire. E : Technique. CARLA : Original. Technique littéraire, vous n'êtes pas obligé. Mais/ E : Termes. E : La Fontaine. CARLA : Pour donner le pastiche~? E : Termes. E : La Fontaine. CARLA : La Fontaine, non. E : Termes.	*la fable de La Fontaine. Quelques termes sont modifiés et cette technique littéraire s'appelle le pastiche.* *Leçon :* *La fable de Françoise Sagan et la BD sont des <u>réécritures</u> car leur texte s'inspire et <u>s'appuie</u> fortement sur un texte <u>original</u>, la fable de La Fontaine. Quelques termes sont <u>modifiés</u> et cette*

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	CARLA : Sur des termes. En même temps, on a s'appuie, tu vois. […] Quelques termes sont modifiés. D'accord ? Ce qu'il faut retenir, c'est que, on s'appuie sur un texte donc on reprend le même style littéraire, d'accord ? On s'appuie sur un texte, d'origine, donc original, mais on fait des petites modifications, donc d'où modifier et quand on reprend le même style littéraire que quelqu'un en changeant quelques petites choses, ça s'appelle un pastiche.	*technique littéraire s'appelle* *le pastiche.*
	45è minute	
E : Ça permet de s'amuser. E : À se marrer.	CARLA (521) : Bien, en grand deux, maintenant, on va regarder à quoi ça sert, de faire ça. D'accord ? À quoi servent les réécritures. Allez. Grand deux. À quoi servent les réécritures ? À quoi servent les réécritures ? À quoi ça sert, de faire ça ?	*(Effacement presque total du tableau. Seule la "leçon" reste visible.)* *II) À quoi servent les réécritures ?*

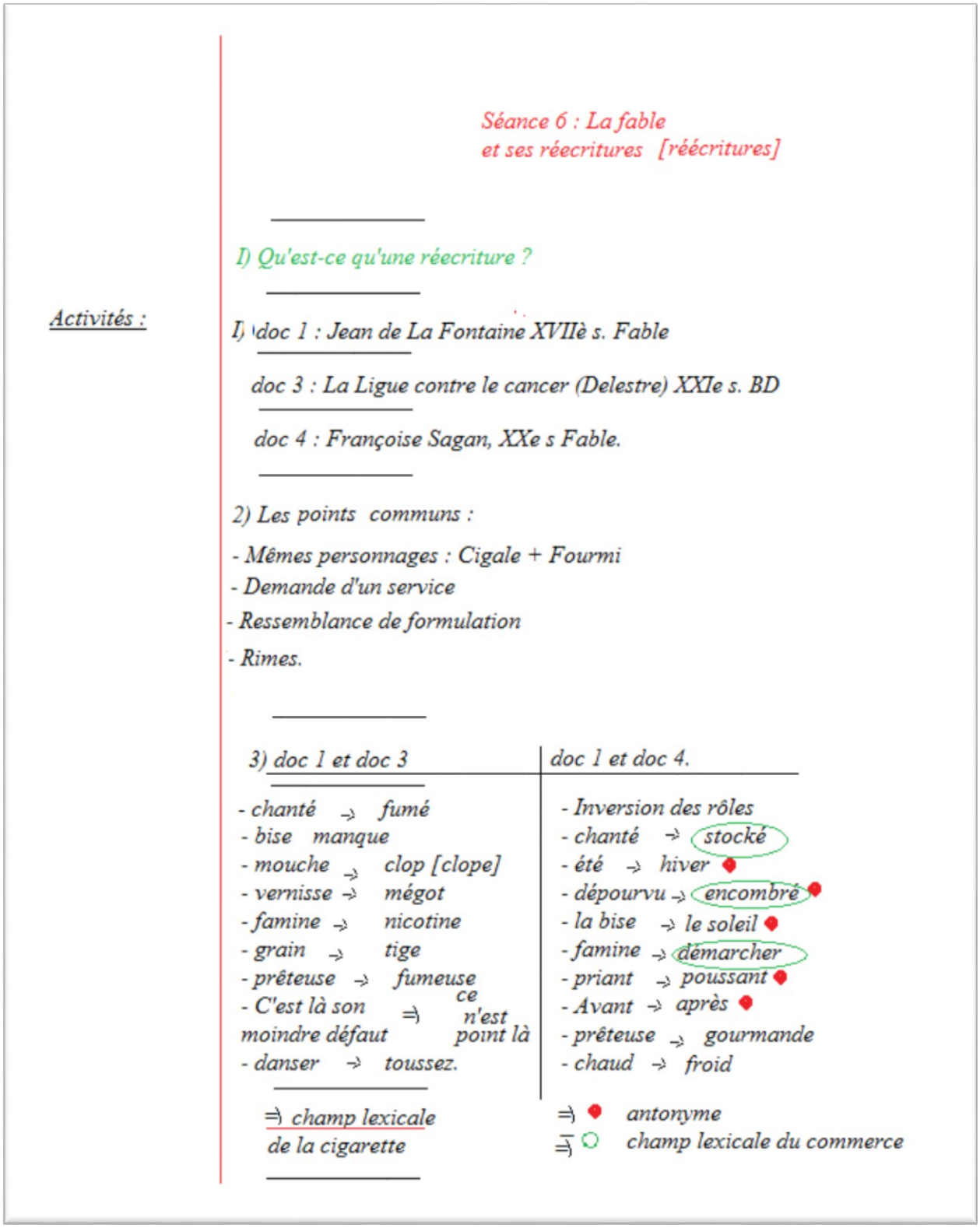
Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	CARLA : À s'amuser. On va le voir. D'accord ? Vous notez activité dans la marge. Bien. Donc éventuellement, quel est à votre avis le but de chacun des documents ?	*Activité.*
E : Faire rire.		
	CARLA : Faire rire. D'accord. Qu'est-ce qui pourrait prêter à sourire dans la, dans la BD ?	
E : Les clopes.		
E : Les mégots.		
	CARLA : Les clopes, les mots ?	
E : Mots familiers.		
	CARLA : Familiers, d'accord, qui appartiennent au niveau de langue familier, d'accord.	
E : Les images.		
	CARLA : Les images. Qu'est-ce qu'il y a de drôle ?	
	CARLA : La Cigale, vous trouvez qu'elle est/ ?	
E : C'est une fille.		
E : Ben par rapport au texte ça fait bizarre.		
	CARLA : Voilà. D'accord. Il y a par rapport au texte, par	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	rapport à l'original, le décalage qu'il y a entre les deux lectures et puis le niveau de langue. D'accord. Donc question une. Alors. Les réécritures peuvent faire rire. Donc entre parenthèses, on va donner un exemple. Grâce à quoi ? Au niveau de langue familier. Comme ça vous avez un rappel du cours précédent. Ça figurera les niveaux de langue dans votre contrôle. Il faut connaitre ce que c'est. D'accord ? Donc niveau de langue familier. Ça sert juste à faire rire à votre avis ? A votre avis, la Ligue contre le cancer, elle s'est dit : tiens on faire rire la population française. Es : (xx) E : Passer un message. CARLA : Ça sert à faire passer un message. D'accord.	*Les réécritures peuvent :* - *faire rire (Ex : niveau de langue <u>familier</u>)* *(Souligne familier, en rouge)* *<u>familier</u>)* - *faire passer un message*
Durée totale de la séance : 47 minutes et quelques secondes		

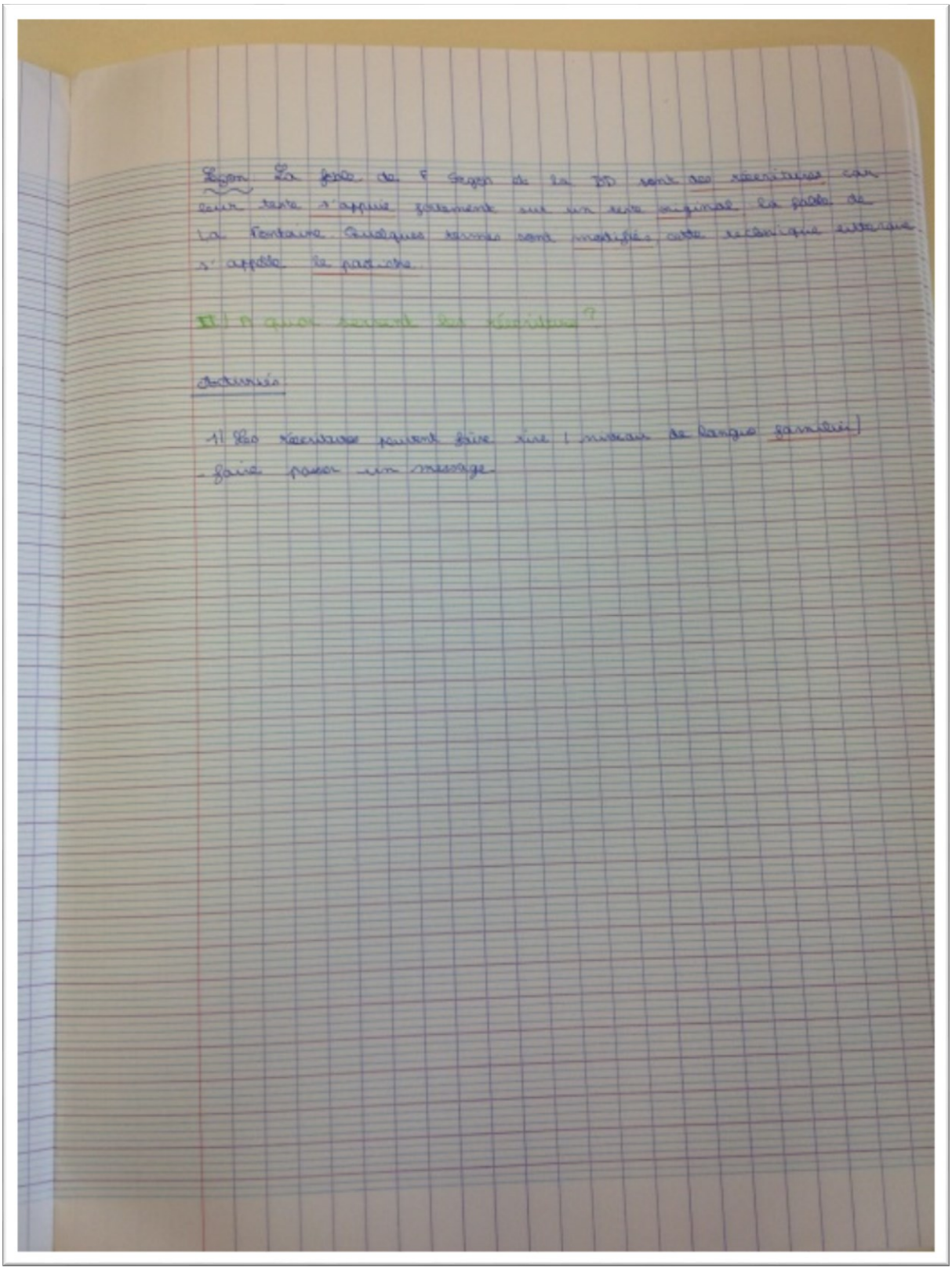
5. Trace écrite publiée dans les cahiers



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Étude de texte



Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Carla – Cigale
Etude de texte



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Carla
Collège (6è) - Carla – Cigale
Étude de texte.

Leçon : La fable de F Sagan et la BD sont des réécritures [réécritures] car leur texte s'appuie fortement sur un texte original : la fable de La Fontaine. Quelques termes sont modifiés, cette technique littéraire s'appelle le pastiche.

II) A quoi servent les réécritures [réécritures] ?

Activités :

1) Les réécritures peuvent faire rire (niveau de langue familier)

- faire passer un message.

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Carla – Cigale
Étude de texte

ANNEXE 15 : Étude de genèse – trace-texte produite dans la classe de Célia (6è)

Textes d'étude : Molière, *Le Médecin malgré lui*, Acte I, scène 1, 1666.

Manuel scolaire de référence : Ballanfat, E. (Dir.). (2009). *Mots et émotions* (p. 248-249). Français 6è. Paris : Magnard.

1. De la séance à sa trace

<table>
<tr><th>Synopsis de séance</th><th>Phases didactiques</th><th>Phases rédactionnelles</th><th>Élaboration de l'écrit-trace</th><th>Support et ordre discursif d'élaboration</th></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td>Phase documentaire et préparatoire :</td><td>Phases pré-rédactionnelle et rédactionnelle :</td><td rowspan="2">Écrit préparatoire : document de préparation</td><td rowspan="2">Supports personnels de l'enseignant : document préparatoire</td></tr>
<tr><td colspan="2">exploitation du manuel scolaire de la classe et production d'un document de préparation</td></tr>
<tr><td>1 - Ouverture de la séance : rappel de la séquence, rappel sur le théâtre (un texte et un spectacle)</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr>
<tr><td rowspan="2">2 – Présentation du texte d'étude (auteur, titre, date, référence : Acte I, scène 1). Annonce de l'objectif et du plan de la séance
3 – Lecture à plusieurs voix et recherche des causes du rire
4 – Etude du texte : A. Une scène d'exposition B. Les procédés du comique</td><td>Découverte du texte d'étude

Lecture interprétative

Débat</td><td rowspan="2">Phases pré-éditoriale et éditoriale confondues</td><td rowspan="2">Formulations orales

Inscriptions au tableau

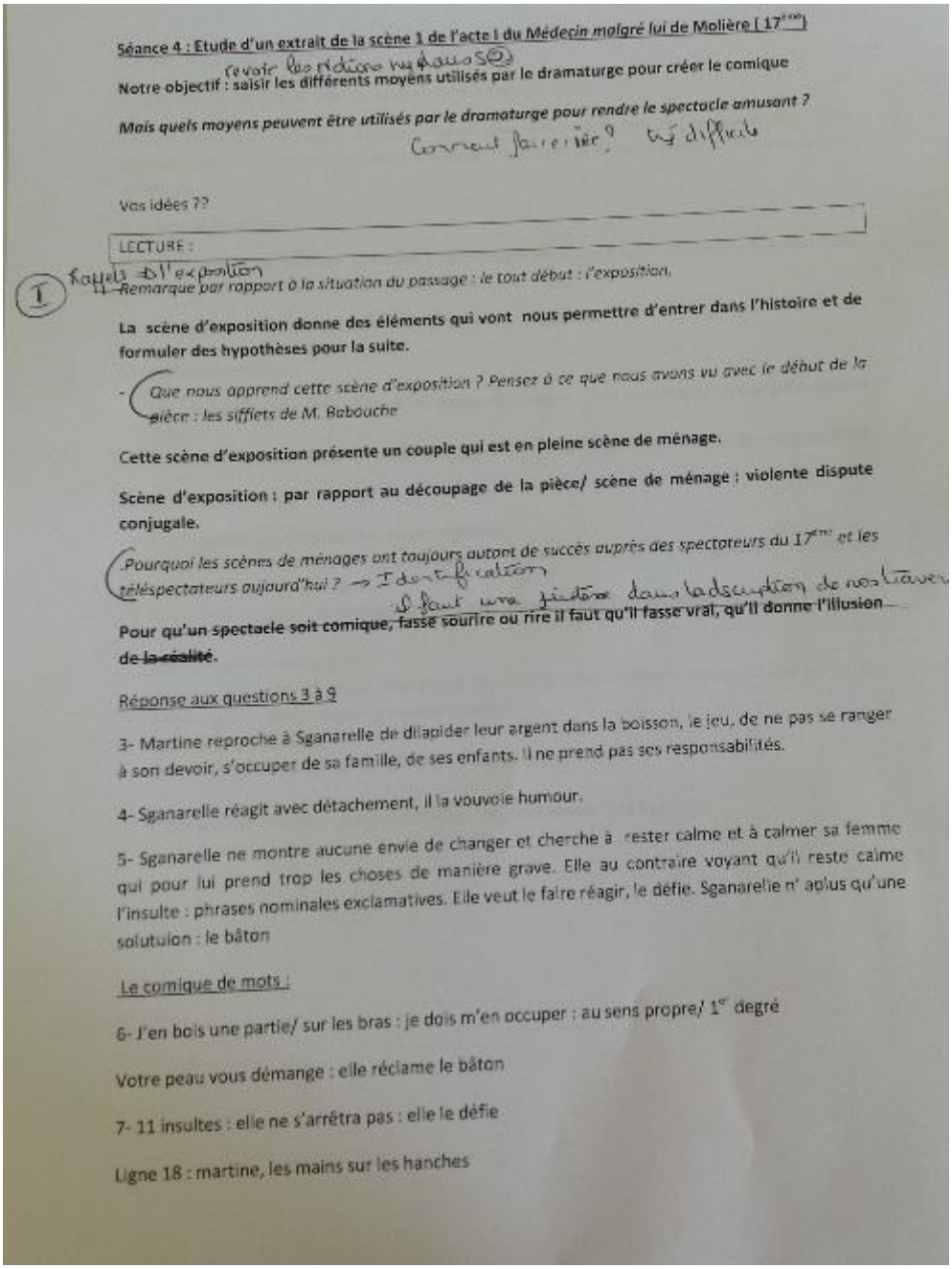
Écrit-trace final</td><td>Oralographisme :

Énoncés oraux

Inscriptions au tableau</td></tr>
<tr><td>Phase d'institutionnalisation : scène d'exposition et procédés du comique

Questions-réponses, étude collective</td><td></td></tr>
<tr><td>5 - Clôture de la séance : séance interrompue par la sonnerie de fin d'heure du collège</td><td></td><td></td><td>Cahiers</td></tr>
</table>

2. Fiche de préparation



Séance 4 : Etude d'un extrait de la scène 1 de l'acte I du *Médecin malgré lui* de Molière (17ème)

revoir les notions mydaus

Notre objectif : saisir les différents moyens utilisés par le dramaturge pour créer le comique

Mais quels moyens peuvent être utilisés par le dramaturge pour rendre le spectacle amusant ?

Comment faire rire ? très difficile

Vos idées ??

LECTURE :

1 Rappels d'exposition

Remarque par rapport à la situation du passage : le tout début : l'exposition.

La scène d'exposition donne des éléments qui vont nous permettre d'entrer dans l'histoire et de formuler des hypothèses pour la suite.

- *Que nous apprend cette scène d'exposition ? Pensez à ce que nous avons vu avec le début de la pièce : les siffleis de M. Babouche*

Cette scène d'exposition présente un couple qui est en pleine scène de ménage.

Scène d'exposition : par rapport au découpage de la pièce/ scène de ménage : violente dispute conjugale.

Pourquoi les scènes de ménages ont toujours autant de succès auprès des spectateurs du 17ème et les téléspectateurs aujourd'hui ? → Identification

Il faut une fiction dans la description de nos travers

Pour qu'un spectacle soit comique, fasse sourire ou rire il faut qu'il fasse vrai, qu'il donne l'illusion de ~~la réalité~~.

Réponse aux questions 3 à 9

3- Martine reproche à Sganarelle de dilapider leur argent dans la boisson, le jeu, de ne pas se ranger à son devoir, s'occuper de sa famille, de ses enfants. Il ne prend pas ses responsabilités.

4- Sganarelle réagit avec détachement, il la vouvoie humour.

5- Sganarelle ne montre aucune envie de changer et cherche à rester calme et à calmer sa femme qui pour lui prend trop les choses de manière grave. Elle au contraire voyant qu'il reste calme l'insulte : phrases nominales exclamatives. Elle veut le faire réagir, le défie. Sganarelle n' a plus qu'une solution : le bâton

Le comique de mots :

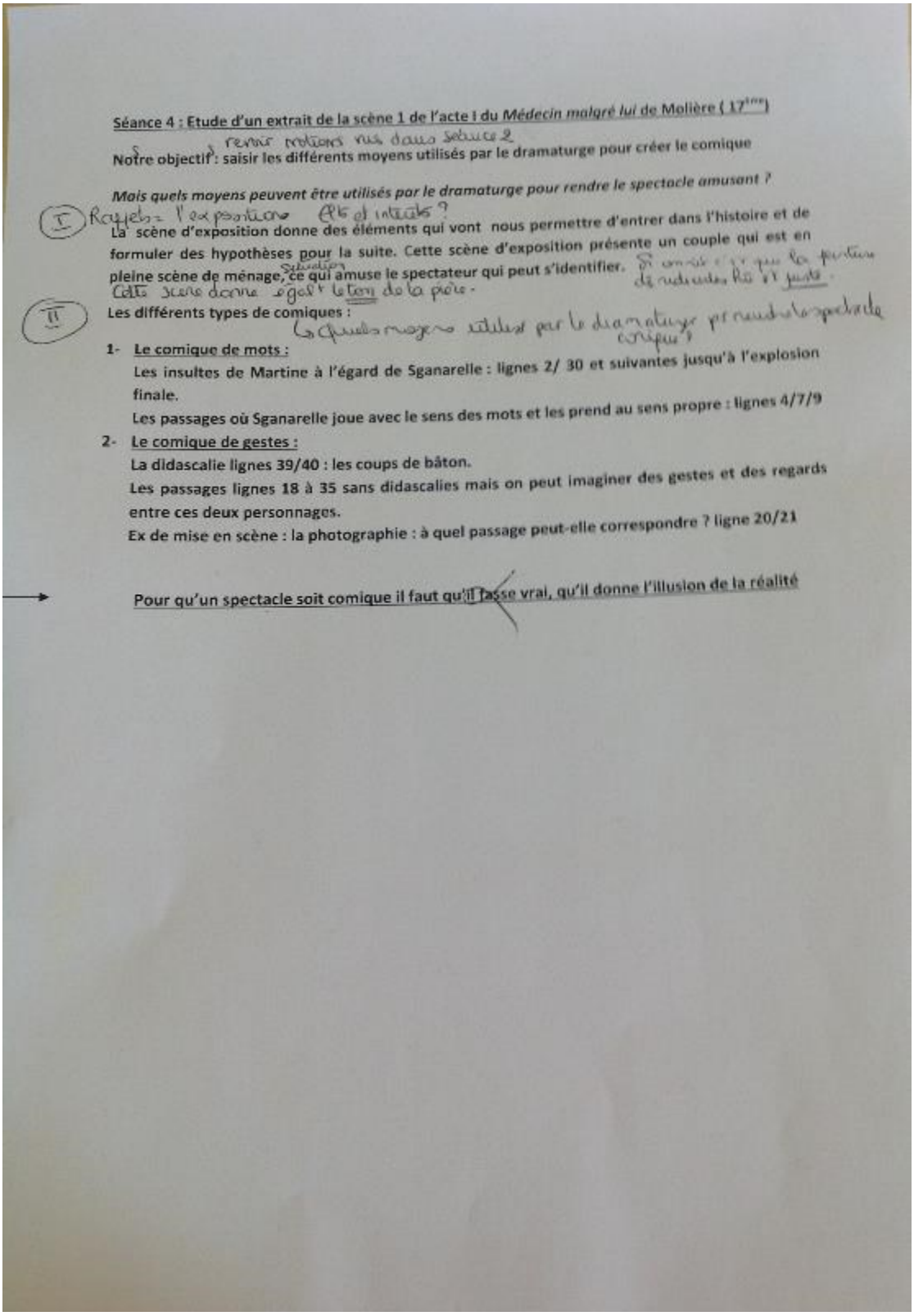
6- J'en bois une partie/ sur les bras : je dois m'en occuper : au sens propre/ 1er degré

Votre peau vous démange : elle réclame le bâton

7- 11 insultes : elle ne s'arrêtra pas : elle le défie

Ligne 18 : martine, les mains sur les hanches

Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Célia
Collège (6è) - Célia – Médecin
Document préparatoire typographié.



Séance 4 : Etude d'un extrait de la scène 1 de l'acte I du *Médecin malgré lui* de Molière (17ème)

Notre objectif : saisir les différents moyens utilisés par le dramaturge pour créer le comique

Mais quels moyens peuvent être utilisés par le dramaturge pour rendre le spectacle amusant ?

I La scène d'exposition donne des éléments qui vont nous permettre d'entrer dans l'histoire et de formuler des hypothèses pour la suite. Cette scène d'exposition présente un couple qui est en pleine scène de ménage, ce qui amuse le spectateur qui peut s'identifier.

II Les différents types de comiques :

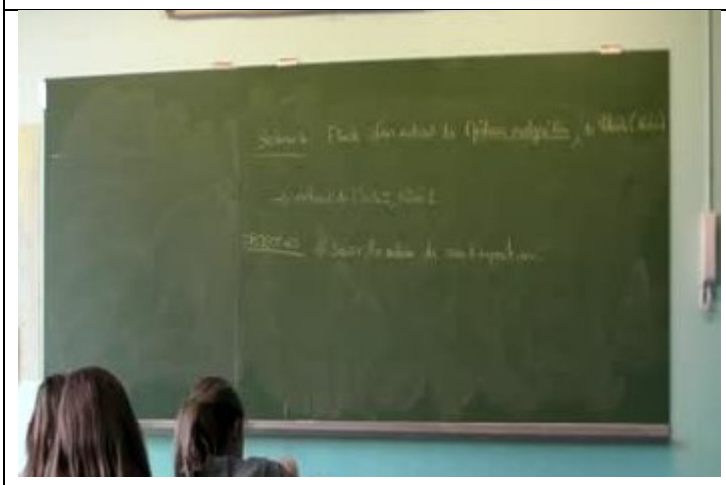
1- Le comique de mots :
Les insultes de Martine à l'égard de Sganarelle : lignes 2/ 30 et suivantes jusqu'à l'explosion finale.
Les passages où Sganarelle joue avec le sens des mots et les prend au sens propre : lignes 4/7/9

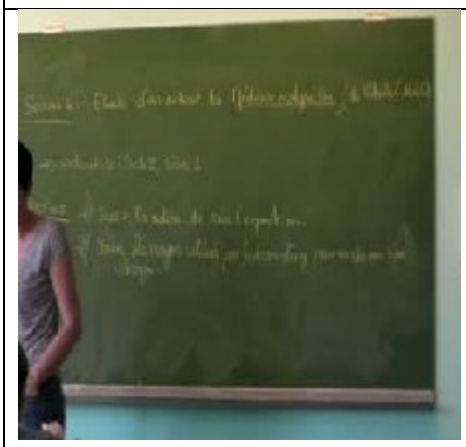
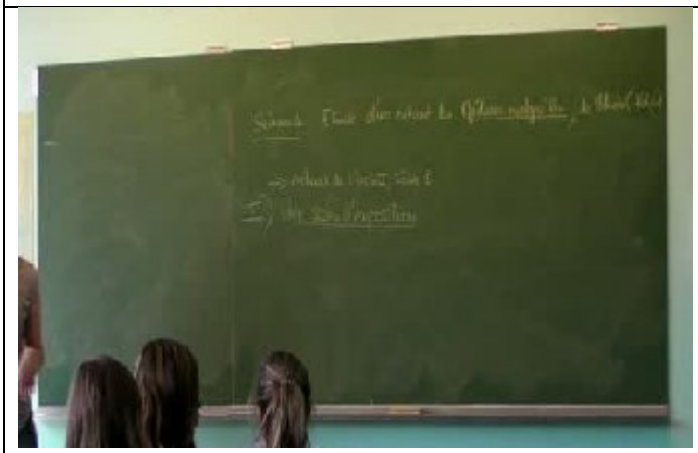
2- Le comique de gestes :
La didascalie lignes 39/40 : les coups de bâton.
Les passages lignes 18 à 35 sans didascalies mais on peut imaginer des gestes et des regards entre ces deux personnages.
Ex de mise en scène : la photographie : à quel passage peut-elle correspondre ? ligne 20/21

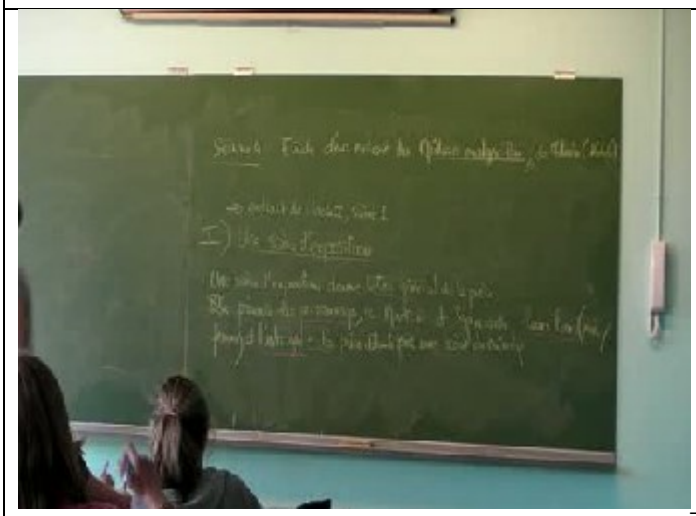
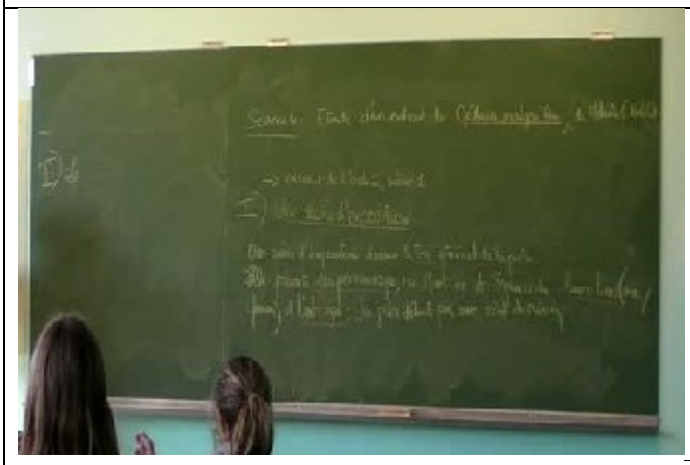
→ Pour qu'un spectacle soit comique il faut qu'il fasse vrai, qu'il donne l'illusion de la réalité

Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Célia
Collège (6è) - Célia – Médecin
Document préparatoire typographié.

3. Inscriptions au tableau

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
 2è minute	Séance 4
 7è minute	*Étude d'un extrait du Médecin malgré lui, de Molière* *Extrait de l'acte I, scène 1.* *Objectifs :*
 8è minute	*1 - Saisir la notion de scène d'exposition*

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
 9è minute	2 – Saisir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comique
 *[Effacement partiel]* 16è minute	
 16è minute	I. Une scène d'exposition

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
 18è minute	Une scène d'exposition donne le ton général de la pièce.
 24è minute	Elle présente les personnages, ici, Martine et Sganarelle, leurs liens (mari/femme) et l'intrigue : la pièce débute sur une scène de ménage.
 29è minute	*(Souligne : Une scène d'exposition donne <u>le ton</u> général de la pièce.* *Elle présente <u>les personnages</u>, ici, Martine et Sganarelle,* *<u>leurs liens</u> (mari/femme) et <u>l'intrigue</u> : la pièce débute ~~sur~~ / par une scène de ménage.)*

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 30è minute	II.Les différents procédés poiur créer le comique
	1.Le comique de mots -les insultes

4. <u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignante Célia inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
7è minute		
Modalité d'écriture : autodictée		
	Célia (46) : […] On a deux objectifs dans cette séance. Donc on va le noter pour que ce soit bien clair pour vous. L'objectif, c'est ce qu'il va falloir que vous arriviez à bien saisir, bien comprendre à la fin de la séance. […] On pourra le refaire sur d'autres textes et vous y arriverez sans problème. *[…]* On va saisir la notion de scène d'exposition. […] A votre avis, c'est quoi la scène d'exposition ? Non ? Bon c'est pas grave. *[…]* Petit deux, on va *(Ecrit "2)".)*essayer de saisir les différents moyens utilisés pour créer une scène comique. Donc saisir les moyens utilisés par le dramaturge, pour rendre une scène comique. […] *On va lire le texte.*	*Objectifs :* *1 - Saisir la notion de scène d'exposition* *2 – Saisir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comique*
15è minute		
Scène d'écriture : les élèves fournissent les mots attendus **Modalité : autodictée dialoguée**		
E (144): Une pièce comique ?	*Célia (135) : On va détailler un petit peu. On va étudier ce texte mais vous avez déjà bien compris ce qui fait sourire voire rire. […]* Alors, on va voir dans un premier temps, tout ce qu'on apprend déjà dans cette scène. *[…] Alors on va écrire grand un, une scène*	*I . Une scène d'exposition*

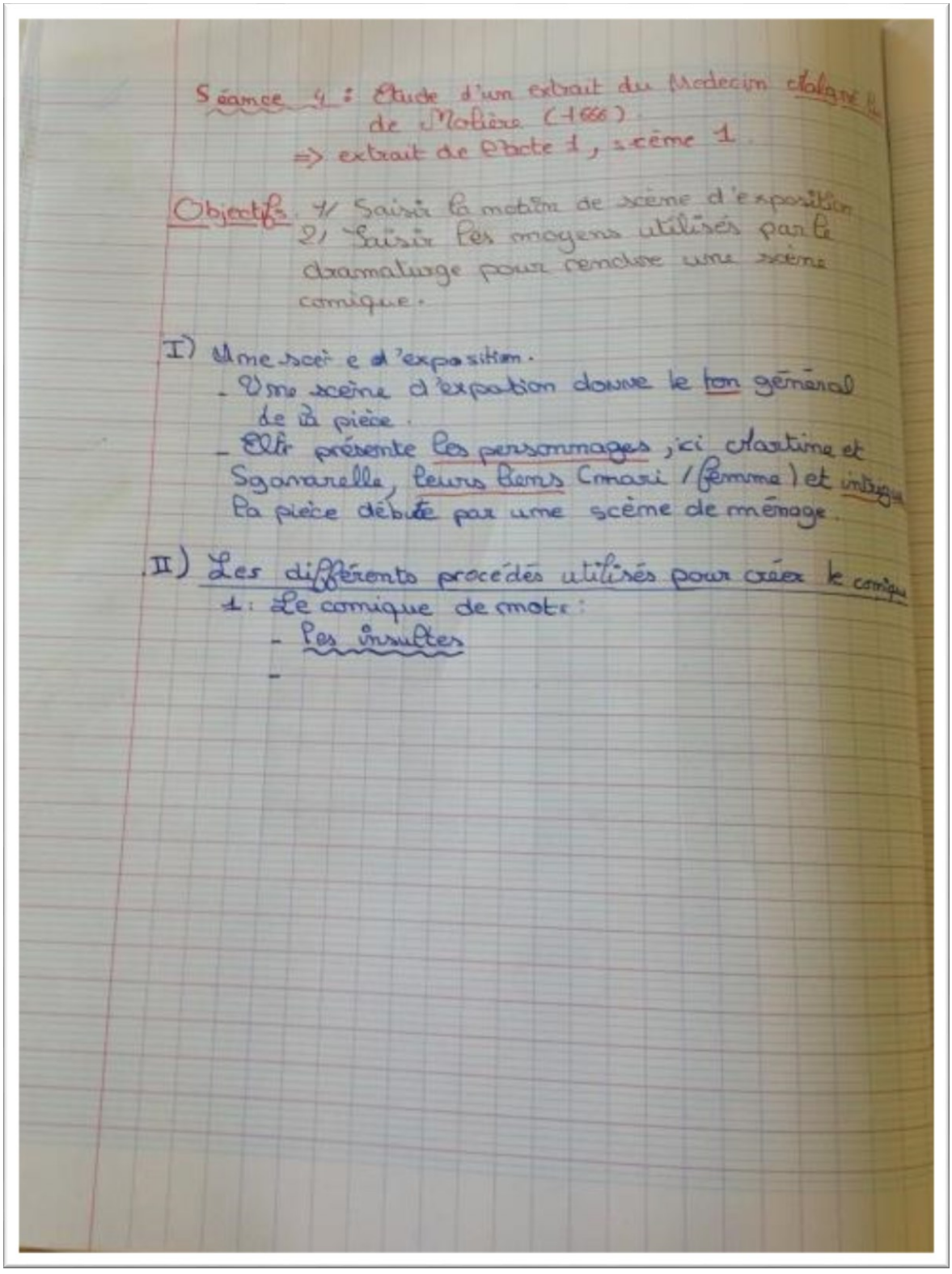
Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	d'exposition. Donc en un, scène d'exposition. […] Alors, une scène d'exposition. *[…] Comment* on appelle ce genre de pièce ? […] Célia (145) : Voilà c'est une pièce comique. Voilà. Donc une scène d'exposition. Donc on peut noter Une scène d'exposition donne le ton général de la pièce. Mais alors, là, tu es, je dirais presque dans la subtilité. J'attends quelque chose encore plus simple. Quand on expose, quand on dit scène d'exposition, quand on expose, trouvez-moi un synonyme éventuellement de ce verbe. Exposer. Quand on expose quelque chose, on le ? Donnez-moi un synonyme.	*Une scène d'exposition donne le ton général de la pièce.*
E : Montre.	Célia : On le montre. […] On le montre. Donc il va falloir montrer quels éléments au spectateur et au lecteur pour qu'il ait envie de lire la suite, qu'éventuellement il se passe un peu des petits films dans sa tête, qu'il se dise ben tiens, il y aura peut-être tel évènement, il y aura peut-être telle chose, qu'il fasse des hypothèses dans sa tête. Qu'est-ce qu'il faut lui donner au lecteur comme éléments pour qu'il puisse suivre ? Il n'y a pas que le ton ? Alors c'est vrai que si	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	c'est un ton comique on a plus envie de suivre. Oui ?	
E : L'interprétation.		
	Célia : Ah, l'interprétation, tu vas très loin. moi je veux des choses très simples. Oui ?	
E : Il y a le suspens ?		
	Célia : Alors s'il y a du suspens, mais qu'est-ce qu'on apprend en fait ? Résumez-moi ce que vous apprenez. Ce sera plus simple.	
E : Par exemple, après, juste à la fin, il donne des coups de bâton. Après, on veut savoir la suite. Qu'est-ce qui se passe ?		
	Célia : Oui. Alors, reprenons, rebondissons sur la réponse de Laura. Laura qui nous dit, bon ils se disputent, il donne des coups de bâton. On a envie de savoir ce qui se passe. Donc justement, qu'est-ce qui est donné comme indication qui va nous donner envie de savoir ce qui se passe ? Qu'est-ce qui est donné au lecteur ou au spectateur, là ? Tout simplement, c'est un mot qu'on a vu la dernière fois, quand on a travaillé sur l'installation d'un spectacle. […]	
E : Ben le comique ? E : Les costumes.		
E : Des rideaux rouges. E : Des comédiens.	Célia : Ah ! Alors il faut des costumes, oui.	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	Célia : il faut des comédiens, qui vont jouer un ?	
E : Rôle.		
E : Un rôle.		
E : Un metteur en scène ?	Célia : Rôle, un personnage.	
	Célia : Alors le metteur en scène mais tout simplement ce qu'on avait laissé dans la trace écrite la dernière fois pour installer un spectacle, il nous faut un décor, des personnages et une ?	
E : Foule ?		
E : Une histoire ?		
	Célia : Une histoire. Qu'on appelle comment au théâtre ? Une ?	
E : (XX)		
	Célia : une intrigue.	
	Donc ici la scène d'exposition qu'est-ce qu'elle va nous donner comme renseignement ? Elle va nous dire ?	
E : Ce qui se passe, des renseignements.		
	Célia : La scène d'exposition nous donne des renseignements sur l'intrigue. C'est quelle intrigue ici ? Quelle est cette intrigue ? […]	
E : une dispute.		
	Célia : C'est une dispute. Est-ce que c'est n'importe quelle dispute ?	
E : Non.		
	Célia : Non ? Quel type de dispute on a à faire ?	
E : Une grosse.		
	Célia : oui, une grosse dispute.	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	E : Et, un homme et une femme. Célia : Voilà, c'est une dispute conjugale. Une dispute entre un homme et une femme. Martine et Sganaralle. […] Voilà ce qu'on apprend dans cette scène d'exposition. Dans une scène d'exposition, qu'on trouve au début de la pièce. On a des renseignements sur le ton et puis sur l'histoire et sur les personnages. Eventuellement sur le lieu où ça se passe, sur le moment où ça se passe. D'accord ? […] Célia: Donc. Cette scène donne le ton général de la pièce, elle présente les personnages. Alors ici, Martine et Sganarelle. Alors on apprend qu'ils sont mariés, c'est-à-dire que la pièce elle va présenter les personnages, avec leurs noms, mais aussi les liens qui les unissent. Donc ici, ils sont mari et femme et donc elle présente les personnages et l'intrigue. Deux petits points, la pièce débute sur une scène de ménage. *[…]* Donc, une scène d'exposition ça donne le ton général de la pièce. On peut souligner ici le ton. Elle présente des personnages, leurs liens, mari et femme et l'intrigue. La pièce débute par/ excusez-moi j'ai mis *sur*. La pièce débute par, comme quoi faut se relire, une scène de ménage.	*Elle présente les personnages, ici, Martine et Sganarelle,* *leurs liens (mari/femme)* *et l'intrigue : la pièce débute sur une scène de ménage.* *(Souligne : Une scène d'exposition donne <u>le ton</u> général de la pièce.* *Elle présente <u>les personnages</u>, ici, Martine et Sganarelle,* *<u>leurs liens</u> (mari/femme) et <u>l'intrigue</u> : la pièce débute ~~sur~~ / par une scène de ménage.)*

5. Trace écrite publiée dans les cahiers



Séance 4 : Etude d'un extrait du Médecin malgré lui de Molière (1666).
=> extrait de l'acte 1, scène 1.

Objectifs : 1/ Saisir la notion de scène d'exposition
2/ Saisir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comique.

I) Une scène d'exposition.
- Une scène d'expotion donne le ton général de la pièce.
- Elle présente les personnages, ici Martine et Sganarelle, leurs liens (mari / femme) et intrigue. La pièce débute par une scène de ménage.

II) Les différents procédés utilisés pour créer le comique
1: Le comique de mots:
- les insultes
-

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Célia
Collège (6è) - Célia – Médecin
Etude de texte

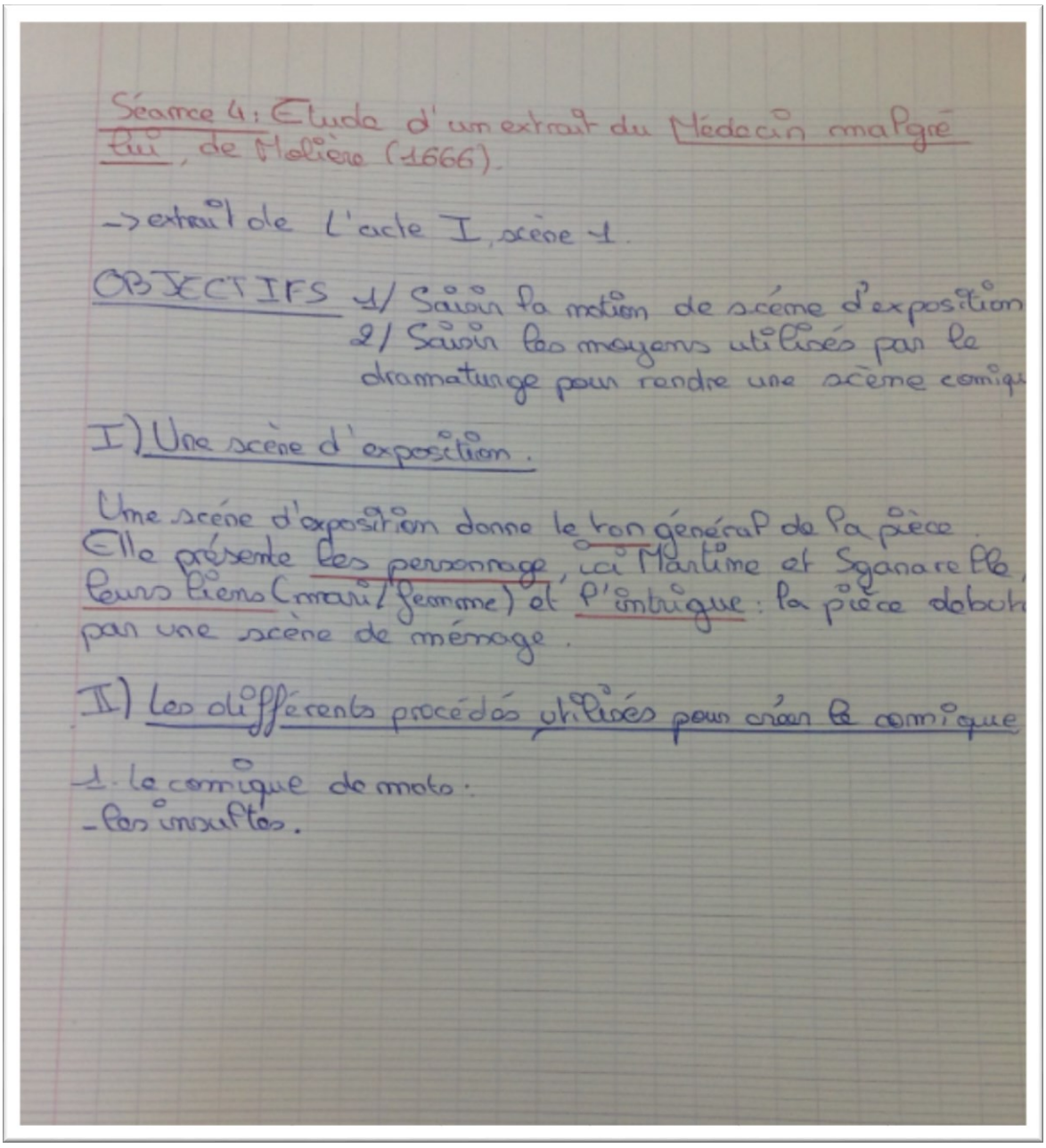
Séance 4 : Etude d'un extrait du Medecin Malgré lui de Molière (1666).
extrait de l'acte 1, scène 1.

Objectifs. 1/ Saisir la notion de scène d'exposition
2/ Saisir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comique.

I) Une scène ~~c-d~~ d'exposition.
- Une scène d'exposition donne le ton général de la pièce.
- Elle présente les personnages, ici, Martine et Sganarelle, leurs liens (mari et femme) et intrigue la pièce débute par une scène de ménage.

II) Les différents procédés utilisés pour créer le comique
1. Le comique de mots :
- les insultes

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Célia – Médecin
Etude de texte



Séance 4 : Etude d'un extrait du Médecin malgré lui, de Molière (1666).

-> extrait de l'acte I, scène 1.

OBJECTIFS 1/ Savoir la notion de scène d'exposition
2/ Savoir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comiq

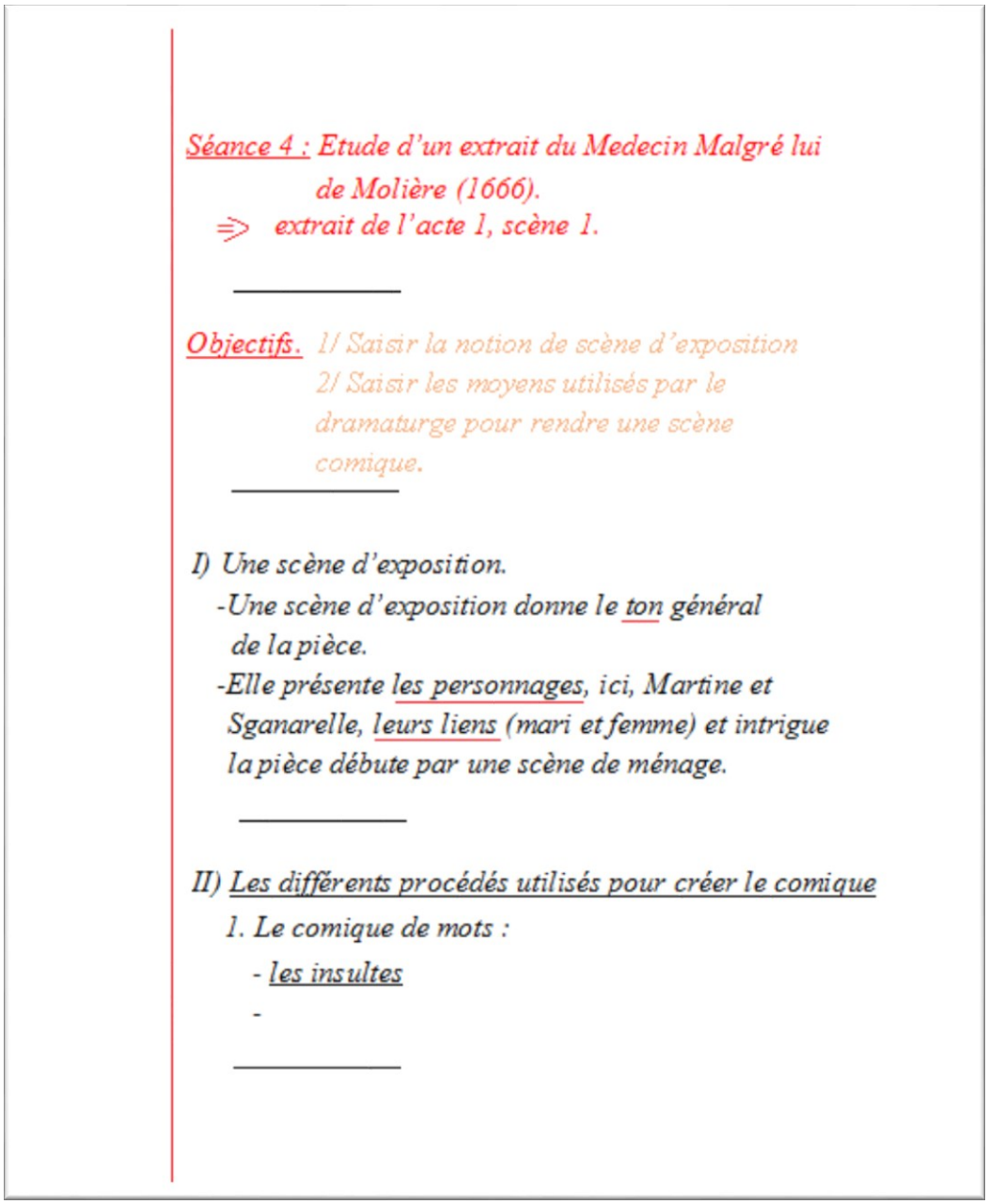
I) Une scène d'exposition.

Une scène d'exposition donne le ton général de la pièce. Elle présente les personnage, ici Martine et Sganarelle, leurs liens (mari/femme) et l'intrigue : la pièce debut par une scène de ménage.

II) Les différents procédés utilisés pour créer le comique

1. le comique de mots :
- les insultes.

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Célia
Collège (6è) - Célia – Médecin
Etude de texte



Séance 4 : Etude d'un extrait du Medecin Malgré lui de Molière (1666).
⇒ extrait de l'acte 1, scène 1.

Objectifs. 1/ Saisir la notion de scène d'exposition
2/ Saisir les moyens utilisés par le dramaturge pour rendre une scène comique.

I) Une scène d'exposition.
-Une scène d'exposition donne le ton général de la pièce.
-Elle présente les personnages, ici, Martine et Sganarelle, leurs liens (mari et femme) et intrigue la pièce débute par une scène de ménage.

II) Les différents procédés utilisés pour créer le comique
1. Le comique de mots :
- les insultes
-

Transcription d'une trace écrite recueillie dans la classe de Célia

Collège (6è) - Célia – Médecin
Etude de texte.

ANNEXE 16 : Étude de genèse – trace-texte produite dans la classe de Marie-Laure (6è)

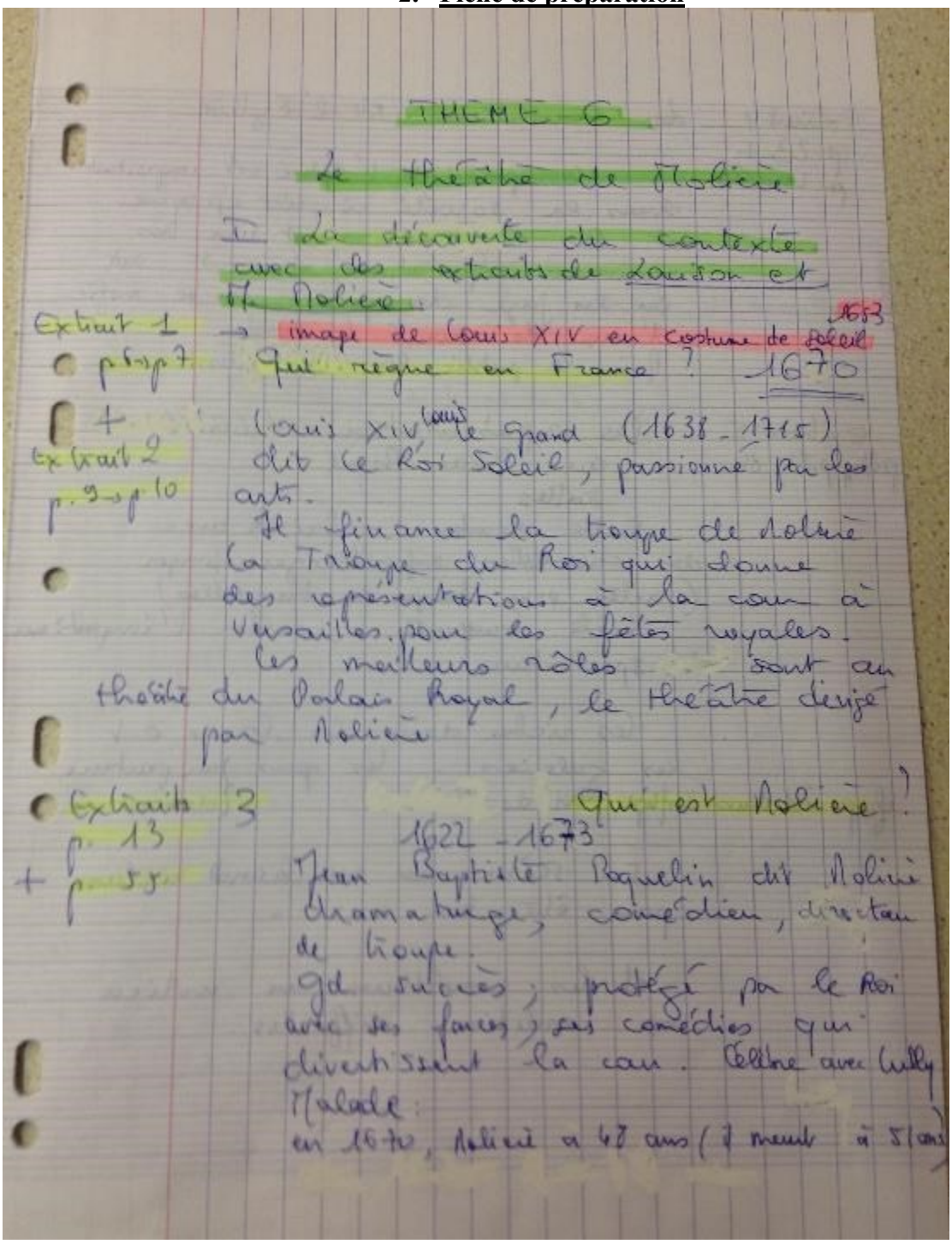
Textes d'étude : M.-C. Helgerson*, Louison et Monsieur Molière, Flammarion, Castor Poche, 2001.* Extraits.

Écrit de référence : document préparatoire de l'enseignante et écrit préparatoire des élèves (recherche donnée à faire en amont sur Molière et Louis XIV).

1. De la séance à sa trace

Synopsis de séance	**Phases didactiques**	**Phases rédactionnelles**	**Élaboration de l'écrit-trace**	**Support et ordre discursif d'élaboration**
	Phase documentaire et préparatoire : lecture du roman et sélection de passage d'étude	**Phase pré-rédactionnelle :** préparation du conducteur de la séance d'étude des extraits sélectionnés, pré-inscription du titre et du plan au tableau avant ouverture de séance	**Écrits préparatoires :** documents de préparation	**Supports personnels :** l'enseignante dispose seule de son écrit préparatoire et ses élèves disposent seuls de leurs écrits préparatoires (recherche sur Molière et Louis XIV)
1 - **Ouverture de la séance :** mise en contexte de la séance (thème 6, théâtre de Molière, lecture)		**Phase rédactionnelle :** rédaction des éléments à retenir		**Inscription initiale au tableau avant l'arrivée des élèves :** "Thème 6", "Le théâtre de Molière", "I. La découverte du contexte.
2 –Lecture orale d'un extrait puis trace écrite (Molière et le roi Soleil) 3 – Lecture d'une image puis trace écrite 4 – Lecture orale de deux extraits puis trace écrite. 5 - Lecture orale de deux extraits puis trace écrite (La place des comédiens dans la société)	Lecture compréhension **Saynètes méta-lexicale**	**Phase pré-éditoriale :** inscriptions au tableau	Formulations orales Écrits affichés au tableau	**Oralographisme :** Énoncés oraux Inscriptions au tableau
	Phases d'institutionnalisation écrite succédant à des phases orales de lecture et de compréhension			
Séance interrompue par la sonnerie de fin d'heure du collège		**Phase éditoriale :** copie dans les cahiers	**Écrit-trace final**	**Cahiers de français**

2. Fiche de préparation



THEME 6

Le théâtre de Molière

I La découverte du contexte avec des extraits de Louison et M. Molière.

Extrait 1 p 6 → p 7 + Extrait 2 p. 9 → p 10

→ image de Louis XIV en costume de Soleil 1653

Qui règne en France ? 1670

Louis XIV Louis le Grand (1638 - 1715) dit le Roi Soleil, passionné par les arts.

Il finance la troupe de Molière La Troupe du Roi qui donne des représentations à la cour à Versailles pour les fêtes royales.

Les meilleurs rôles sont au théâtre du Palais Royal, le théâtre dirigé par Molière

Extraits 3 p. 13 + p. 35

Qui est Molière ?

1622 - 1673

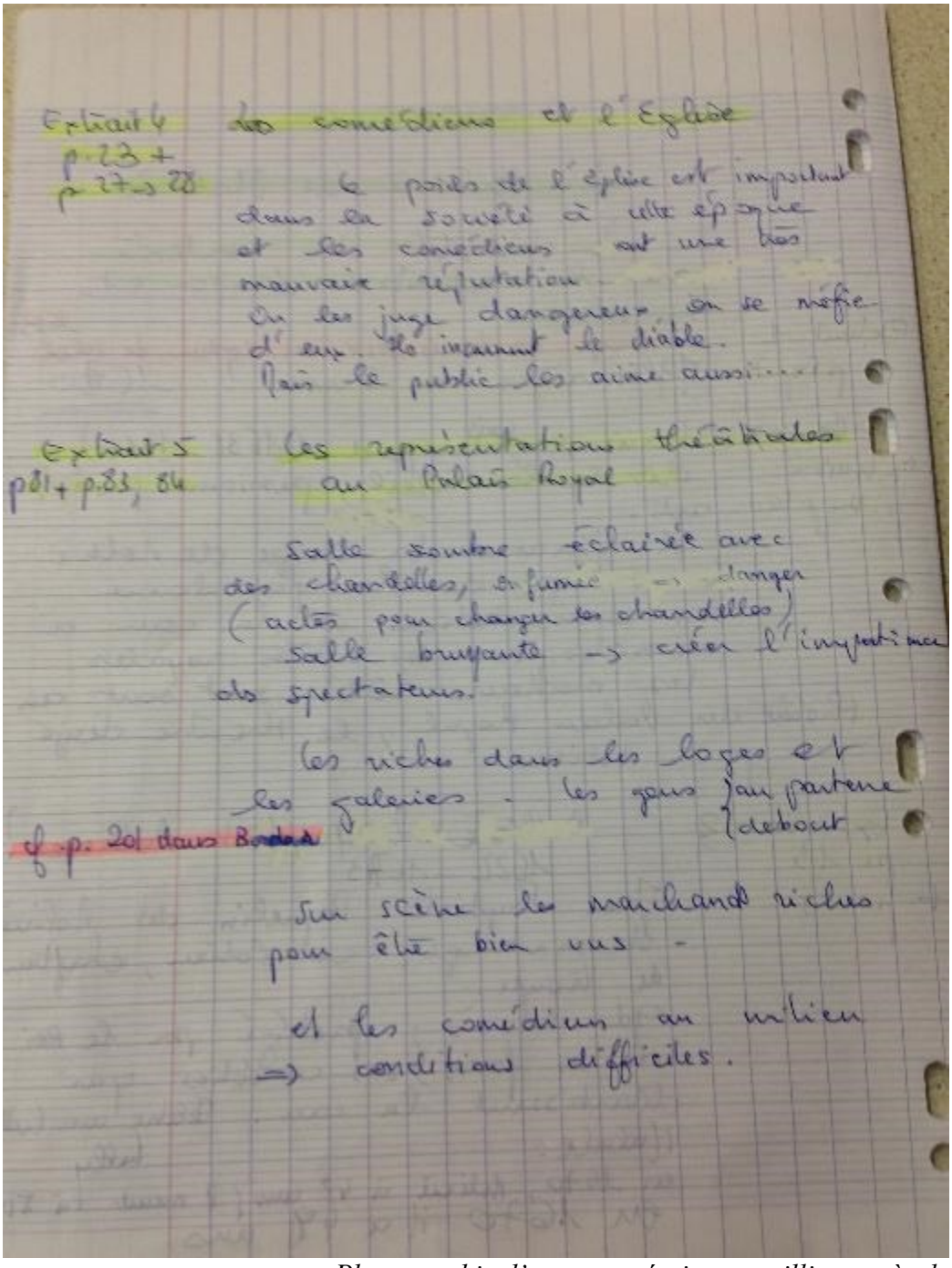
Jean Baptiste Poquelin dit Molière dramaturge, comédien, directeur de troupe.

Gd succès ; protégé par le Roi avec ses farces ; ses comédies qui divertissent la cour. Célèbre avec Lully

Malade

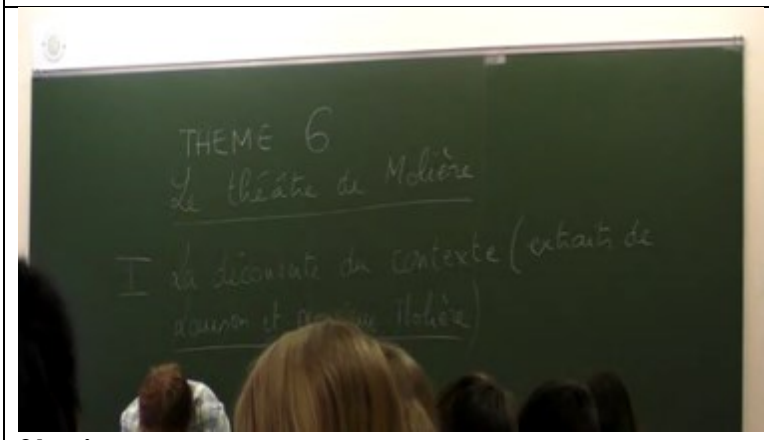
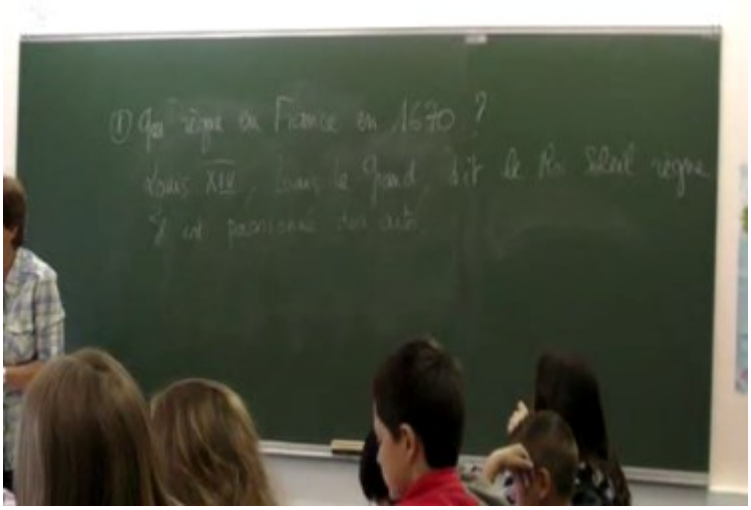
en 1670, Molière a 47 ans (7 mois à 5[illegible])

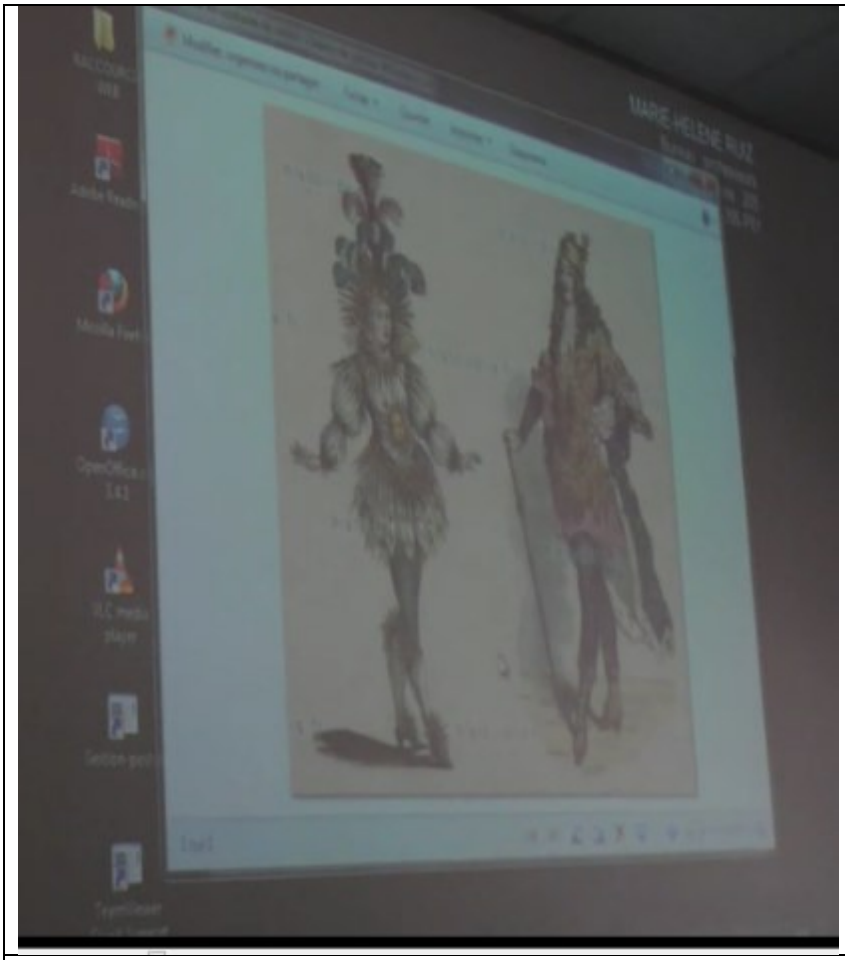
Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Marie-Laure
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Document manuscrit de préparation de la séance



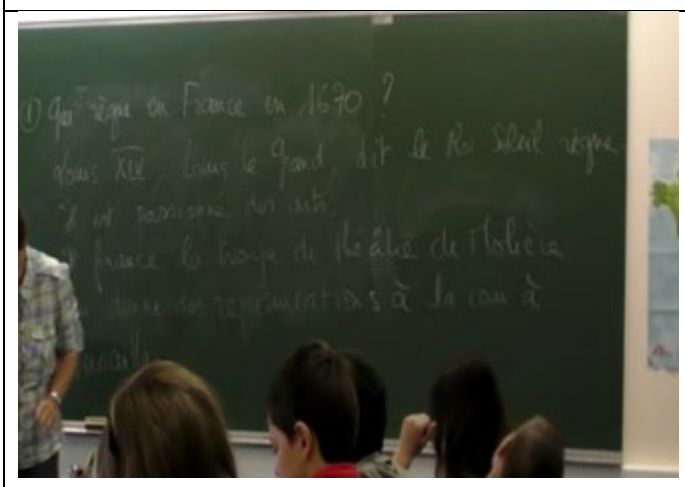
Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Marie-Laure
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Document manuscrit de préparation de la séance

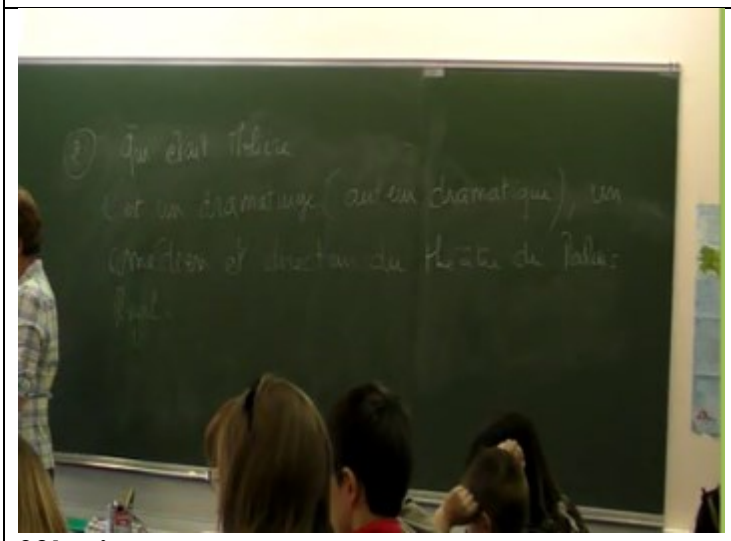
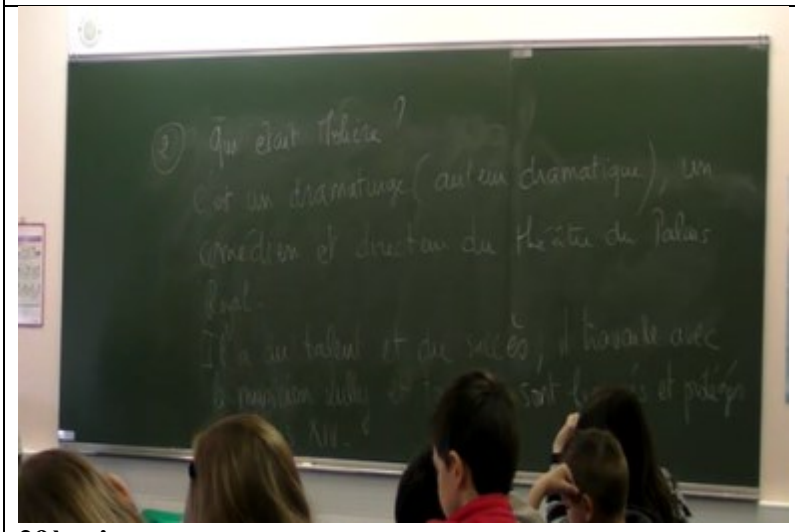
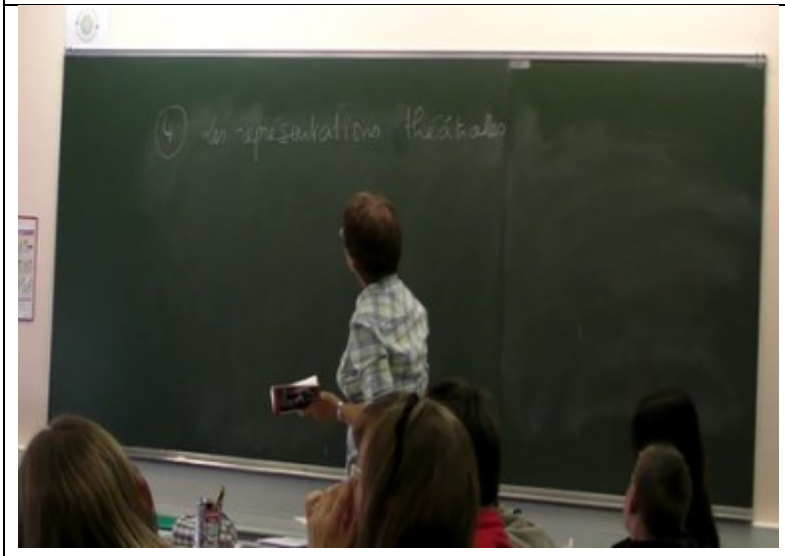
3. Inscriptions au tableau

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 **2è minute**	THÈME 6 Le théâtre de Molière I. La découverte du contexte (extraits de Louison et Monsieur Molière)
 **12è minute**	1. Qui règne en France ? Louis XIV, dit Louis le Grand, *dit le Roi Soleil, règne.* *Il est amoureux passionné des arts.*



Document vidéo-projeté sur le mur du fond de la salle à la 13è minute.

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
 **18è minute**	*Il finance* *la troupe ~~de Molière~~ de théâtre de Molière.* *qui donne des représentations à la cour, à Versailles.*

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 **23è minute**	*2 – Qui était Molière ?* *C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur du théâtre du Palais-Royal.*
 **29è minute**	*Il a du talent, du succès.* *Il travaille avec le musicien Lully et tous deux sont financés et protégés par Louis XIV.*
 **46è minute**	*4 – Les représentations théâtrales*

4. **<u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>**
Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignante Marie-Laure inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	9è minute	
	MARIE-LAURE (74) : Molière. Alors quel est ce lien entre Louis XIV, le Roi Soleil et Molière ? Alors ça c'est le **premier point qu'on va mettre au clair**. Maude.	
E : Louis XIV et Molière ils **travaillaient ensemble.**		
	MARIE-LAURE : **Ils travaillaient ensemble.** Louis XIV, il est, chef de la France, c'est le roi, monarque de la France et Molière est directeur d'un théâtre. Est-ce que tu peux m'expliquer ce que tu veux dire quand tu dis : ils travaillaient ensemble ?	
E : Parce que Molière il était un peu comme son adjoint, non ?		
	MARIE-LAURE : Pas tout-à-fait comme son adjoint. L'adjoint, ça veut dire qu'il serait son ministre ; pas tout-à-fait. […] Mais effectivement **ils travaillaient ensemble**.	
E : Louis XVI euh XIV, il connait Molière parce que c'est à lui Paris et tout ça, il a fait construire le théâtre et Molière il y a habité.		
	MARIE-LAURE : Le théâtre du Palais Royal a été construit avant que Louis XIV ne soit Roi, euh, alors Louis XIV permet à **Molière, effectivement de**	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	travailler, de jouer dans ce théâtre. Benjamin ?	
E : C'est parce que **Molière a écrit des pièces pour Louis XIV.**	MARIE-LAURE : Louis XIV et pourquoi un **directeur de théâtre** écrit-il des pièces à **un Roi** ? […]Medhi. Tu as fait quelques petites recherches.	
E : Je vais dire comme ça, **pour le séduire**. E : **Pour être bien vu.**	MARIE-LAURE : **Ben pour être bien vu,** vous n'avez pas tort, parce que Molière il ne pouvait pas vivre tout seul. […] Molière a écrit des pièces qui ont eu beaucoup de succès et qui plaisaient surtout à louis XIV. D'accord ? Voilà. Donc effectivement, Molière travaillait pour le Roi et le Roi lui donnait de l'argent pour payer ses comédiens. D'accord ? Voilà. Donc, j'ai fini avec le contexte, c'était un petit peu long mais c'est très important. Bien. Alors, le **premier point** que nous allons voir, c'est justement, la première question : qui règne en France ? Alors nous sommes on a dit en-mille-six-cent	*1. Qui règne en France ?*
Es : Soixante-dix.	MARIE-LAURE : Soixante-dix. Allez, Justine, **en une phrase**, tu peux me dire, euh, ce qu'on vient de dire ?	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : C'est Louis XIV qui règne en France.	MARIE-LAURE : Faites attention quatorze. (Montre les chiffres romains.) Louis XIV, qu'on appelle Louis ? Le ? (Ecrit : "Louis le Grand")	*Louis XIV, dit Louis le Grand,*
Es : Le Grand	MARIE-LAURE : Grand, comme le grand lycée parisien. Dit, le ?	
Es : Roi Soleil.	MARIE-LAURE : Roi Soleil. Donc Louis XIV, dit le Grand, dit le Roi Soleil, règne. Alors, en plus de ça, Louis XIV, c'était un roi, c'était un roi qui a vécu très longtemps, qui a régné très longtemps. Il est né en 1638, c'est ça ? Et il est mort en 1715. Soixante-dix-sept ans. C'était vieux hein pour l'époque. […]Alors que Molière, lui, il est mort à cinquante-et-un ans.	*dit le Roi Soleil, règne.*
	E : Il est mort plus jeune.	
E : Il est mort plus jeune.	MARIE-LAURE : Donc Louis, voilà, règne. Il est amoureux passionné des arts.	*Il est amoureux passionné des arts.*
16è minute		
	MARIE-LAURE (143) : Alors **on revient à notre petite trace écrite** parce qu'**il faut qu'on mette en évidence une idée importante.** Donc le rapport avec Louis XIV et Molière, c'est qu'il va financer/	*Il finance*
E : Le théâtre.		*la troupe de Molière*

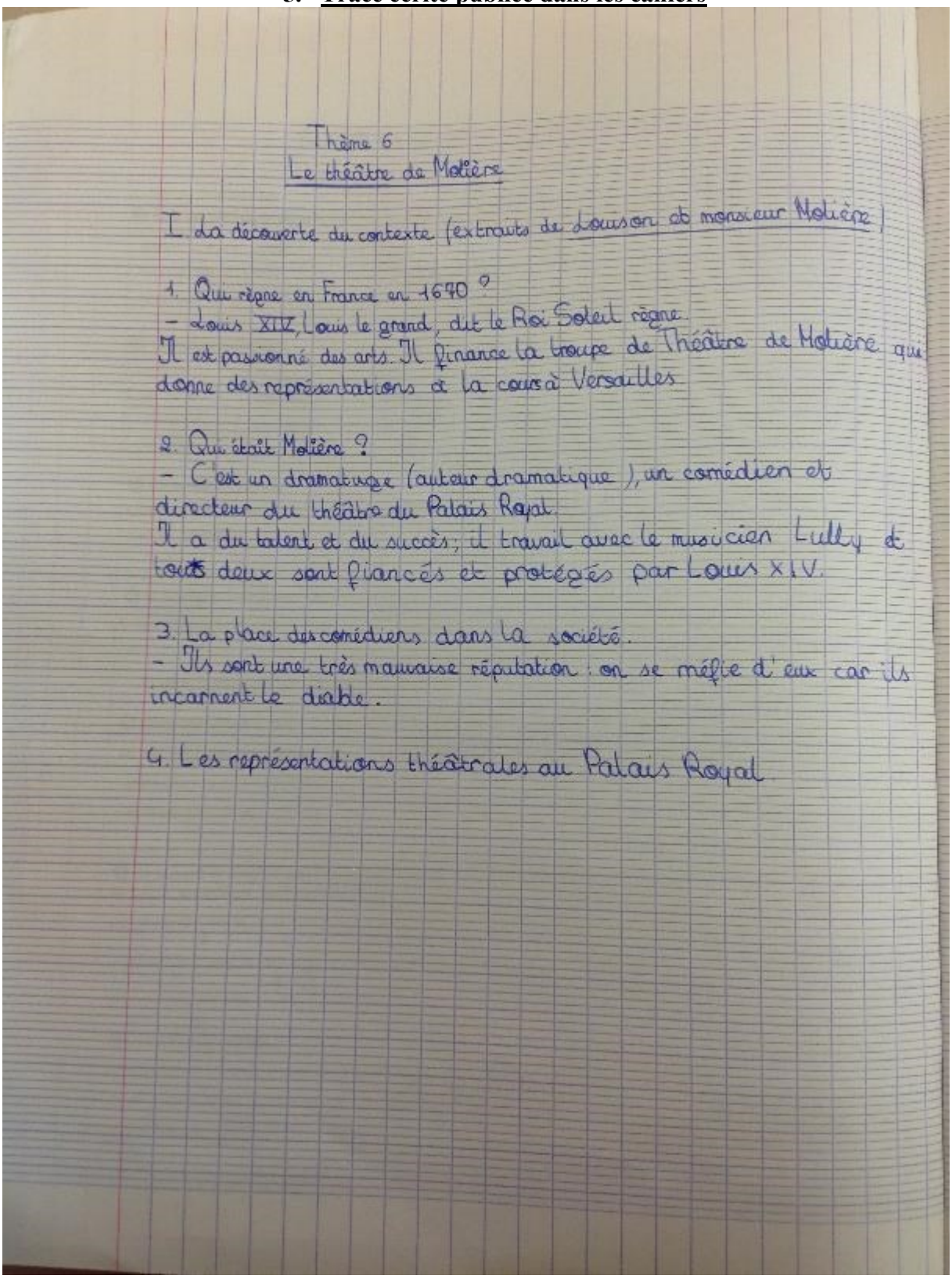
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	MARIE-LAURE : La troupe de Molière. Alors, attendez, *(Efface "de Molière")* que **je** précise : la troupe de ? Théâtre. *(Complète au tableau : "de théâtre, de Molière.")* Voilà. De Molière. Alors je ne reprends pas dans les détails, c'est la troupe du Roi, et cætera, bon. Donc il finance la troupe de théâtre de Molière qui donne des représentations à la cour. À ? Où est-ce que Louis XIV s'installe ? Le Roi pendant très longtemps a vécu au Louvres, au cœur de Paris. Peut-être que certains sont allés au musée du Louvres ? Romain ?	*la troupe ~~de Molière~~ de théâtre de Molière.* *qui donne des représentations à la cour, à*
E : Il s'installe au château de Versailles.	MARIE-LAURE : Il fait construire Versailles. […] Donc à Versailles. Voilà	*Versailles*
23è minute		
	Marie-Laure (203) : On revient au cahier, vous sautez une ligne et vous mettez petit 2. Alors on a déjà une information. Et puis, donc on va noter. Rémi, **qu'est-ce qu'il faut qu'on retienne ?**	*2 – Qui était Molière ?*
E : Molière, c'est un poète.	MARIE-LAURE : Alors, ce n'est pas un poète parce qu'il n'écrit pas que de la poésie mais ça vous ne connaissez pas le terme. Bon, je vais vous le dire, sauf si, oui, Manon ?	*C'est*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Un auteur dramatique français ?	MARIE-LAURE : Un auteur dramatique, c'est ça et on dit aussi, un synonyme, c'est un ? Dramaturge. Mais dramaturge ça veut dire auteur dramatique. C'est bien. Donc c'est un dra-ma-turge entre parenthèses auteur dramatique puisqu'il écrit des pièces de théâtre. Qu'est-ce que je rajoute ? Un dramaturge, un ?	*Un* *dramaturge (auteur dramatique)*
E : Un chef de troupe.		
E : Comédien ?	MARIE-LAURE : C'est ça. Un comédien. Et, qu'est-ce que tu dis, Céline ?	*un comédien*
E : Il était chef de troupe de théâtre.	MARIE-LAURE : Un chef de troupe. Bon chef ça fait un peu scout, on est d'accord ? Mais c'est ça, hein ? Et comment il s'appelle ?	*et directeur*
E : [Jean-Ba/	MARIE-LAURE : Du théâtre - du Palais	*du théâtre du Palais*
Es : Royal.	MARIE-LAURE : Royal. Voilà. On va mettre ça.	*Royal.*
29è minute		
E : Talent.	Marie-Laure (250) : Bon. Euh, voilà, donc **on va préciser**. Molière, il a du talent et du ? MARIE-LAURE : Et du, s'il a du talent il a du ? Succès. Il a du talent et du succès. *(Consulte ses documents sur son bureau.)* Il travaille avec	*Il a du talent* *du succès.*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	le musicien Lully et tous deux sont financés et, c'est important,	*Il travaille avec le musicien Lully et tous deux sont financés*
E : Par le roi.	MARIE-LAURE : Il n'y avait pas de subventions par la ville et cætera.	
E : Par Louis XIV.	MARIE-LAURE : Oui, financés et surtout protégés, par Louis XIV. Et à la Cour, évidemment, c'étaient des personnages reconnus.	*et protégés par Louis XIV.*
40è minute		
	Marie-Laure (380) : Bien alors **le troisième point** que **je veux vous faire noter**.	. *3 - La place des*
E : Ils ont dit quoi, madame, ses parents ?	MARIE-LAURE : Pardon ?	
E : Ses parents, ils l'ont su ?	MARIE-LAURE : Alors l'histoire ne le dit pas. C'est une histoire. […] Donc la place des comédiens, dans la société, de l'époque, bien sûr, hein. **Alors qu'est-ce qu'on retient ?** Est-ce qu'ils ont **une bonne ou une mauvaise réputation** ?	*comédiens dans la société*
Es : Une mauvaise.	MARIE-LAURE : Très **mauvaise réputation.** Pourquoi ? Q**u'est-ce que tu as retenu ?** Pourquoi, Guillaume ?	*Ils ont une*
E : Ils sont rejetés.	MARIE-LAURE : Oui, alors, oui, ils ont mauvaise réputation, ils sont rejetés, surtout par les représentants de l'Eglise ou tous ceux qui croient en Dieu mais, mais il y en a beaucoup/	*très*

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Parce qu'ils se moquent des autres. E : Parce qu'ils copient, ils copient n'importe quoi et n'importe qui. E : Imiter ? E : Du diable.	MARIE-LAURE : Est-ce que c'est parce qu'ils se moquent des autres ? Pas tout-à-fait. MARIE-LAURE : Alors c'est-à-dire, quand on est acteur, un jour on va jouer le rôle d'une servante, voilà, un jour, on va jouer le rôle d'une mère de famille, c'est-à-dire qu'on ? **Le verbe est utilisé.** C'était le verbe ? MARIE-LAURE : **Mentir, jouer,** voilà. On emprunte des personnages, qu'on n'est pas. On joue des personnages qu'on n'est pas. Alors ça, c'est un petit peu compliqué. Je vais finir ma phrase, une très mauvaise, et puis après je vais vous expliquer. Donc on se méfie d'eux car on dit qu'**ils incarnent, c'est-à-dire qu'ils sont la représentation de** qui ? MARIE-LAURE : I**ls incarnent le ? Diable.** Ce sont des sorciers. […] D'accord ? *(Relit le tableau à haute voix.)* Donc ils ont une **très mauvaise réputation**. **J'ai mis deux points.** On se méfie d'eux car ils incarnent le Diable. Voilà.	*mauvaise réputation :* *on se méfie d'eux car ils incarnent le* *diable.*
Durée totale de la séance : 51 minutes		

5. Trace écrite publiée dans les cahiers



Thème 6
Le théâtre de Molière

I La découverte du contexte (extraits de Louison et monsieur Molière)

1. Qui règne en France en 1670 ?
- Louis XIV, Louis le grand, dit le Roi Soleil règne
Il est passionné des arts. Il finance la troupe de Théâtre de Molière qui donne des représentations à la cour à Versailles

2. Qui était Molière ?
- C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur du théâtre du Palais Royal
Il a du talent et du succès ; il travail avec le musicien Lully et tous deux sont fiancés et protégés par Louis XIV.

3. La place des comédiens dans la société.
- Ils sont une très mauvaise réputation : on se méfie d'eux car ils incarnent le diable.

4. Les représentations théâtrales au Palais Royal

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marie-Laure
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Etude de texte

Thème 6

Le théâtre de Molière

_____

I. La découverte du contexte (extrait de Louison et Monsieur Molière)

_____

1. Qui règne en France en 1670 ?
- Louis XIV, Louis le grand, dit le Roi Soleil règne.
Il est passionné des arts. Il finance la troupe de Théâtre de Molière qui donne des représentations à la cours [cour] de Versailles.

_____

2. Qui était Molière ?
- C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur au théâtre du Palais Royal.
Il a du talent et du succès, il travail [travaille] avec le musicien Lully et tous deux sont financés et protégés par Louis XIV.

_____

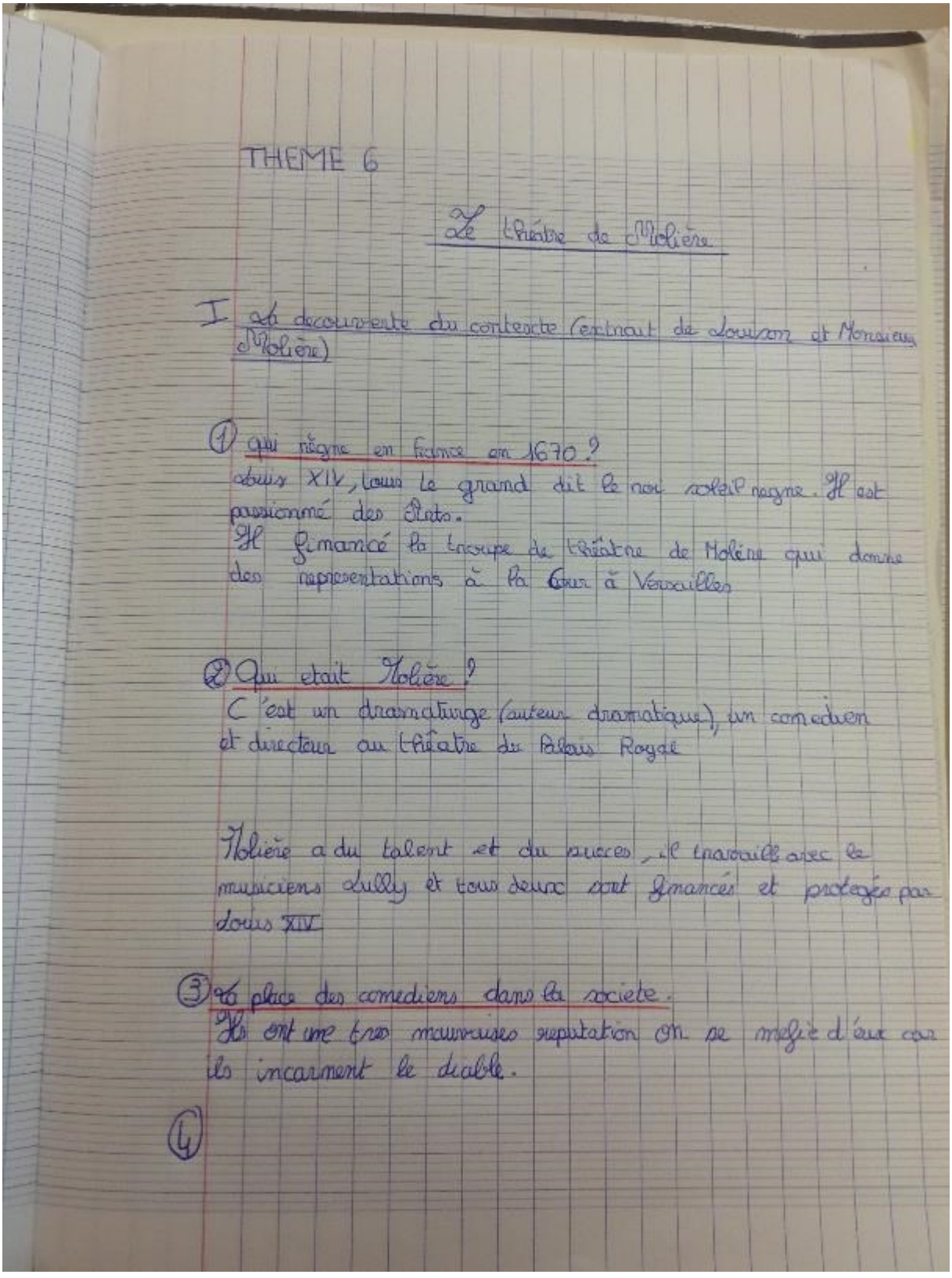
3. La place des comédiens dans la société.
- Ils sont [ont] une très mauvaises réputation : on se méfie d'eux car ils incarnent le diable.

_____

4. Les représentations théâtrales au Palais Royal.

_____

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Etude de texte



THEME 6

Le théâtre de Molière

I La découverte du contexte (extrait de Louison et Monsieur Molière)

① qui règne en France en 1670 ?
Louis XIV, Louis le grand dit le roi soleil règne. Il est passionné des Arts.
Il finance la troupe de théâtre de Molière qui donne des représentations à la Cour à Versailles

② Qui était Molière ?
C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur au théâtre du Palais Royal

Molière a du talent et du succès, il travaille avec le musiciens Lully et tous deux sont financés et protégés par Louis XIV

③ La place des comédiens dans la société.
Ils ont une très mauvaise réputation on se méfie d'eux car ils incarnent le diable.

④

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marie-Laure
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Etude de texte

THEME 0

Le théatre [théâtre] de Molière

I. La découverte du contexte (extrait de Louison et Monsieur Molière)

1) qui règne en France en 1670 ?
Louis XIV, Louis le grand dit le roi soleil regne [règne]. Il est passionné des Arts.
Il financé [finance] la troupe de théatre [théâtre] de Molière qui donne des représentations à la Cour de Versailles

2) Qui était Molière ?
C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur au théatre [théâtre] du Palais Royal

Molière a du talent et du succes [succès], il travaille avec le musiciens [musicien] Lully et tous deux sont financés et protégés par Louis XIV

3) La place des comediens [comédiens] dans la societe [société].
Ils ont une tres [très] mauvaises reputation [réputation] on se méfie d'eux car ils incarnent le diable.

4)

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marie-Laure – Louison
Etude de texte

ANNEXE 17 : Étude de genèse – trace-texte produite dans la classe de Marianne (6è)

Textes d'étude : Claude Roy, *Enfantasque*, Gallimard, 1974.

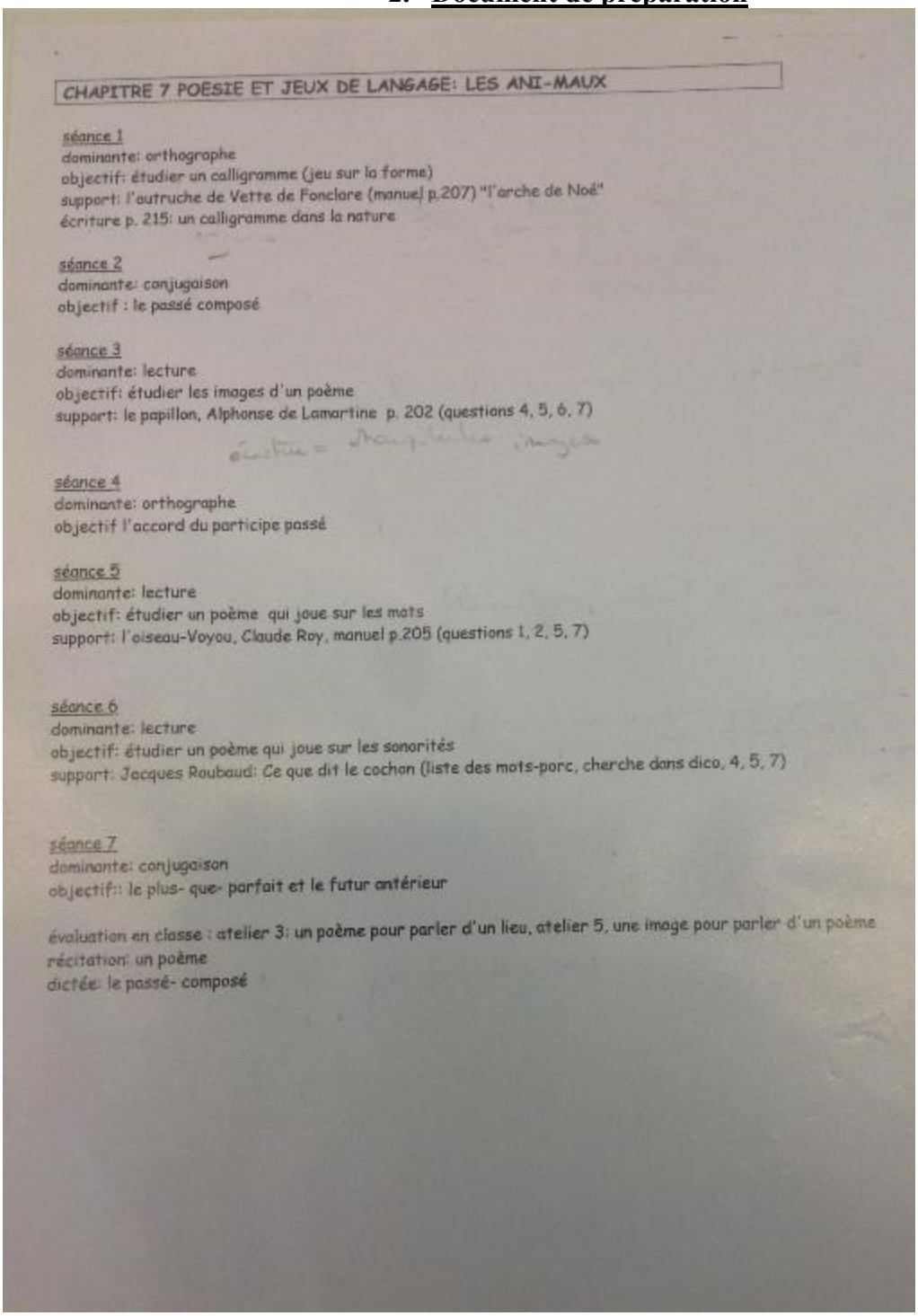
Manuel scolaire de référence : Ballanfat, E. (Dir.). (2009). *Mots et émotions* (p. 205). Français 6è. Paris : Magnard.

1. De la séance à sa trace

Synopsis de séance	Phases didactiques	Phases rédactionnelles	Élaboration de l'écrit-trace	Support et ordre d'élaboration
	Phase documentaire et préparatoire : exploitation du manuel scolaire en vigueur dans la classe	**Phase pré-rédactionnelle :** conception d'un document préparatoire	**Écrit préparatoire :** document conducteur de séance	**Supports personnels des élèves :** travail personnel en élaboration, réalisation d'un calligramme personnel, en parallèle du cours. L'enseignante dispose, seule, de son **document préparatoire**.
1 - Ouverture de la séance : Réponse à des questions d'élèves sur leur travail personnel Inscription du titre de la séance, de sa dominante et des références du texte d'étude	Découverte du texte d'étude	**Phases rédactionnelle, pré-éditoriale et éditoriale confondues :** rédaction au tableau et copie simultanée dans les cahiers		

Synopsis de séance	**Phases didactiques**	**Phases rédactionnelles**	**Élaboration de l'écrit-trace**	**Support et ordre d'élaboration**
2 – Lecture orale à quatre voix **3 – Compréhension** orale collective 4 – Travail individuel de **recherche lexicale** : les occurrences du mot *air* **5 – Mise en commun** et explication des sens du mot	Lecture compréhension **Saynète métalexicale** Phase de production des élèves		Formulations orales Écrits travail Inscriptions au tableau	Énoncés oraux Brouillons d'élèves Inscriptions au tableau
6 - Clôture de la séance : bilan interrompu par la sonnerie de fin d'heure du collège	**Phase d'institutionnalisation, phase conclusive** de la lecture interprétative (« Je retiens ») : inscriptions de la trace écrite au tableau et dans les cahiers		**Écrit-trace final**	**Cahiers de français**

2. Document de préparation



CHAPITRE 7 POESIE ET JEUX DE LANGAGE: LES ANI-MAUX

séance 1
dominante: orthographe
objectif: étudier un calligramme (jeu sur la forme)
support: l'autruche de Vette de Fonclare (manuel p.207) "l'arche de Noé"
écriture p. 215: un calligramme dans la nature

séance 2
dominante: conjugaison
objectif : le passé composé

séance 3
dominante: lecture
objectif: étudier les images d'un poème
support: le papillon, Alphonse de Lamartine p. 202 (questions 4, 5, 6, 7)

séance 4
dominante: orthographe
objectif l'accord du participe passé

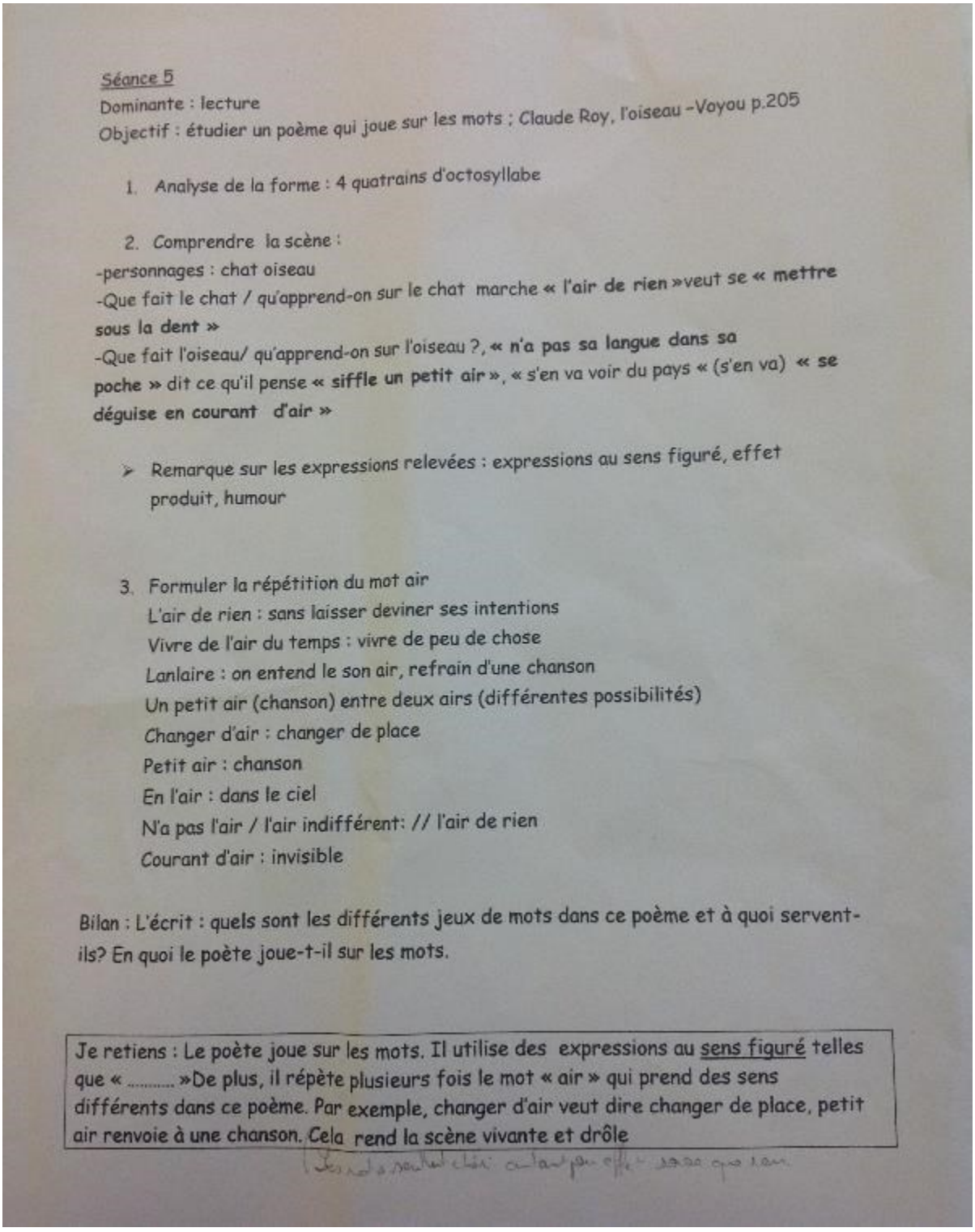
séance 5
dominante: lecture
objectif: étudier un poème qui joue sur les mots
support: l'oiseau-Voyou, Claude Roy, manuel p.205 (questions 1, 2, 5, 7)

séance 6
dominante: lecture
objectif: étudier un poème qui joue sur les sonorités
support: Jacques Roubaud: Ce que dit le cochon (liste des mots-porc, cherche dans dico, 4, 5, 7)

séance 7
dominante: conjugaison
objectif:: le plus- que- parfait et le futur antérieur

évaluation en classe : atelier 3: un poème pour parler d'un lieu, atelier 5, une image pour parler d'un poème
récitation: un poème
dictée: le passé- composé

Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Document de préparation de séquence



Séance 5
Dominante : lecture
Objectif : étudier un poème qui joue sur les mots ; Claude Roy, l'oiseau –Voyou p.205

1. Analyse de la forme : 4 quatrains d'octosyllabe

2. Comprendre la scène :

-personnages : chat oiseau
-Que fait le chat / qu'apprend-on sur le chat marche « l'air de rien »veut se « mettre sous la dent »
-Que fait l'oiseau/ qu'apprend-on sur l'oiseau ?, « n'a pas sa langue dans sa poche » dit ce qu'il pense « siffle un petit air », « s'en va voir du pays « (s'en va) « se déguise en courant d'air »

- Remarque sur les expressions relevées : expressions au sens figuré, effet produit, humour

3. Formuler la répétition du mot air
   L'air de rien : sans laisser deviner ses intentions
   Vivre de l'air du temps : vivre de peu de chose
   Lanlaire : on entend le son air, refrain d'une chanson
   Un petit air (chanson) entre deux airs (différentes possibilités)
   Changer d'air : changer de place
   Petit air : chanson
   En l'air : dans le ciel
   N'a pas l'air / l'air indifférent: // l'air de rien
   Courant d'air : invisible

Bilan : L'écrit : quels sont les différents jeux de mots dans ce poème et à quoi servent-ils? En quoi le poète joue-t-il sur les mots.

Je retiens : Le poète joue sur les mots. Il utilise des expressions au sens figuré telles que « ..... »De plus, il répète plusieurs fois le mot « air » qui prend des sens différents dans ce poème. Par exemple, changer d'air veut dire changer de place, petit air renvoie à une chanson. Cela rend la scène vivante et drôle

Photographie d'une trace écrite recueillie auprès de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Document de préparation de séance

3. Inscriptions au tableau

Photographie du tableau	**Nouvelle notation au tableau**
	*Séance 5* *Jeudi 16 mai* *Dominante : lecture* *Objectif :* *étudier un poème qui joue sur les mots : Claude Roy.* *L'oiseau voyou p. 205.*
3è minute	

Photographie du tableau	Nouvelle notation au tableau
 **46è minute**	*Je retiens.* *Claude Roy joue avec la polysémie du mot air,* *c'est-à-dire un mot qui est employé plusieurs fois et ne veut pas dire la même chose.*
 **47è minute**	*Dans chaque strophe, il utilise des rimes embrassées.* *Claude Roy emploie des expressions au sens figuré.* *comme "avoir sa langue dans sa poche."*

4. <u>États successifs de la trace écrite inscrite au tableau</u>

Le tableau qui suit transcrit l'élaboration de l'écrit que l'enseignante Marianne inscrit au tableau à partir des propositions de ses élèves.

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
3è minute		
	Marianne (26) : Alors, on y va. Pour l'instant on a nos livres fermés, c'est notre séance 5. On est : jeudi 16 mai. Notre dominante, c'est lecture.	*Séance 5* *Jeudi 16 mai* *Dominante : lecture*
4è minute		
	Marianne (26) : Alors, **notre objectif d'aujourd'hui,** ça va être d'étudier un poème qui joue sur les mots, autrement dit qui va pouvoir vous intéresser par rapport à vos calligrammes. Donc, objectif, étudier un poème qui joue sur les mots, Claude Roy, «L'oiseau voyou», p. 205	O*bjectif :* *étudier un poème qui joue sur les mots : Claude Roy.* *L'oiseau voyou p. 205.*
14è minute		
Épisode oral préparatoire à l'écrit-trace Restitution enseignante des propositions d'élèves		
	MARIANNE (122) : […] Alors, il y a trois expressions très importantes que vous m'avez relevées et que **j'aimerais** qu'on compare ici. Vous m'avez dit : le chat veut se mettre sous la dent l'oiseau. Vous m'avez dit ça veut dire qu'il veut le manger. Ensuite, vous m'avez dit : l'oiseau n'a pas sa langue dans sa poche, ça veut dire qu'il a beaucoup parlé. Et puis, vous m'avez dit : l'oiseau s'en va voir du pays», ça veut dire qu'il s'en	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	va pour partir loin. Est-ce que quelqu'un a repéré le point commun entre ces trois expressions ? Ça nous un petit peu posé problème au départ. Oui ? […]	
E : Elles sont toutes pour distraire le chat.	MARIANNE : C'est les expressions qui servent à distraire le chat ?	
E : Pour pas qu'il le mange.	MARIANNE : […] Écoutez mon explication, ça va vous aider aussi. Tout à l'heure, tout le monde ne savait pas ce que s'était «se mettre sous la dent». Vous m'avez dit «se mettre sous la dent», en fait, ça veut dire manger. Ensuite, certains ont hésité sur «avoir sa langue dans sa poche» et on a fini par me dire «avoir sa langue dans sa poche», c'est pas que, qu'on a vraiment sa langue coincée dans sa poche. C'est qu'on parle beaucoup. Et puis pour finir, vous m'avez dit «s'en aller voir du pays», ça veut pas dire s'en aller regarder un pays, ça veut dire changer de lieu. Alors, ces trois choses-là, qu'est-ce qu'on pourrait me dire de ces trois expressions, ce qu'elles ont d'étrange ? Ah ! Oui ?	
E : Elles sont compliquées.	MARIANNE : Elles sont compliquées ? Oui, peut-être. Oui ?	
E : C'est des expressions.	MARIANNE : C'est des expressions, on s'approche. C'est des expressions, et même on peut être encore plus précis.	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Des jeux de mots	. MARIANNE : Des jeux de mots, presque. Mais y a **un mot que j'attend**s et qu'on a déjà utilisé. Oui ?	
E : C'est des mots, des machins.	MARIANNE : Oui, des machins, c'est les machins qui m'intéressent. D'ailleurs, ça me rappelle/ *(À un élève qui ouvre son cahier)* oui tu as le droit de regarder, parce que c'est quelque chose qui nous a intéressés, c'est un dessin aussi. «Ne pas avoir sa langue dans sa poche», c'est quelque chose qu'on aurait pu dessiner. Et finalement ?	
E : Des proverbes.	MARIANNE : Non, pas des proverbes. Ewan, tu as trouvé ?	
E : Le sens propre et le sens figuré.	MARIANNE : Ah, exactement. Le sens propre et le sens figuré.	
17è minute		
Épisode oral préparatoire à l'écrit-trace Question de l'effet produit par le texte sur les jeunes lecteurs		
E : Ça fait faux poème.	MARIANNE (144) : […] **Ça fait quoi quand on le lit ce poème** d'avoir tant d'expression au sens figuré ?	
E : Faux. Un faux.	MARIANNE : Ça fait poème. Ça fait ?	
	MARIANNE : Ça fait faux poème. Pourquoi ça ferait un faux poème ?	

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Parce que c'est pas vrai, enfin, ça fait choses à l'envers. E : Non, c'est. Justement, c'est drôle. E : C'est original.	MARIANNE : Est-ce que vous êtes d'accord avec Léa ? […] MARIANNE : C'est drôle, oui. MARIANNE : C'est original. C'est un peu amusant quand on les comprend, parce que on les a pas toujours toutes comprises ces expressions. Mais quand on les comprend, c'est plutôt amusant. D'accord ? Je suis d'accord avec vous.	
18è minute		
Phase de production des élèves		
E : Oui, il y a toujours «air». Il revient tout le temps mais il n'a pas toujours la même signification.	MARIANNE (156) : Oui. Il y a un autre jeu de mots ? MARIANNE : Bonne remarque. […] Alors, je vais vous demander de faire quelque chose, là. **Faire un travail tout seul**. Vous allez **me** relever dans ce poème, les expressions qui contiennent le mot «air».	
Production écrite des élèves : relevé au crayon de papier des occurrences du mot « air »		
28è minute		
Épisode oral préparatoire à l'écrit-trace Mise en commun des relevés et saynètes métalexicales		
	Marianne (259) : Bon, alors, on a fait à peu près le tour des expressions avec le mot «air». Et on s'est	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Elles changent.	aperçu de quoi en les expliquant ces expressions?	
E : Elles pouvaient avoir plusieurs significations.	MARIANNE : Oui, Vincent ?	
E : Non.	MARIANNE : Oui, que le mot «air» pouvait avoir plusieurs significations. Du coup, est-ce qu'on peut reprocher à ce poème, là, d'avoir trop de fois le mot «air» ?	
E : C'est pas le même air. E : Elles ont pas tous le même sens.	MARIANNE : Si jamais vous mettez trop de fois le mot «air» dans une phrase, dans une rédaction, moi je peux vous faire un reproche. Mais, qu'est-ce qui se passe ici ? Oui ?	
E : C'est des synonymes.	MARIANNE : Oui. Elles n'ont pas toutes le même sens.	
E : Non.	MARIANNE : C'est des antonymes ?	
E : Non. C'est des paronymes.	MARIANNE : C'est des synonymes ?	
E : C'est des jeux de mots.	MARIANNE : […] Là, c'est pas quelque chose qu'on a appris. Mais vous m'avez fait la remarque que, on a le mot «air» qui est utilisé dans plusieurs sens différents. Le mot qui va nous intéresser aujourd'hui, c'est polysémie. Puisque polysémie ça veut dire qui	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	est utilisé dans plusieurs sens différents. MARIANNE : C'est des jeux de mots. […] Qu'est-ce que ça nous fait, nous, quand on lit ce poème avec tant de fois le mot «air», maintenant qu'on sait qu'il a des sens différents ?	
E : Des répétitions. E : Beaucoup de répétitions. E : C'est un jeu de scène et de mots. (L'expression est utilisée dans le manuel, page 205.)	MARIANNE : Ça fait faire des répétitions. Oui.	
	[…] MARIANNE : C'est un jeu de scène et de mots, oui. Alors pourquoi un jeu de scène ?	
E : Parce que c'est la scène entre le chat et l'oiseau.		
E : C'est un peu bizarre.	MARIANNE : […] Alors, qu'est-ce que ça nous fait ?	
	MARIANNE : C'est un peu bizarre d'avoir le mot «air» répété. Et maintenant qu'on sait qu'il y a différents sens, je reviens à ce que vous m'avez dit tout à l'heure sur les sens, les phrases au sens figuré. Vous m'avez dit tout à l'heure, il y a plein de phrases au sens figuré. Et finalement c'est un peu drôle, en tous cas, c'est un peu inattendu.	
35è minute		
Épisode oral préparatoire à l'écrit-trace Phase rédactionnelle de l'écrit-trace		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	Marianne (336) : Alors, on va **résumer**. […] Alors, **en résumé**, ce poème **a joué** sur les mots. Est-ce que quelqu'un pourrait m'expliquer de quelles façons est-ce qu'il **a joué** sur les mots, ce poème ? De quelles façons est-ce que le poète **a joué** sur les mots ? Qu'est-ce qu'il y a eu comme choses inhabituelles et **jeux** ici ? Qu'est-ce qu'on a relevé comme **choses importantes** qui permettaient de dire qu'on **jouait** sur les mots ?	
E : Il y a plein des expressions.	MARIANNE : Il y a plein d'expressions. Et même si on veut être plus précis maintenant, on a plein d'expression ?	
E : Euh, avec le mot «air».	MARIANNE : On a des expressions avec le mot «air». […] **Quelqu'un se souvient** ? Un mot qui a plusieurs sens en même temps ? Le mot que j'ai dit tout à l'heure ? Un mot : poly : plusieurs, [sé ?	
Es : Polysémique.]	MARIANNE : Poly-sémique. Alors, on a un mot polysémique, **c'est important.** Et puis tout à l'heure, **on a dit des choses un peu plus précises.** On a dit que c'était des expressions à quel sens ? Que vous avez retrouvé tout à l'heure.	
E : Ah. Figuré.		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	MARIANNE : Oui. Au sens figuré. Bon. **Alors, on y va pour le «je retiens».**	*Je retiens.*
E : Donc ça rime aussi.		
	MARIANNE : Oui. Ça rime, c'est une chose importante. Alors, si on devait **reprendre** tout ce que vous m'avez dit d'**intéressant,** là, par rapport à la façon dont le poète **joue** sur les mots. Est-ce que quelqu'un peut **me proposer une phrase,** déjà **une des idées qu'on a reformulées ici** ?	
E : Euh, Claude Roy est un polysémique.		
	MARIANNE : Ah, la polysémie, le grand mot de tout à l'heure. […] Alors, ça, ça va être **une idée importante. Comment on va pouvoir le dire ça ? Quelle phrase vous me proposez pour, pour dire ça, pour expliquer ça** ? Oui, Ewan ?	
E : Claude Roy joue avec la polysémie.		
	MARIANNE : Oui. Claude Roy joue avec la polysémie. Alors, ça convient à tout le monde ? **Sauf qu'il va falloir expliquer polysémie juste après.** […] Alors, on va déjà écrire Claude Roy joue avec la polysémie. […] **On va devoir l'expliquer celui-là, parce que vous ne le connaissiez pas avant.** Donc, polysémie, qu'est-ce que c'est la polysémie ?	*Claude Roy joue avec la polysémie du mot air,*

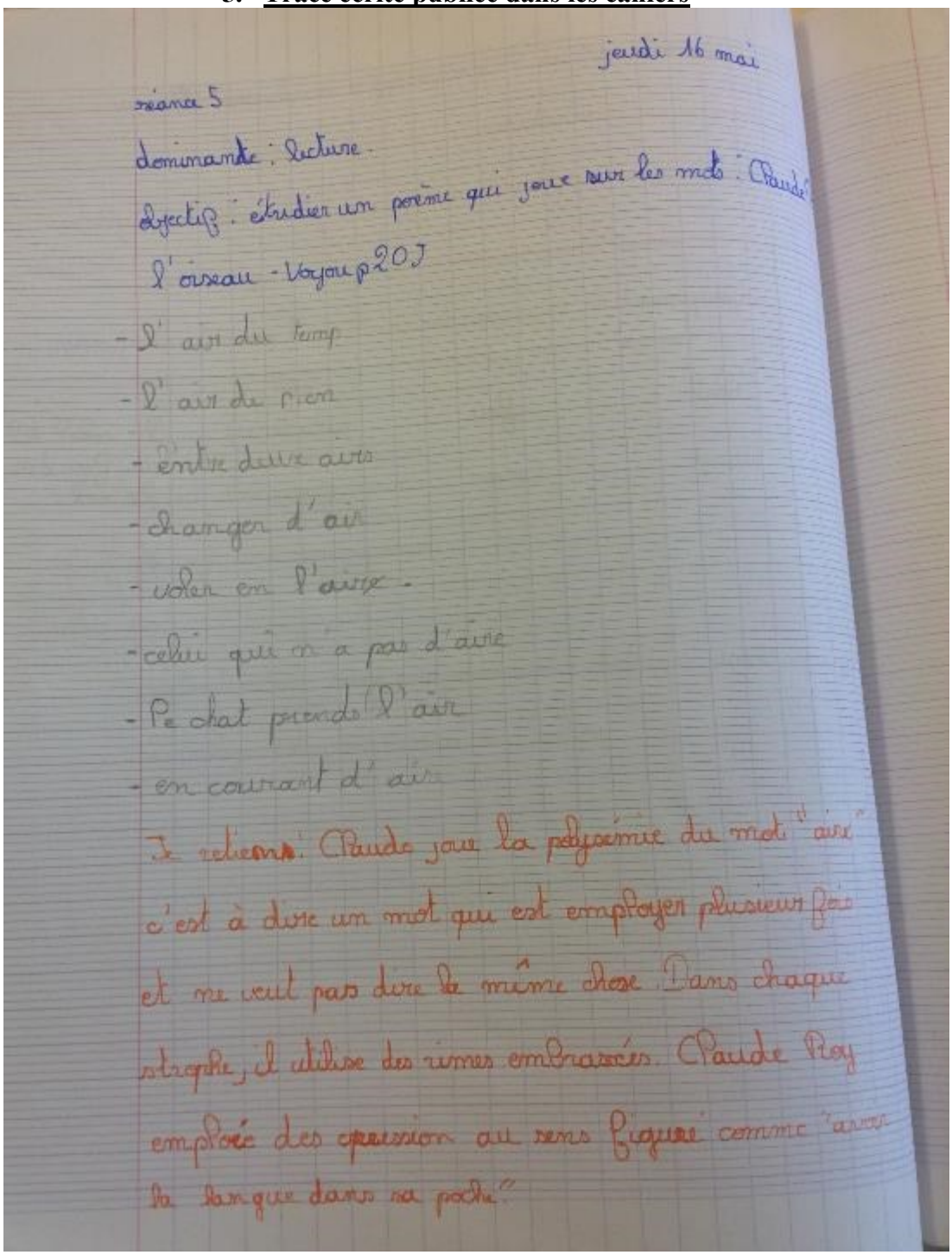
Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : La polysémie, c'est un mot qui est à plusieurs sens	MARIANNE : Donc c'est-à-dire un mot qui est employé plusieurs fois et ne veut pas dire la même chose. […] **Est-ce que tu peux nous rappeler ce que tu as dit tout à l'heure** ? Tu as dit on a aussi des mots qui ?	*c'est-à-dire un mot qui est employé plusieurs fois et ne veut pas dire la même chose.*
E : Des mots qui riment.	MARIANNE : Qui riment. Alors, **qu'est-ce qu'on a retenu** de ça ? Comment on pourrait faire une phrase avec cette histoire de mots qui riment ? Vous avez été plus précis tout à l'heure. Ils riment comment ces mots ?	
E : Ah ils ont plusieurs sens ?	MARIANNE : **Vous m'avez dit** «rien» rime avec «vaurien» et «dent» avec «temps». […]Vous m'avez dit qu'elles étaient croisées ?	
E : Non.		
E : Elles sont embrassées.	MARIANNE : Elles sont embrassées. Alors, si cette histoire de rimes embrassées nous intéresse. Qu'est-ce qu'on va en dire de ces rimes embrassées ? C'est une façon de jouer sur les mots de faire des rimes embrassées ? Alors, comment on va expliquer ça ? […]	
E : Dans chaque strophe, il utilise toujours les mêmes sons, des rimes.	MARIANNE : Oui, même on peut être plus précis.	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Des rimes embrassées.	MARIANNE : Oui. Alors on y va. Dans chaque strophe, il utilise des rimes embrassées	*Dans chaque strophe, il utilise des rimes embrassées.*
45è minute		
Épisode oral préparatoire à l'écrit-trace **Phase rédactionnelle de l'écrit-trace**		
	MARIANNE (427) : Effectivement. C'est original dans ce poème. Alors, j'attends **une phrase avec ça.** Tout ce que vous venez de **me** dire là, dans une phrase.	
E : Il utilise des expressions, au sens figuré et c'est **bizarre**.		
	MARIANNE : Ces expressions sont **bizarres**. D'accord. Alors, si on reprend le début de la phrase : il utilise. Qu'est-ce qui, qu'est-ce qui va un petit peu gêner là ? Si on écrit : il utilise.	
E : Il y a des répétitions.		
	MARIANNE : Là, pour le coup, y a des répétitions. Alors est-ce qu'on a le droit, nous, d'en faire des répétitions, là ? Qu'est-ce qu'on va utiliser déjà à la place de «il» peut-être, à la place de «utilise» pour éviter de répéter la même expression ?	
E : Monsieur Roy.		
	MARIANNE : Monsieur Roy ?	
E : Claude Roy.		

Formulations orales		**Formulations écrites**
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
	MARIANNE : Claude Roy ? On peut mettre Claude Roy ? Alors, Claude Roy emploie des expressions au sens figuré. Il faudra en choisir une comme exemple. Qu'est-ce qu'on retient comme expression au sens figuré, parmi toutes celles que vous m'avez trouvées? […]	*Claude Roy emploie des expressions au sens figuré.*
E : Avoir sa langue dans sa poche.	MARIANNE : Ne pas avoir sa langue dans sa poche.	*comme "avoir sa langue dans sa poche."*
48è minute		
Épisode oral préparatoire à l'écrit-trace **Phase rédactionnelle de l'écrit-trace (étape finale interrompue)**		
	Marianne (453) : Alors en résumé de toutes ces choses-là, vous m'avez dit : on a des choses un peu bizarres. J'aimerais bien **qu'on précise** un petit peu ça. Si on décide d'écrire un poème où on cherche à utiliser plein de fois le même mot , est-ce que c'est seulement pour être bizarre ? Quel est l'intérêt, là, d'utiliser toutes ces expressions ? Oui ?	
E : Ben, nous en faire connaître. E : C'est pour donner un genre au poème. E : Un genre.	MARIANNE : Un genre au poème. Oui. […]Alors, on va **se mettre d'accord** sur au moins une chose, alors. C'est pas tellement l'histoire	

Formulations orales		Formulations écrites
Formulations orales d'élèves	**Formulations orales de l'enseignante**	**Inscriptions magistrales au tableau**
E : Les rimes ? E : L'air. E : Les polysémiques. E : Il y a aussi les rimes embrassées. E : Et les jeux de mots.	du chat et de l'oiseau qui m'intéressait, mais c'était ? MARIANNE : Alors, les jeux de mots mais c'est ça que j'attends.	
Durée totale : 52 minutes.		

5. Trace écrite publiée dans les cahiers



jeudi 16 mai

séance 5

dominante : lecture

objectif : étudier un poème qui joue sur les mots : Claude l'oiseau - Voyage p203

- l'air du temps
- l'air de rien
- entre deux airs
- changer d'air
- voler en l'air
- celui qui n'a pas d'air
- le chat prend l'air
- en courant d'air

Je retiens : Claude joue la polysémie du mot "air" c'est à dire un mot qui est employer plusieurs fois et ne veut pas dire la même chose. Dans chaque strophe, il utilise des rimes embrassées. Claude Roy emploie des expression au sens figuré comme "avoir la langue dans sa poche".

Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte

séance 5 Jeudi 16 mai

dominante : lecture

objectif : étudier un poème qui joue sur le mots : Claude Roy

l'oiseau- voyou p 203

-l'air du temp [temps]

-l'air de rien

-entre deux airs

-changer d'air

-voler en l'air –

-celui qui n'a pas d'aire [air]

-le chat prend l'airs [air]

-en courant d'air

Je retiens : Claude joue la polysémie du mot « aire » [air]

c'est-à-dire un mot qui est employer [employé} plusieur [plusieurs] fois

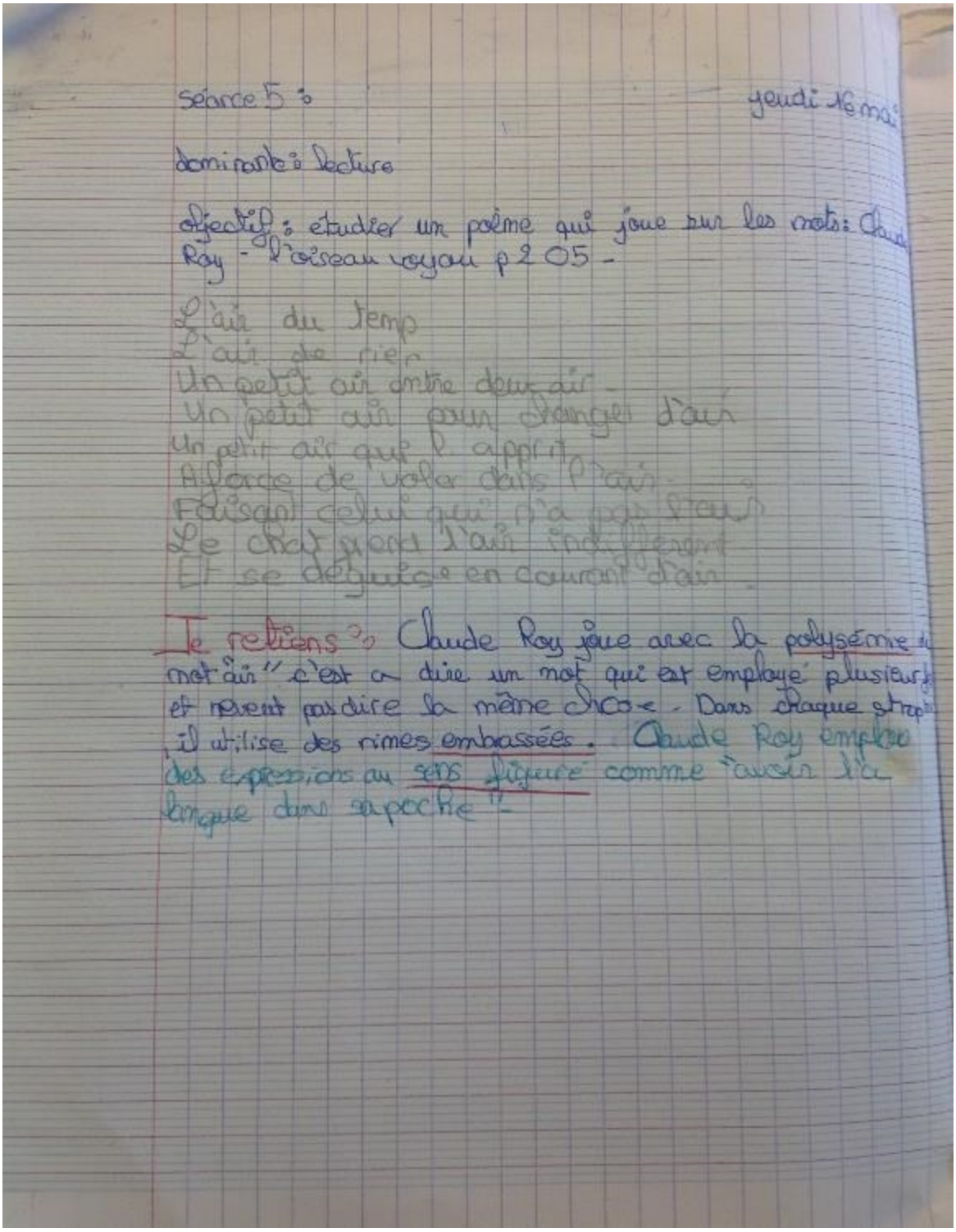
et ne veut pas dire la même chose. Dans chaque

strophe, il utilise des rimes embrassées. Claude Roy

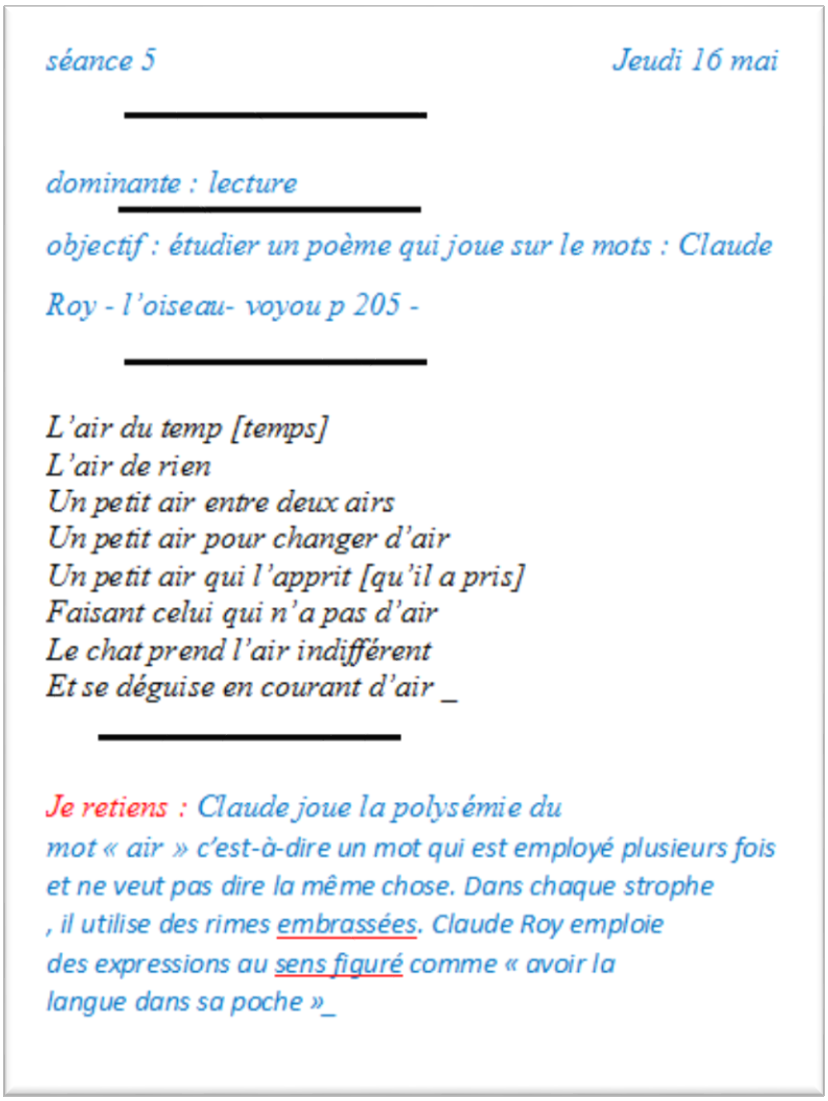
emploie des expression [expressions] au sens figuré comme « avoir

la langue dans sa poche ».

Transcription d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte



séance 5 Jeudi 16 mai

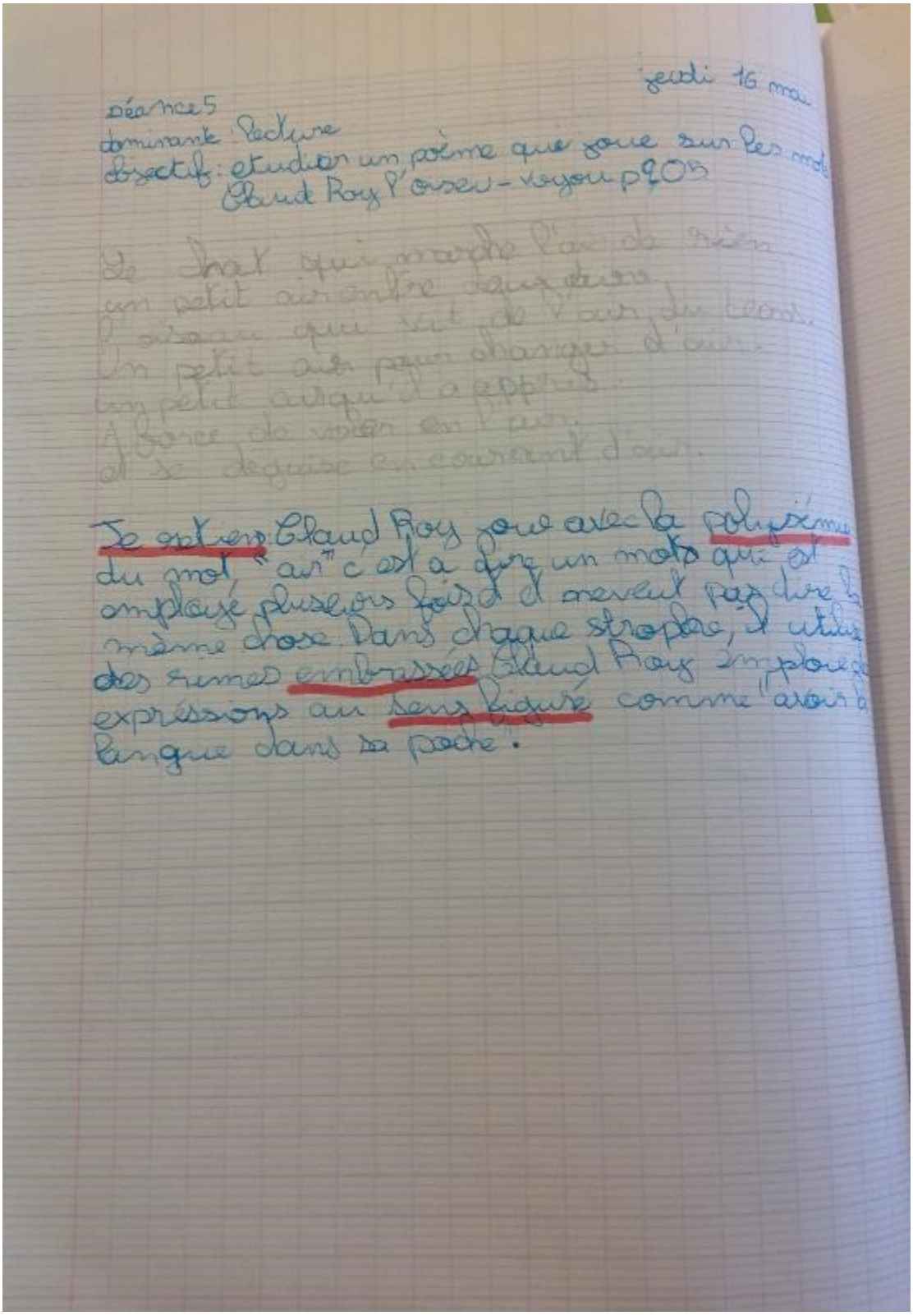
dominante : lecture

objectif : étudier un poème qui joue sur le mots : Claude Roy - l'oiseau- voyou p 205 -

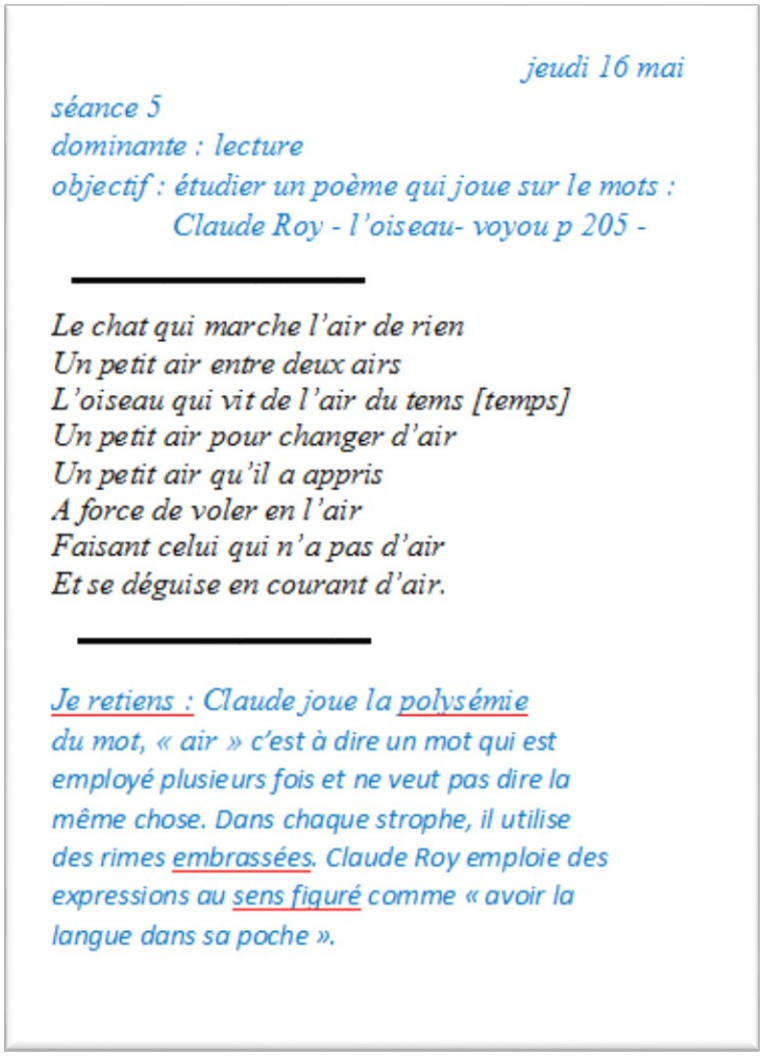
L'air du temp [temps]
L'air de rien
Un petit air entre deux airs
Un petit air pour changer d'air
Un petit air qui l'apprit [qu'il a pris]
Faisant celui qui n'a pas d'air
Le chat prend l'air indifférent
Et se déguise en courant d'air _

Je retiens : Claude joue la polysémie du mot « air » c'est-à-dire un mot qui est employé plusieurs fois et ne veut pas dire la même chose. Dans chaque strophe , il utilise des rimes embrassées. Claude Roy emploie des expressions au sens figuré comme « avoir la langue dans sa poche »_

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte



Photographie d'une trace écrite recueillie dans la classe de Marianne
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte



jeudi 16 mai

séance 5
dominante : lecture
objectif : étudier un poème qui joue sur le mots :
Claude Roy - l'oiseau- voyou p 205 -

Le chat qui marche l'air de rien
Un petit air entre deux airs
L'oiseau qui vit de l'air du tems [temps]
Un petit air pour changer d'air
Un petit air qu'il a appris
A force de voler en l'air
Faisant celui qui n'a pas d'air
Et se déguise en courant d'air.

Je retiens : Claude joue la polysémie du mot, « air » c'est à dire un mot qui est employé plusieurs fois et ne veut pas dire la même chose. Dans chaque strophe, il utilise des rimes embrassées. Claude Roy emploie des expressions au sens figuré comme « avoir la langue dans sa poche ».

Transcription de la trace écrite ci-dessus
Collège (6è) - Marianne – Oiseau
Étude de texte

RÉSUMÉ :
La trace écrite d'une séance de lecture se définit ordinairement comme l'écrit consigné dans les cahiers d'élèves. Notre recherche porte sur ce que fait l'enseignant, ce qu'il cherche à faire et ce à quoi il renonce, en lien avec la trace écrite du travail de la classe, à la frontière entre l'école et le collège. À partir des notions de trace et d'écriture, nous définissons la trace écrite scolaire, à travers sa production, sa réception et ses fonctions.
Notre cadre de référence, composite, sous-tend l'étude de l'activité professionnelle de l'enseignant. Nous étudions les pratiques en matière de trace écrite du point de vue du métier enseignant, du point de vue de l'écriture enseignante et du point de vue des pratiques enseignantes et de leur ancrage didactique. Nous recourons au concept intégrateur du dialogisme (Bakhtine, 1979) qui fonde trois champs scientifiques : l'analyse de l'activité professionnelle, l'analyse de l'écriture et l'analyse de l'activité didactique.
Nous avons observé et filmé douze séances de lecture. Chaque film a fait l'objet d'un entretien d'autoconfrontation au cours duquel l'enseignant a documenté son activité. L'étude de genèse des écrits-traces produits en classe, appuyée par l'étude de leur élaboration avant et pendant la classe permet de conclure à l'existence d'un genre d'activité didactique trace écrite de lecture. Ce résultat est prometteur pour la prise en compte didactique de la trace écrite.

From pupils'exercise book to teaching activity in French lesson.
Study of the writing trace of a reading activity from school to middle school (year 6 and year 7 in UK).

ABSTRACT :
We usually define written traces from French lesson as the paper deposited in pupils' exercise books. Our research concerns what makes the teacher, for what he tries to make and what he gives up, in what concern written trace of the work of the class, at border between school and middle school (year 6 and year 7 in UK). From the notions of trace and writing, we define school written traces through its production, its reception and its functions.
We refer to a composite theoretical framework. It underlies the study of professional teaching activity. We study the practices regarding written traces as teaching activity, as teaching writing, as teaching practices and as didactic activity. We mobilize the concept integrator of the dialogism (Bakhtine, 1979), which bases three scientific fields : analysis of the professional activity, analysis of writing activity and analysis of didactic activity.

We observed and recorded twelve reading lessons, followed by simple auto-confrontation interviews. Genetic study of written traces produced in class, supported by the study of their elaboration before and during the class allows to conclude in the existence of a genre of didactic written trace activity, from reading lesson. This result leads towards the didactic consideration of the written trace.

KEY WORDS : written trace, school writing, teaching practices, French didactics, textual genesis

MOTS CLÉS : trace écrite, écriture scolaire, pratiques enseignantes, didactique du français, génétique textuelle

DISCIPLINE : Sciences de l'éducation

INTITULÉ ET ADRESSE DE L'UNITÉ DE RECHERCHE :
Laboratoire CEREP (Centre d'Études et de Recherches sur les Emplois et les Professionnalisations) – Équipe d'Accueil 4692 - 23, rue Clément Ader - 51100 Reims