



HAL
open science

Quelle trace écrite au cycle 4 et pour quoi faire ?

Kevin Narsy

► **To cite this version:**

| Kevin Narsy. Quelle trace écrite au cycle 4 et pour quoi faire ?. Education. 2019. dumas-02977772

HAL Id: dumas-02977772

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02977772>

Submitted on 26 Oct 2020

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

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

MÉMOIRE DE MASTER 2

Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation

Mention Second Degré – Parcours Lettres

Quelle trace écrite au cycle 4 et pour quoi faire ?

Présenté et soutenu par

Kévin Narsy

34002320

Année universitaire

2018-2019

Sous la direction de :

Christine Vénérin, maître de conférences en Sciences du langage

Jury :

Christine Vénérin, maître de conférences en Sciences du langage
Anne-Cécile Koenig Le Ribeuz, maître de conférences en Littérature et langue
françaises

Remerciements

Je tiens à tout d'abord à remercier ma formatrice et directrice de mémoire, Madame Christine Vénérin, maître de conférences en Sciences du langage à l'ESPE de La Réunion, pour son investissement considérable dans ma recherche professionnelle. Malgré ses engagements professionnels et personnels, elle a toujours su se montrer bienveillante envers moi. Sans sa patience, ses encouragements, sa confiance et son travail, je n'aurais jamais pu mener à bien ma recherche et concrétiser ce projet.

Je me montrerai également très reconnaissant envers mon tuteur Julien Lecrenais qui n'a cessé de me manifester sa confiance. Son expérience et ses valeurs, professionnelles et humaines, m'ont été d'une grande aide pour appréhender ce métier. Je le remercie surtout pour m'avoir donné la chance, semaine après semaine, de pouvoir me rapprocher encore un peu plus de mon rêve : devenir enseignant.

J'en profite pour adresser un petit mot de remerciement à mes camarades de promotion pour leur soutien. J'accorde une mention spéciale à Astrid Bourdais pour ses précieux conseils tout au long de cette année et pour avoir accepté de me montrer en modèle son mémoire professionnel afin de m'en inspirer.

Je terminerai en remerciant grandement toutes les personnes qui m'ont soutenu dans mon parcours jusqu'à présent.

Sommaire

Introduction	3
1. La trace écrite : définitions et enjeux	6
1.1. Réflexions sur le sens de « trace »	6
1.1.1. Qu'entendons-nous par « trace » ?	6
1.1.2. Une approche historique de la « trace »	7
1.1.3. Un panorama des conceptions de la trace	8
1.2. Autour de la trace écrite scolaire	9
1.2.1. La trace écrite dans les textes officiels du cycle 4	9
1.2.2. La trace écrite scolaire selon les chercheurs : définition et fonctions	13
1.2.3. La trace écrite du côté de l'enseignant	15
1.2.4. La production écrite : une trace écrite scolaire ?	16
1.3. Les supports et outils de la trace écrite scolaire en classe de français	18
1.3.1. Le cahier ou le classeur de français	18
1.3.2. Le manuel	20
1.3.3. Le tableau	22
2. Le tableau comme outil de la trace éphémère	24
2.1. L'observation et l'expérimentation de la trace écrite au tableau	24
2.1.1. L'observation d'une pratique professionnelle du tableau	24
2.1.2. Une première expérience laborieuse : entre mimétisme et désillusion	27
2.2. L'élaboration d'une méthode d'utilisation du tableau en trois étapes	30
2.2.1. Questionner, interagir et formuler : de l'oral vers l'écrit	30
2.2.2. Rédiger : quelle « zone » du tableau choisir ?	31
2.2.3. Reformuler : de la trace éphémère à la trace durable	32
2.3. La mise en application de la méthodologie en classe	33
2.3.1. L'interaction déclencheuse de la trace en classe de 4 ^{ème}	34
2.3.2. La rédaction par « zones » dans une séance de grammaire en 4 ^{ème}	36
2.3.3. Des traces éphémères aux traces durables en classe de 3 ^{ème}	39

3. De la trace éphémère à la trace durable : du tableau au cahier	42
3.1. Quelques rappels théoriques sur le cahier	42
3.2. Le prolongement et l’approfondissement de l’expérience	43
3.2.1. Rappel de la démarche expérimentale	43
3.2.2. Le recueil de données dans les cahiers	43
3.3. L’analyse des traces écrites dans les cahiers	44
3.3.1. Une trace encourageante sur la nouvelle fantastique en 4^{ème}	44
3.3.2. Des résultats contrastés pour la séance de grammaire en 4^{ème}	47
3.3.3. Le bilan à trous de la séance sur le poème de Victor Hugo	53
3.3.4. Quelques réflexions critiques pour conclure	55
 Conclusion	 57
 Bibliographie	 59

Introduction

Le champ disciplinaire du français s'articule autour de trois activités majeures relevant de la lecture, de l'oral et de l'écriture. Ces activités permettent ainsi une entrée dans la culture littéraire commune par le biais de supports variés. De ce fait, la question de l'apprentissage est centrale dans l'enseignement du français et les dispositifs mis en place servent avant tout à en faciliter l'accès pour les élèves. Ce questionnement en soulève d'autres qui concernent d'autant plus la construction, la consolidation et le réinvestissement de ces apprentissages. En effet, l'objectif principal de tout enseignant est de donner du sens à ces apprentissages, concept clé en didactique développé par Perrenoud (1993)¹. Ces apprentissages font partie d'un processus lent et long et dans lequel il est parfois compliqué de maintenir la cohérence. Bien loin des enseignements magistraux, l'enseignement du français vise désormais à mettre les élèves au cœur de l'apprentissage, en les rendant acteurs dans la construction de leurs propres savoirs. Ce processus d'apprentissage se fonde notamment sur un système où la régularité des pratiques est la pièce maîtresse.

La trace écrite fait partie intégrante de ce que l'on appelle les activités d'écriture et apparaît comme une clé motrice du processus d'apprentissage. Rappelons-le, l'écriture est l'une des activités majeures de l'enseignement, et précisément dans notre cas, de l'enseignement du français. L'importance donnée à la pratique régulière de l'écriture, notamment celle de la trace écrite, est soulignée par les programmes de français de juillet 2018². Effectivement, dès le cycle 3, la pratique de l'écriture se fait en lien avec la lecture et vise à mener les élèves vers l'autonomie à travers la lecture de différents genres littéraires au sein de séquences favorisant l'écriture libre. Écrire pour écrire n'est plus concevable et c'est pour cela que l'accent est mis sur le fait que l'écriture doit être réflexive. Les programmes du cycle 4 ne contredisent pas les idées formulées par le cycle précédent, qui revendique une pratique régulière de l'écriture au service de l'autonomie des élèves, et ils ajoutent même que l'écriture est un moyen utilisé pour « favoriser l'élaboration de stratégies et de démarches variées et adaptées au contexte ». À partir de ces lectures des programmes, constatons que l'écriture est omniprésente dans l'enseignement du français : elle peut être pratiquée par anticipation avant l'étude d'un point de langue, en prolongement pour appliquer une leçon, ou encore en révision pour

¹ P. Perrenoud développe le concept de « métier d'élève » dans un article de la revue *Cahiers pédagogiques* 314-315, p. 23-27, 1993. Cet article sera repris dans son ouvrage de 1996, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, chapitre 10.

² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). Programmes d'enseignement. Cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), cycle de consolidation (cycle 3) et cycle des approfondissements : modifications. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale* n°30 du 26/07/2018. Paris : MEN.

améliorer son écrit grâce au savoir acquis en étude de la langue. Ainsi, l'écriture, ou plutôt la trace écrite, apparaît donc comme un pilier majeur du processus d'apprentissage, autour duquel se construisent nos enseignements. La pratique de la trace écrite fera partie d'une démarche de « pas à pas », qui a pour mission de maintenir la cohérence des apprentissages pour les élèves.

Dans le cadre de notre formation professionnelle en master MEEF 2ème année, nous avons effectué notre stage au sein du collège Antoine Soubou à Saint-Paul. Ce collège, faisant partie d'un ensemble de réseaux prioritaires d'éducation, autrement dit « REP », accueille un public d'élèves venant de divers horizons et ayant des cultures différentes. Il vise notamment à promouvoir l'égalité des chances pour chacun, en faisant de ce lieu un lieu d'apprentissages et de découvertes dans des domaines différents.

Tout au long de ce stage, nous avons donc suivi et travaillé avec notre tuteur, Julien Lecrenais, dans tous ses cours auprès de deux classes de 4ème et deux autres de 3ème, tous les lundis et mardis sur une période d'environ six mois (d'octobre 2018 à début mars 2019). L'observation des pratiques professionnelles de notre tuteur et les représentations que nous avons de l'enseignement du français au collège nous ont quelque peu orienté, pour le sujet de notre recherche professionnelle, vers la thématique de la trace écrite au collège, et plus précisément en fin de cycle 4. Néanmoins, la motivation pour ce sujet est née de plusieurs réflexions déjà existantes avant le stage. Entre autres, nous nous demandions quelle était la place accordée à cette fameuse « trace écrite » dans les classes de français et d'autant plus dans la construction des savoirs chez les élèves : est-elle occasionnelle ou ritualisée ? Apparaît-elle à chaque séance ? Au cours de notre stage, nous avons eu la chance de remarquer que notre tuteur avait très souvent recours à de nombreuses traces écrites. Ces observations nous ont mené à réfléchir sur cette notion de « trace écrite » matérialisée dans de multiples variétés (carte mentale, texte à trous, réponses à des questions, etc.) et à l'expérimenter avec des élèves de ces deux niveaux de classe. Par le même biais, l'étude de la trace écrite représentait pour nous une occasion parfaite pour nous questionner sur sa réelle efficacité : pouvons-nous constater des effets immédiats dans les apprentissages des élèves ? Noyée dans le large domaine de l'écriture, il est vrai qu'elle est considérée comme quelque chose de naturel, qui va de soi, laissant apparaître ce type de remarques venant de personnes extérieures comme les parents par exemple : « Les élèves écrivent en classe et c'est normal ». Nous perdons très souvent de vue la valeur de cette trace. Selon nous, elle mériterait peut-être que nous la considérions tel un pivot de l'enseignement, parce qu'il s'agit en réalité d'un élément central de l'enseignement autour duquel gravite tout un ensemble de composants.

Par ailleurs, l'une de nos principales interrogations concernait surtout la mise en œuvre de cette trace écrite en classe et même avant la classe, c'est-à-dire le moment où l'enseignant l'imagine et

l'anticipe au cours de ses préparations de séance. Autrement dit, est-elle préparée et distribuée aux élèves ? Comment l'enseignant fait-il pour assurer l'apparition d'une trace écrite dans sa séance ? La trace écrite repose-t-elle sur une construction collaborative entre l'enseignant et les élèves ? Ces questionnements nous ont peu à peu poussé à nous demander quels étaient les différents outils nécessaires pour véhiculer et rendre visible cette trace écrite (le tableau, les manuels, les cahiers, les feuilles distribuées, etc.) et à les comparer entre eux afin de juger leurs potentiels pour déceler ce qu'ils avaient de bénéfique dans l'apprentissage des élèves. L'objectif principal de notre démarche était de trouver le moyen le plus efficace pour sauvegarder cette trace écrite de manière durable. De fil en aiguille, nous étions amené à penser à sa fonction dans nos cours de français et tout particulièrement à la façon dont nous pouvions la réutiliser au profit de notre enseignement. En d'autres termes, faire une trace écrite juste pour en faire une dans le cahier puis passer à autre chose ne nous intéressait pas, car sa présence dans les cahiers des élèves devait être justifiée et légitimée. Nous devons réfléchir à la manière de mener nos élèves à s'y référer en classe, lors d'une activité ou un exercice par exemple, voire chez eux de façon autonome pour développer une posture réflexive. La réflexion portait donc sur la manière de donner du sens à ces différentes traces écrites.

Ainsi, nous nous sommes engagé à explorer la « trace écrite » dans l'enseignement du français, de sa conception à son réinvestissement. La démarche entreprise dans ce mémoire professionnel nous conduira à voir en quoi la trace écrite est une forme d'écriture indispensable dans le processus d'appropriation des savoirs des élèves de 4ème et de 3ème, mais également à voir ce qui fait d'elle un point d'analyse de la pratique enseignante.

Pour répondre à ces questions, dans une première partie nous ferons une étude étymologique et historique du terme de « trace » à partir de recherches existant déjà sur cette thématique. D'ailleurs, cela nous permettra de montrer qu'il s'agit d'une notion qui va bien au-delà du simple domaine scolaire. Puis dans une seconde partie, nous réfléchirons aux fonctions du tableau dans l'élaboration de la trace écrite. Ce sera l'occasion pour nous d'envisager des stratégies pour gérer l'utilisation de cet « objet emblématique » sur lequel viennent s'inscrire des traces éphémères. Au cours d'une troisième partie, nous observerons la progression de ces traces éphémères : de leur naissance au tableau à leur reformulation dans les cahiers des élèves.

1. La trace écrite : définitions et enjeux

La trace écrite est un élément qui ne semble pas si anodin. Elle est présente dans le milieu scolaire et paraît aller de soi, mais en réalité, son étude nécessite avant toute chose que nous la définissions très précisément. Afin de cerner la véritable signification de cette notion faudrait-il sans doute remonter aux traces de la « trace » depuis ses origines. Nous proposerons donc à travers la partie qui va suivre un parcours de découverte autour de cette notion : ses origines historiques, sémantiques et étymologiques, sa statut et ses fonctions à l'école et ses différents supports.

1.1. Réflexions sur le sens de « trace »

1.1.1. Qu'entendons-nous par « trace » ?

« Qui laisse une trace, laisse une plaie » nous disait Henri Michaux dans son œuvre *Tranches de savoir*³. Pourquoi partir de ces quelques mots résonnant comme une maxime⁴ ? Ces mots mettent en avant l'idée selon laquelle la trace est à prendre au sens de « marque » : elle est une chose qui reste gravée sur une surface. L'image de la « plaie » nous percute fortement ici dans le sens où elle nous fait ressentir la lourde signification de ce terme et nous renvoie implicitement au rôle de celle-ci. D'ailleurs, le sens véhiculé par cette métaphore pourrait bien nous échapper. Effectivement, si nous regardons d'un peu plus près notre langage du quotidien, nous verrons que nous avons souvent tendance à employer ce mot pour parler de tout et de n'importe quoi : par exemple pour désigner la marque laissée sur un vêtement, les traits provoqués par le frottement des pneus sur la chaussée, ou bien pour formuler une consigne de mathématique telle que : « Tracez une droite (CD) perpendiculaire à la droite (AB) ». Il s'agit d'un terme très usuel qui à force d'être utilisé perd de sa force.

Afin d'éclairer davantage cette notion de trace, nous sommes allés vers une définition un peu plus générale, en prenant appui sur celle que peut nous fournir un dictionnaire. Généralement les dictionnaires nous définissent la trace le plus souvent comme étant une « marque », voire comme une « empreinte laissée par le passage de quelqu'un, d'un animal, de quelque chose »⁵. Qu'elle soit définie telle une « empreinte » par les dictionnaires ou telle une « plaie », pour reprendre le terme de Michaux (1950), la trace garde en elle le sens d'une chose imprimée et durable que nous ne pouvons effacer.

³ MICHAUX, H. (1950). *Tranches de savoir*. Paris : Librairie Les Pas perdus, coll. « L'âge d'or ».

⁴ MARGANTIN, L. (2012). Le savoir d'Henri Michaux. *Œuvres ouvertes*, <<http://oeuvresouvertes.net/spip.php?article348>>, page consultée le 26 avril 2019.

⁵ LABRO, C. (2010). *Dictionnaire Hachette Encyclopédique de Poche*. Paris : Hachette Éducation, coll. « Poche Top ».

1.1.2. Une approche historique de la « trace »

Les travaux menés par Alexandre Serres en 2002⁶ ont également mis en avant l'idée d'« empreinte ». Ses recherches se sont articulées autour de la « problématique de la trace » et ont eu pour objectif d'apporter un éclairage sur les complexités de la notion. Tout comme nous, il s'est confronté à une difficulté en tentant de définir cette notion de manière claire, en rappelant qu'elle fait partie de notre usage courant (Serres 2002 : 2). Cette étude a révélé trois potentielles sources qui expliqueraient la complexité de la trace : des difficultés liées au sens historique du terme, au référent, ou encore au manque de recherches approfondies par les chercheurs. Selon lui, la trace n'est jamais traitée dans le détail pour elle-même, mais plutôt et souvent par l'intermédiaire d'autres objets : « la mémoire, l'histoire, l'écriture, la technique, ... » (Serres 2002 : 2). Néanmoins, malgré ce constat, il n'enlève pas le mérite à Jacques Derrida, qui fut l'un des premiers à consacrer un ouvrage basé sur une vraie « pensée de la trace »⁷. D'ailleurs, nous reviendrons sur les idées exposées par Jacques Derrida lorsque nous traiterons l'aspect de l'écriture dans la trace un peu plus tard.

La première partie de la recherche d'Alexandre Serres a donc été consacrée à une brève approche lexicale et étymologique de la *trace*. Il a pris sa source du dictionnaire d'Alain Rey⁸, à partir duquel un traçage historique du mot a été entrepris. De cette recherche étymologique, nous avons vu qu'au fil des siècles le mot a revêtu plusieurs significations. Cette étude généalogique aura en quelque sorte permis d'explicitier les liens morphologiques et sémantiques du mot *trace* avec celui du verbe *tracer* par exemple, issu du français médiéval *tracier* et lui-même venant du latin *tractiare* signifiant « action de tirer » (Serres 2002 : 2). Le *Dictionnaire historique de la langue française*, cité dans les travaux d'Alexandre Serres, met par la suite en lumière le sens de la *trace* comme une « égratignure » datant du XIII^e siècle (Serres 2002 : 2). Ce nouveau sens est défini par Alexandre Serres comme « une extension du terme pour désigner la marque laissée par ce qui agit sur quelque chose » (Serres 2002 : 2). L'un des sens donnés par Alexandre Serres et que nous pourrions sans doute privilégier serait celui de la trace vue comme une « impression qui reste de quelque chose », voire « ce qui subsiste du passé ». Il soulève un autre sens qui pourrait tout aussi bien nous intéresser dans le cadre de notre réflexion sur la trace écrite.

En effet, au XVI^e siècle le terme *trace* a acquis le sens moderne de « trait » renvoyant à l'expression « tracer quelque chose ». Alexandre Serres a traduit cette dernière définition par le verbe *écrire*, ce qui, bien évidemment, n'a pas manqué de nous interpeller (Serres 2002 : 2). Grâce à cette traduction, il nous a permis d'envisager la trace comme faisant partie du large domaine de l'écriture : elle est intimement liée à l'écriture. Il faut noter que cette idée a été reprise par Aurore Promonet dans

⁶ SERRES, A. (2002). Quelle(s) problématique(s) de la trace ? <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001397/document>, page consultée le 27 avril 2019.

⁷ DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Minuit, coll. « Critique ».

⁸ REY, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

l'un de ses articles⁹. En évoquant les travaux d'Alexandre Serres, elle a déclaré que la trace « a à voir avec les problématiques de la mémoire et de l'écriture ». Cette première approche de la notion par le biais d'une étude étymologique et sémantique nous a permis d'aborder la complexité de ce mot « simple » en apparence (Serres 2002 : 2). Par la même occasion, cela nous a mené à prendre conscience que la trace est par définition une forme d'écriture malgré son caractère incomplet (Promonet 2015).

1.1.3. Un panorama des conceptions de la trace

En continuité avec ce qui a été exposé ci-dessus, nous approfondirons notre étude de la trace, en nous appuyant une fois de plus sur les travaux d'Alexandre Serres. Il faudrait rappeler qu'en choisissant ce sujet, nous nous interrogeons sur les différentes typologies de traces qui pouvaient exister. Nous avons en quelque sorte pu trouver un début de réponse à ce questionnement, puisque dans sa recherche Alexandre Serres a procédé une collecte des conceptions existant sur cette notion.

En effet, son raisonnement reposait sur une comparaison de plusieurs conceptions venant par exemple de philosophes comme Paul Ricoeur¹⁰ et Jacques Derrida, ou d'historiens tels que Carlos Ginzburg, Marc Bloch, Paul Veyne et bien d'autres. Au terme de ce recensement d'idées, quatre grandes entrées de la trace ont été dégagées : la trace empreinte, la trace indice, la trace mémoire et la trace écrite. Notons tout de même que l'auteur de cette étude n'a en aucun cas voulu donner une typologie exhaustive de la trace : « Cette quadruple partition ne se veut aucunement une typologie, ni un inventaire exhaustif des problématiques induites par la notion de trace, mais simplement une tentative d'ordonner des réflexions et des approches différentes, parfois proches (entre Paul Ricoeur et Carlos Ginzburg par exemple), parfois éloignées (entre Paul Ricoeur et Bruno Latour), mais ayant chacune à voir avec la trace » (Serres 2002 : 3).

Ainsi, nous survolerons cette esquisse typologique établie par Alexandre Serres, en voyant dans un premier temps ce qu'il a recensé comme étant une trace empreinte. Depuis le début de notre réflexion sur la trace, nous avons vu qu'elle prenait souvent le sens d'« empreinte ». Cette fois-ci, nous prendrons essentiellement appui sur la conception de Paul Ricoeur à travers les travaux d'Alexandre Serres. Effectivement, il se trouve que Paul Ricoeur a travaillé sur la notion de trace comme empreinte et dans les travaux d'Alexandre Serres nous avons compris que cette réflexion est née « à l'occasion de l'examen des rapports entre mémoire et imagination » (Serres 2002 : 3). Selon Paul Ricoeur, la mémoire et l'imagination sont deux choses qui diffèrent l'une de l'autre, mais qui toutefois partent toutes deux d'un même point : l'empreinte. Paul Ricoeur a donc établi une typologie de la trace en débutant par ce qu'il nomme la « trace affective ». Ce type de trace correspond aux

⁹ PROMONET, A. (2015). L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. *Recherches*, 62, 31-50.

¹⁰ RICOEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, coll. « Points Essais ».

« traces psychiques » et « éprouvées » qui seraient la source de nos opinions. Puis il a continué à dresser sa typologie en enchaînant sur la « trace corporelle, cérébrale, corticale », qui représente la « trace mnésique », le « substrat matériel ». Cette forme de trace servirait à la « connexion entre les impressions du monde extérieur et les empreintes matérielles dans le cerveau » (Serres 2002 : 4). Enfin, Paul Ricoeur a défini une troisième catégorie de trace, qu'il appelle la « trace écrite ». La trace écrite comme l'entend Paul Ricoeur fait partie du domaine de l'histoire parce qu'elle est la matière première de tout historien. Les différentes traces définies par Paul Ricoeur et reprises par Alexandre Serres nous ont permis de creuser plus encore ce sens d'empreinte.

La deuxième entrée dégagée dans les travaux d'Alexandre Serres est celle de la « trace comme indice ». Ce concept nous vient de Carlos Ginzburg¹¹, qui a mis au point une méthode comparative entre trois représentants de la médecine : Sigmund Freud, Giovanni Morelli et Conan Doyle. La pensée de cet historien italien donne à la trace le rôle d'indice, à partir duquel il est possible de retracer le cheminement des choses jusqu'à leurs origines. Selon lui, ces traces laissées constituent un moyen de « saisir une réalité plus profonde ». En clair, cet aspect de la trace en tant qu'indice nous a semblé pertinent dans la mesure où la trace écrite a été le point de départ et d'analyse de toutes nos expérimentations.

La troisième idée recensée par Alexandre Serres dans le cadre de son étude est celle de la « trace comme mémoire ». Il nous rappelle que la trace a toujours fait partie des interrogations qu'ont les historiens, comme Marc Bloch¹², et aussi que la mémoire est à prendre dans le sens de « mémoire collective ». Cette problématique révèle la fonction fondamentale et cruciale de la trace dans le travail de l'histoire qui, comme nous l'avions évoqué plus tôt, est la matière première de l'historien qui va tenter de reconstituer l'Histoire à partir de fragments décousus tel un « détective » (Serres 2002 : 7). Cette trace est par nature ce que nous nommons « témoignage ». Dans cette étude, Alexandre Serres (Serres 2002 : 7) cite les travaux de Marc Bloch qui voyait dans le témoignage une « trace du passé dans le présent ». Il explique par la suite que le travail de l'historien autour de la trace se déroule en deux temps. Dans un premier temps, l'historien procède à l'observation de ces traces en les collectant, identifiant et interprétant. Puis dans un deuxième temps, il les critique en les comparant tout en les confrontant. Notons que le « témoignage » appartient au domaine de l'oral selon Paul Ricoeur et qu'une fois transcrit prend la forme d'archive, de trace écrite¹³. Alexandre Serres met également en parallèle le témoignage, en tant que trace non écrite définie par Marc Bloch comme « vestige du passé ».

¹¹ GINZBURG, C. (1989). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. In *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, (pp. 139-180). Paris : Flammarion.

¹² BLOCH, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Amand Colin.

¹³ RICOEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil.

Ce petit tour d'horizon de ces différentes entrées de la notion de trace s'achèvera par la conception de la trace comme écriture. Cette vision de la trace a en partie été au cœur d'un ouvrage de Jacques Derrida. En effet, à travers les travaux d'Alexandre Serres, nous avons vu que Jacques Derrida portait une réflexion sur l'écriture et la trace. Il définit la trace comme l'« archi-écriture » puisqu'elle naît avant l'écriture elle-même. Alexandre Serres (Serres 2002 : 11) rappelle le concept de « différence » revendiqué par Jacques Derrida qui « désigne le processus d'extériorisation de l'homme, l'articulation entre le dedans et le dehors, le mouvement rendant possible tout à la fois ». De ce point de vue, la trace écrite apparaîtrait donc comme une articulation de la pensée sur un matériau. Plus précisément, pour reprendre les termes d'Alexandre Serres (Serres 2002 : 12), cette trace dite écrite serait une « extériorisation de l'homme à travers ses artefacts ». Cette forme de trace constitue la matière première pour tout observateur et permet la traçabilité.

Ainsi, cette exploration de la trace sous toutes ses formes nous a permis d'approcher et d'appréhender le plus possible cette notion qui semblait être simple en apparence mais qui, malgré tout, créait tant de difficultés de définition. Ces visions de la trace paraissaient opposées les unes aux autres, mais en les confrontant nous avons vu apparaître des convergences entre elles.

1.2. Autour de la trace écrite scolaire

1.2.1. La trace écrite dans les textes officiels du cycle 4

Après avoir tenté plusieurs approches de la trace en proposant un panorama qui offrait une vue d'ensemble sur ce qui a déjà été pensé et réalisé sur la notion, nous allons désormais revenir à notre réflexion de départ : la trace écrite dans le milieu scolaire. Avant de nous lancer dans le vif du sujet en abordant la pensée des chercheurs en éducation ou d'autres chercheurs, nous nous pencherons tout d'abord sur la question de la trace écrite au sein des textes officiels fournis par l'Éducation nationale. En effet, le véritable intérêt ici est de voir l'importance et la place accordées à la trace écrite dans ces textes officiels. Rappelons tout de même que la trace écrite fait pleinement partie du large domaine de l'écriture, qui d'ailleurs représente elle-même l'une des grandes dominantes de l'enseignement du français au collège préconisée par les programmes officiels. Cette réflexion sur les programmes nous a ainsi amené à collecter des « traces » de la trace écrite dans trois bulletins officiels. Cette démarche comparative prendra appui sur les programmes du cycle central de 2008, ainsi que sur ceux du cycle 4 de 2015 et de 2018.

Dans les programmes du 26 août 2008, dès la présentation générale, l'écriture était présente sous le nom d' « expression écrite ». Cette dominante de l'enseignement du français y était fortement mise en avant par les concepteurs de ce bulletin officiel (MEN 2008 : 3)¹⁴ :

« C'est par une pratique régulière, continue et variée de l'écriture que les élèves peuvent acquérir une conscience claire de leur langue, une connaissance précise et vivante de son fonctionnement, de ses modes de production et de ses effets, ainsi que le goût et le plaisir d'écrire. ».

La démarche préconisée était de permettre aux élèves un accès progressif dans l'acte d'écrire par tâtonnements réguliers et de contribuer, par la même occasion, au développement de leur posture réflexive sur la langue française. En parcourant plus encore les lignes de ce bulletin officiel, nous avons vu que cette idée de « pratique régulière » de l'écriture était omniprésente et se retrouvait donc dans d'autres sections du bulletin. De ce fait, nous avons repéré une première mention du terme « trace écrite » (MEN 2008 : 6), non pas uniquement au cycle central¹⁵ comme nous l'avions imaginée, mais également au cycle d'adaptation¹⁶ pour la classe de sixième :

*« 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. ».*

Cette préconisation concernant l'apprentissage régulier de l'écriture conférait à l'enseignant un statut de coordinateur de la trace écrite. Ce statut l'obligeait en quelque sorte à se montrer « particulièrement attentif » (MEN 2008 : 8) et à faire en sorte qu'à chaque séance il y ait ce temps d'écriture essentiel dans la construction des apprentissages chez les élèves. Simultanément à cela, notons que cette mention des programmes de 2008 pour le cycle d'adaptation (cycle 3) nous révélait que la trace écrite a toujours été un élément majeur de la scolarité d'un élève et faisait déjà partie des apprentissages réalisés au cours des cycles antérieurs au cycle 4. En d'autres termes, un élève ne découvre pas au cycle 4 ce qu'est une trace écrite puisqu'il la pratique depuis le début de sa scolarité. Ceci dit, nous pourrions dire que tout l'enjeu du cycle 4, concernant la trace écrite, était avant tout de donner du sens à cette forme d'écrit, afin que chaque élève sache les raisons pour lesquelles il la pratiquait et surtout dans quel but. Selon ce bulletin, une fois arrivé en classe de troisième, l'élève serait censé être « capable de rédiger une synthèse, à partir d'une trace écrite au tableau ou de

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2008). Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, <https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf>, page consultée le 30 avril 2019.

¹⁵ Le cycle central comprend la classe de cinquième, de quatrième et de troisième, et correspond aujourd'hui au cycle des approfondissements, autrement dit le cycle 4.

¹⁶ Le cycle d'adaptation correspond au cycle 3.

recherches personnelles ». Le bulletin officiel de 2008 a d'emblée mis l'accent sur l'autonomie que doit développer l'élève dans ses propres apprentissages et a quelque peu anticipé l'idée du « tableau » comme outil et lieu de la trace écrite que nous développerons plus tard.

Les programmes de cycle 4 de 2015¹⁷ ont manifesté quant à eux une volonté d'insister sur cette dimension de l'écriture scolaire. En effet, ces programmes-là, qui sont le résultat d'une rénovation des programmes antérieurs à 2015, ont tenté de mettre l'accent sur l'écriture mise au service de la réflexion : « Au cycle 4, les élèves explorent les différentes fonctions de l'écrit et apprennent à enrichir leurs stratégies d'écriture ». Contrairement aux programmes de 2008, ceux de 2015 ont clairement formulé les compétences en lien avec l'écriture, voire plus précisément avec la trace écrite à développer chez les élèves de cycle 4. Ils ont bien insisté sur l'intérêt de « se créer des outils de travail ». Des pistes didactiques sur la trace écrite nous ont été proposées tout aussi bien sur le choix du type de trace écrite : « Élaboration de listes, cartes mentales, essais de formulation, schémas, dessins. », que sur les modalités de sa réalisation : « Élaboration de traces écrites individuelles ou collectives ».

La mention des programmes de 2018 pour le cycle 4, contrairement à ce que nous avons dit plus tôt, sera légèrement plus brève car ces programmes regroupent plus ou moins les mêmes aspects de la trace écrite scolaire présents dans les programmes de 2015 dont ils se présentent comme un « ajustement ». Certes, les programmes de 2018 ont accordé une place cruciale à la régularité de l'écriture et à la réflexivité des élèves, néanmoins il y a comme une sorte d'approfondissement dans la typologie de trace écrite. En effet, en comparant la version de 2018 à celles des versions antérieures, nous avons vu apparaître les termes d'écrits « réflexifs » et d'écrits « de travail » (MEN 2018) : « recourir régulièrement aux écrits de travail et aux écrits réflexifs ». Par ces deux terminologies, les programmes de 2018 ont explicité, volontairement ou non, deux des fonctions de la trace écrite que nous exposerons un peu plus loin :

- Les traces écrites mises au service de la réflexion : « pour expliquer une démarche, justifier une réponse, un propos » ;
- Les traces écrites servant d'outil de travail : « pour préparer des travaux, donner forme à une réflexion, classer, résumer, etc. ».

Ainsi, nous avons vu que les programmes de 2008 mettaient au premier plan la pratique de l'écriture menant les élèves à développer leur autonomie. Puis au sein des programmes de 2015, l'attention était plus particulièrement centrée sur la trace écrite en elle-même. La trace écrite y était mentionnée tel un outil mis au service de la réflexion des élèves. Outil à part entière que les

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2015). Programme d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717>, page consultée le 30 avril 2019.

programmes de 2018 ont mis en évidence. Ce bref passage en revue de ces trois programmes nous conforte dans l'idée que la trace écrite tel que nous la concevons représente un élément indispensable de l'enseignement du français, et sans aucune hésitation, de tout enseignement.

1.2.2. La trace écrite scolaire selon les chercheurs : définition et fonctions

Après avoir brièvement parcouru les grandes lignes des programmes officiels de 2008, de 2015 et de 2018, nous tenterons de définir la trace écrite selon l'approche des chercheurs en éducation ou d'autres chercheurs. Dans un premier temps, nous nous appuyerons sur quelques définitions de la trace écrite proposées par Mélinée Simonot, agrégée de lettres modernes, formatrice et professeure de français au collège dans l'académie de Versailles, et Karine Veillas, docteure en littérature française, également professeure de français et formatrice. Dans leur ouvrage didactique et pédagogique intitulé *Enseigner le français au collège*¹⁸, elles écrivent ceci : « La trace écrite est la mise à l'écrit d'éléments qui vont rendre visibles les apprentissages et leur structuration » (2018 : 46). Elles rendent compte de la mise en écriture des activités et évoquent l'idée que la trace écrite est un moyen concret pour donner vue sur les apprentissages des élèves. Autrement dit, elle apparaît comme un marqueur, voire un témoignage du travail accompli en classe durant la séance.

Au début de notre réflexion, nous avons quelque peu exposé nos hésitations concernant le classement des traces écrites : que pouvons-nous considérer comme étant une trace écrite? La définition que nous proposent ces deux formatrices s'affine et fait apparaître deux grands sens de la trace écrite : un sens « restreint » et un sens plus « large ». Dans son sens restreint, la trace écrite est définie comme « la synthèse du cours, c'est-à-dire l'énoncé qui condense et structure l'essentiel des apports de la séance ». Cette première définition ne prend en compte que ce que nous appelons communément la phase d'institutionnalisation puisqu'elle renvoie au moment d'écriture de « fin de séance » où s'organisent les savoirs (2018 : 46). La structuration des savoirs que rend possible la trace écrite se fait donc de manière synthétique. Cela met en avant l'idée que la trace écrite n'est pas exhaustive : elle n'est qu'un bref récapitulatif de la séance dont le but est avant tout de faire ressortir les éléments clés à conserver.

Mélinée Simonot et Karine Veillas proposent ensuite un second sens plus large de la trace écrite. Selon elles, la trace écrite désigne aussi « l'ensemble des écrits réalisés par l'élève lors de la séance ». Cette seconde définition nous renvoie à toutes les phases d'écriture présentes au cours de la séance et non seulement à la synthèse finale. En effet, elle met en lumière toutes les autres formes d'écrit participant à l'élaboration de la trace finale, tels que les « écrits réflexifs » et les « écrits de modélisation des stratégies mises en œuvre » pour faire progresser les élèves et faciliter leurs

¹⁸ SIMONOT, M. & VEILLAS, K. (2018). *Enseigner le français au collège*. Saint-Etienne : Dunod, coll. « La boîte à outils du professeur ».

apprentissages (2018 : 46-47). La distinction des traces faite par Mélinée Simonot et Karine Veillas, en prenant appui sur les travaux de Dominique Bucheton, fait apparaître alors trois types de trace écrite¹⁹, ayant chacune une fonction précise (2018 : 47) :

- Les écrits de travail et de recherche qui « accompagnent la mise en activité aident l'élève à construire un raisonnement, à structurer les différents éléments de l'expérience, à conceptualiser et à tester des stratégies cognitives ».
- Les écrits de synthèse et de structuration qui « facilitent la mémorisation des nouvelles notions grâce à des éléments de définition, des exemples commentés ».
- Les écrits de modélisation qui « permettent de mettre en évidence les stratégies et les démarches mises en œuvre pour progresser et apprendre ».

Nous pouvons affiner davantage notre définition de la trace écrite en évoquant les travaux d'Aurore Promonet²⁰. Dans son article, Aurore Promonet (2015) montre que les chercheurs en sciences de l'éducation se sont intéressés à la trace écrite en tant qu'objet. Elle définit cet « objet » comme le résultat du travail apparaissant sur le cahier de l'élève. La trace écrite scolaire y est décrite comme « une répétition, un prolongement, une variante, une reformulation, par les acteurs de la classe, de la trace écrite ». La définition qu'elle donne nous révèle que la trace écrite succède forcément à quelque chose qui est antérieur à elle, mais aussi que cette trace écrite résulte d'une co-construction. Les « acteurs » mentionnés renvoient directement aux élèves et à l'enseignant qui sont les créateurs de la trace écrite. Notons que la « reformulation est considérée tel un mécanisme central de la réflexivité »²¹ chez Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton (2002 : 10). Ces deux professeurs de l'IUFM²² de Montpellier écrivent ceci dans leur ouvrage centré sur les interactions entre écrit et oral : « Réfléchir la parole des autres, c'est donc d'abord la *reformuler* », et ils ajoutent que : « La réflexivité se développe par la capacité à *repandre-transformer* ». Nous pouvons traduire ces quelques mots par l'idée que la reformulation manifeste la bonne compréhension des choses, c'est-à-dire qu'en reformulant nous tentons d'expliquer les choses en nous les appropriant, parce que nous le faisons avec nos propres mots. La reformulation fait aussi écho à ce qu'Aurore Promonet (2015) nous dit dans son article : la trace écrite scolaire est « comme une réécriture, en réduction de la séance ». Cette réécriture passe donc par une redite synthétique que nous avons vue chez Mélinée Simonot et Karine Veillas.

¹⁹ Un schéma reprenant ces trois types d'écrit (p. 46)

²⁰ PROMONET, A. (2015). L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. *Recherches*, 62, 31-50.

²¹ BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF). p.10.

²² Institut Universitaire de Formation des Maîtres, renommé École Supérieure du Professorat et de l'Éducation (ESPE) depuis 2013.

En faisant l'état des lieux de tous les travaux existant sur la thématique de la trace écrite, nous avons eu connaissance du mémoire de recherche professionnelle de Camille Finestre (2017)²³. Dans sa recherche professionnelle, elle a mis en œuvre une typologie des différentes fonctions de la trace écrite. Dans le classement de fonctions qu'elle nous propose, elle a recours au terme d'« outil » pour désigner la trace écrite. Cela rejoint totalement les préconisations des programmes officiels que nous avons vues plus tôt. L'étudiante en master MEEF 1^{er} degré a donc établi cinq fonctionnalités de la trace écrite d'institutionnalisation, autrement dit la synthèse :

- Outil de conceptualisation qui correspond à la « mise en mots » du savoir appris au cours d'une séance. C'est grâce à cette mise en mots que « l'élève procède à des opérations mentales telle que la reformulation, le classement, l'organisation, la hiérarchisation, etc. »
- Outil de mémorisation
- Outil de réinvestissement qui vient fixer les différentes notions
- Outil de métacognition permettant à l'élève de mener une réflexion sur ses apprentissages et de juger ce qu'il a acquis ou ce qui est en cours d'acquisition
- Outil du langage

La typologie des fonctions de la trace écrite dressée par Camille Finestre et les différents travaux cités nous ont permis d'avoir une idée plus concrète de ce qu'était la trace écrite scolaire. Suite à tout cela, il est clairement impossible pour nous d'envisager un séance de cours sans avoir recours à la trace écrite.

1.2.3. La trace écrite du côté de l'enseignant

Jusqu'à présent, nous avons abordé plutôt la trace écrite sous l'angle des élèves, qui sont les principaux concernés, mais qu'en est-il de l'enseignant ? Il est vrai que la trace écrite est avant tout destinée aux apprentissages des élèves, mais nous ne nous intéressons pas suffisamment à la trace écrite du point de vue de l'enseignant. Dans l'un de ses articles sur la trace écrite²⁴, Aurore Promonet a mis en évidence un nouvel aspect de la trace écrite en évoquant sa dualité en tant qu'objet. Cette conception de la trace écrite nous a permis de porter une attention particulière à l'activité de l'enseignant. En effet, elle nous rappelle que l'enseignant est au commande de la trace écrite du travail de la classe. Il la dirige et la coordonne. Aurore Promonet (2016 : 86) nous dit qu'en supervisant cela, l'enseignant « fait son métier » et « accomplit une activité professionnelle ». En d'autres termes, la trace écrite apparaît donc comme un geste professionnel à part entière. La dualité dont nous parlions

²³ FINESTRE, C. (2017). La trace écrite d'institutionnalisation dans le questionnement du monde vivant, de la matière et des objets en CE1. Mémoire MEEF 1^{er} degré, Université de Montpellier <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01578970/document>>, page consultée le 30 avril 2019.

²⁴ PROMONET, A. (2016). Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. In T. Philippot (dir.), *Les traces de l'activité* (pp. 85-108). Paris : L'Harmattan.

repose sur une simultanéité entre la trace écrite comme une activité professionnelle et la trace écrite comme une activité rédactionnelle. Elle nous précise que par « activité professionnelle », il faut entendre que l'enseignant répond aux attentes de l'institution.

La trace écrite correspond à la structuration du cours que fait l'enseignant, c'est-à-dire qu'elle lui permet d'apporter de la cohérence à son enseignement. Elle est à la fois témoignage mais également le point d'appui pour l'enseignant pour prendre du recul sur sa pratique. Effectivement, il sera sans doute amené à comparer la trace écrite finale, élaborée collectivement le plus souvent, à celle qu'il avait anticipée en amont de la séance, lors de la phase de préparation. Nous pouvons ici faire un arrêt sur cette notion de préparation. Aurore Promonet qualifie cette phase comme étant la « phase documentaire et préparatoire du travail » réalisée par l'enseignant (2016 : 91). Cette phase correspond notamment à l'étape de la « planification » caractérisée par Florent Gomez²⁵ dans son ouvrage *Le mémoire professionnel*²⁶ en 2001. La planification générale de la séance, et plus particulièrement celle de la trace écrite dans le cas de notre réflexion, sont considérées comme des pratiques « importantes » et « les novices y consacrent plus de temps que les professeurs expérimentés » (Gomez 2001 : 115). Ces propos nous font prendre conscience que la trace écrite est un élément qui ne relève pas de l'improvisation. Elle résulte d'un premier jet préparé et anticipé par l'enseignement en « l'absence des élèves » (2001 : 115). Le travail de l'enseignant pour contribuer à la naissance de cette trace écrite doit être conséquent et suffisamment approfondi pour éviter une trace écrite trop approximative. Tout comme l'écrit Aurore Promonet dans son article, Florent Gomez (2001) compare aussi l'enseignant à un « chef d'orchestre » ayant un « rôle central » (2001 : 114).

Cette brève approche de la trace écrite scolaire du point de vue de l'enseignant nous a montré que la trace écrite est un outil pour juger la réussite ou non de sa séance et de savoir s'il a atteint l'objectif qu'il s'était fixé. Ceci dit, elle est nécessaire un travail considérable de la part l'enseignement qui doit l'anticiper en la préparant en amont.

1.2.4. La production écrite : une trace écrite scolaire ?

Une question subsiste toujours lorsque nous abordons la thématique de la trace écrite scolaire. Du moins en ce qui nous concerne, nous avons des interrogations sur le statut de la « production écrite ». Si nous reprenons l'idée de Mélinée Simonot et Karine Veillas²⁷, nous partirons de l'hypothèse que la production écrite fait partie de la trace écrite au sens large du terme. Même brièvement, il faut toutefois préciser cette notion de production.

²⁵ Maître de conférences à l'IUFM (ESPE) d'Aquitaine.

²⁶ GOMEZ, F. (2001). *Le mémoire professionnel*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. « Méthodes en sciences humaines ».

²⁷ SIMONOT, M. & VEILLAS, K. (2018). *Enseigner le français au collège*. Saint-Etienne : Dunod, coll. « La boîte à outils du professeur ».

Afin de cerner la signification réelle de cette notion, du moins afin de nous en rapprocher le plus possible, nous avons procédé à une recherche des multiples définitions du terme « production » et de ses paradigmes. Ainsi, le *Dictionnaire des synonymes et analogies*²⁸ (2008 : 649) traduit la « production » par la « création ». Pouvons-nous alors considérer la trace écrite comme une création elle aussi ? Certes, nous dirons qu'il y a une part de créativité dans l'élaboration de la trace écrite, puisqu'il faut l'imaginer et trouver une manière de produire une forme qui soit accessible pour tous. Mais la « création » telle qu'elle est employée rejoint plutôt la question de l'originalité. En regardant la définition de « productif » (2008 : 649), nous voyons apparaître le terme « invention ». La production écrite relèverait peut-être de l'imaginaire. Par ce constat lié à ces premières définitions de la « production », une première différence s'est esquissée entre la trace écrite et la production écrite. Effectivement, nous avons dit plus tôt que la trace écrite est reliée aux activités. Elle est le résultat de quelque chose qui la précède. Par conséquent, la trace écrite scolaire se base sur des éléments réels. Or, la production écrite, elle, fait appel à la créativité, à l'imagination de celui qui écrit. Celle-ci s'appuie à la fois sur des éléments issus du réel, sources d'inspiration, mais aussi sur l'imaginaire et le fantasme. Nous préciserons que la production écrite comprend « l'expression écrite » et « la rédaction »²⁹ selon des chercheurs en éducation.

Dans notre démarche comparative entre la trace écrite et la production écrite, jusqu'à maintenant nous avons vu une première différence entre elles concernant l'idée de créativité. Un second aspect de la production écrite nous a été révélé dans l'ouvrage *Quelle production écrite à l'école ?*, dirigé par Alain Bentolila. En effet, la production écrite y est abordée par le biais de l'écriture : « Savoir écrire », « Produire des écrits » (2016 : 9). Ce qui nous interpelle en revanche, c'est que la notion de production écrite est intimement liée à la notion d'« évaluation » (2016 : 11). Il s'agit d'un second critère de différenciation qui nous conforte dans l'idée que la production écrite ne doit pas être comprise dans ce que nous appelons « trace écrite ». En résumant sommairement tout ce que nous avons dit, la trace écrite a pour fonction de faire apparaître les apprentissages en témoignant de ce qui a été réalisé en classe, alors que la production écrite vise l'évaluation. Autrement dit, la trace écrite n'est jamais conçue pour être évaluée de manière formelle, tandis que la production écrite peut l'être. À partir de la production écrite finale et évaluée, l'enseignant est en mesure de reconnaître les compétences développées et acquises au terme de l'activité.

²⁸ GIRAC-MARINIER, C. (2008). *Dictionnaire des synonymes et analogies*. Paris : Larousse.

²⁹ GERMAIN, B. & DELPIERRE-SAHUC, M.-E. & GREBERT, M. & TELLER, A. (2016). Introduction. In A. BENTOLILA (dir.), *Quelle production écrite à l'école ?* (pp. 8-12). Clamecy: Nathan, coll. « Questions d'Enseignants ».

1.3. Les supports et outils de la trace écrite scolaire en classe de français

Notre intention ne sera pas de donner un catalogue exhaustif des supports de la trace écrite. En revanche, rien ne nous empêche d'en aborder au moins les plus couramment utilisés, tels que le cahier ou le classeur, le manuel scolaire ou encore le tableau.

1.3.1. Le cahier ou le classeur de français

« Le cahier fait partie des 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 », écrivait Brigitte Dancel dans l'un de ses articles.³⁰ Il est vrai que nous avons tendance à considérer le cahier tel un objet banal de l'école. Dans son article, Brigitte Dancel (2000 : 121) a supposé que cet aveuglement viendrait du fait que nous soyons dans une routine scolaire. En effet, dans les classes de collège, il n'est pas rare de voir que les élèves procèdent souvent de manière machinale en classe : ils entrent en classe, s'assoient puis sortent leurs cahiers. Ce schéma d'entrée de classe nous vient très souvent d'un rituel instauré par l'enseignant depuis le début de l'année. Ainsi, en classe, l'élève utilise « naturellement » son cahier, pour reprendre le terme fort de Brigitte Dancel.

Pourquoi commencer par traiter la question de l'outil « cahier » ? Tout simplement car il s'agit, selon nous, de l'outil le plus accessible aux élèves : en classe ou hors de la classe. Le cahier est indéniablement l'un des outils majeurs de la trace écrite scolaire. En effet, c'est en son sein que viendront s'inscrire toutes les activités réalisées en classe. Brigitte Dancel a même évoqué le cahier comme étant la « preuve tangible » de l'existence de ces différentes activités. Brigitte Dancel (2000 : 121) dans son article cite la pensée de Ferdinand Buisson³¹ à propos de l'inscription de la pensée par l'écriture :

« C'est par l'écriture que nos pensées prennent de la fixité, se classent et se précisent. C'est aussi par l'écriture que nous communiquons avec les absents et que nous étendons au loin notre influence. ».

La pensée de Ferdinand Buisson, reprise par Brigitte Dancel dans son article, nous a conforté dans l'idée que cette « écriture » a nécessairement besoin d'un support matériel qui n'est autre que le cahier scolaire. L'écriture dont parle Ferdinand Buisson agit comme un fixateur de la pensée en la classant. Cette idée d'organisation de la pensée nous a semblé suffisamment pertinente dans le cadre de notre réflexion sur le cahier scolaire, parce que le cahier est avant tout un outil organisé. Nous retrouvons

³⁰ DANCEL, B. (2000). Le cahier d'élève : approche historique. *Repères*, 22, 121-134.

³¹ Ferdinand Buisson est philosophe, pédagogue et homme politique français (1841-1932).

d'ailleurs chez Mélinée Simonot et Karine Veillas que nous avons citées plus haut cet aspect du cahier scolaire : « Le cahier est organisé de manière chronologique et linéaire » (Simonot & Veillas 2018 : 50). Elles ont également ajouté que cela « permet aux élèves de percevoir les processus d'apprentissage mis en œuvre et la progression réalisée ». Le cahier offre donc aux élèves des repères temporels par l'apparition de la date par exemple afin qu'ils puissent s'y orienter de façon autonome. En ce sens, le cahier apparaît comme un objet structuré.

Aurore Promonet écrivait ceci : « Le cahier rassemble des traces écrites qui sont pérennes parce qu'elles sont conçues pour laisser une trace du travail accompli en classe » (Promonet, *op. cit.*, p.91). Le cahier semble jouer un rôle de conservateur de la trace écrite. Elle rappelle indirectement que ces traces écrites « pérennes » sont essentiellement à destination des élèves. Mélinée Simonot et Karine Veillas (2018 : 50) qualifient le cahier comme étant un « support personnel de travail ». Cette mise en lumière de cet aspect du cahier scolaire marque notamment une différence énorme entre le cahier, qui est un objet « personnel », et les autres objets utilisés en classe comme le manuel ou le tableau, qui sont eux pour le coup des objets que nous pouvons qualifier de non personnels. En résumant notre idée, nous dirons que le cahier appartient à l'élève. Métaphoriquement, il s'agirait d'un compagnon de route pour les élèves. Le caractère personnel du cahier scolaire rend possible le lien entre l'école et le domicile des élèves. Étant une « preuve tangible » (Dancel 2000 : 121), le cahier passe du « statut de simple outil interne de l'école à celui de vitrine, voire de symbole ». Comme nous l'avons dit, le cahier donne vue sur les apprentissages et constitue un moyen de lier ce qui se passe à l'école et à ce qui se dit de l'école à la maison.

Avant de clôturer notre étude rapide de l'outil « cahier », nous parlerons brièvement de l'outil « classeur ». Avant toute chose, il faut préciser que nous avons traité ces deux outils dans une seule et même partie car ils mettent en avant les mêmes enjeux pragmatiques : « Le classeur est organisé par catégories signalées par des intercalaires » et « il permet de trier, de classer des éléments selon leur appartenance à un domaine d'apprentissage commun » (Simonot & Veillas 2018 : 50). Cahier ou classeur ? Peu importe à vrai dire parce que cela relève d'un choix fait par l'enseignant en début d'année selon son mode d'organisation. D'un constat personnel, nous voyons le plus souvent la présence du classeur dans les classes du secondaire, contrairement au primaire qui a recours au cahier. Par son organisation, le classeur se différencie du cahier dans la mesure où il nécessite une plus grande autonomie de la part des élèves au niveau de la gestion. Les traces écrites y seront alors inscrites par section. Anne-Marie Chartier (2000 : 144) a précisé, dans son article *Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire*³², que le classeur est nouveau dans le milieu scolaire de l'école primaire : « L'introduction de ce support dans l'école est récente ». Elle a même remarqué que « le

³² CHARTIER, A.-M. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, 22, 135-159.

seul classeur de la classe était alors celui du maître, qui y rangeait ses préparations et documents pédagogiques ».

Ainsi, qu'il s'agisse du cahier ou du classeur, l'objectif reste le même : fixer les savoirs afin d'y avoir accès de façon durable. L'aspect personnel de ces deux objets permet de donner vue, à la manière de la « vitrine » (Dancel 2000 : 121), sur les apprentissages des élèves.

1.3.2. Le manuel

Voilà un autre objet qui nous échappe bien souvent car, tout comme le cahier ou le classeur, il fait partie du paysage scolaire depuis des générations. Pour certains, le manuel scolaire est une source du savoir à enseigner, pour d'autres en revanche, il est trop général et ne permet pas une approche en profondeur. Nous tâcherons alors de porter une réflexion sur cet objet du quotidien des élèves et de l'enseignant.

Dans l'ouvrage collectif *Manuels et enseignement du français*, dirigé par Sylvie Plane, une définition du manuel est proposée par Alain Choppin (1999 : 17)³³ : « un manuel scolaire, c'est à l'évidence, d'abord un livre, c'est-à-dire « un assemblage de feuilles imprimées formant un volume » ». Cette définition s'axe principalement sur l'aspect matériel de l'objet « manuel ». Il ajoute par ailleurs le sens étymologique du terme désignant quelque chose « que l'on tient » et qui est « à portée de main ». Le manuel scolaire serait donc un objet accessible facilement si nous traduisons la définition d'Alain Choppin.

En quoi le manuel peut-il bien nous intéresser pour avancer dans notre étude de la trace écrite ? Voilà l'une des questions sur lesquelles nous nous étions basés avant la rédaction de ce mémoire. Pour apporter un début de réponse à cette question, nous soulignerons le fait que le manuel scolaire constitue l'un des points de départ de la trace écrite scolaire. Effectivement, il fait partie du décor de la classe et est consultable tout aussi bien par l'enseignant que les élèves. Il est en quelque sorte un point d'informations sur lequel peut prendre appui le cours. Cela est l'occasion pour nous de rappeler que le manuel ne fournit aucunement un cours prémâché, mais seulement des aides afin d'élaborer la leçon du cours ou pour expliquer telle ou telle notion. Le manuel scolaire sert le plus de souvent de référence : « Prenez vos manuels à la page... pour regarder le tableau de... » par exemple.

L'article d'Hélène Huot³⁴, issu du même ouvrage, a tout particulièrement retenu notre attention car son auteure a mis l'accent sur les principaux utilisateurs du manuel scolaire : les élèves et l'enseignant. Avant d'approfondir cette piste de réflexion, il faut savoir qu'Alain Choppin (1999 : 17)

³³ CHOPPIN, A. (1999). L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire. In S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français* (pp. 17-28). Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Basse-Normandie.

³⁴ HUOT, H. (1999). Le statut du manuel dans l'enseignement actuel. In S. Plane (dir.), *Manuels et enseignement du français* (pp. 29-39). Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Basse-Normandie.

avait défini le manuel scolaire comme étant « un livre rédigé pour un public et des usages précis ». Cette définition nous servira de point d'appui pour aborder le premier public visé : les élèves. En effet, il nous a paru logique que le manuel soit un outil destiné aux élèves. Hélène Huot (1999 : 33) évoque le rôle du manuel qui donne un « accès à un savoir d'ordre disciplinaire - adapté en fonction des caractéristiques d'âge et de niveau du public visé » et un « entraînement à des savoir-faire censés conforter l'acquisition des savoirs disciplinaires et en prouver la maîtrise ». En traduction, le manuel aide à l'instruction des élèves et leur offre la possibilité de mettre en application leurs connaissances. Par « savoir d'ordre disciplinaire », Hélène Huot semble implicitement faire allusion à la fameuse leçon, proposée par les concepteurs du manuel. Généralement, nous retrouvons cette partie de leçon souvent dans la rubrique « Je retiens » par exemple. Ainsi, le manuel donne vue sur une trace écrite contribuant aux apprentissages des élèves. Notons que Hélène Huot (1999 : 35) regrette cependant la superficialité et la rapidité des leçons, qui, selon elle, laisse apparaître des parties souvent trop « allusives ou impressionnistes ».

Le second public visé par les manuels scolaires est l'enseignant. Hélène Huot (1999) voit le manuel comme un soutien du professeur : « ils sont de fait utilisés comme ressources pour « construire » les cours par un certain nombre de maîtres ». Cette idée nous a permis de replacer l'élaboration de la trace écrite au cœur de notre sujet. Lors de la « phase documentaire et préparatoire du travail » (Promonet 2016), l'enseignant peut être amené à côtoyer différents manuels scolaires afin d'élaborer son cours, ses activités et sans oublier sa trace écrite. Hélène Huot (1999 : 35) a davantage accentué le fait que les professeurs construisent leurs leçons à partir de manuels divers : « il n'est pratiquement pas d'enseignant qui soit vraiment en mesure de construire seul, sur une année entière, une véritable progression, assortie de contenus linguistiques solides et d'exercices adaptés ». De ce fait, le manuel détient bien souvent une part majeure dans la préparation et l'anticipation d'une séance dans le sens où il fournit à l'enseignant des clés ou des pistes pour tracer la trajectoire de sa séance.

Hormis les deux cibles mentionnées par Hélène Huot, nous pouvons en rajouter une troisième visée par les manuels scolaire : les parents. Cette piste de réflexion ne faisait pas partie de nos questionnements de départ mais malgré tout il est possible de l'intégrer ici. En effet, quels parents n'ont jamais voulu aider leurs enfants au cours de leur scolarité ? Dans le même ouvrage, *Manuels et enseignement du français*, nous citerons les travaux de Dominique Bucheton qui nous ont permis de cerner un peu mieux cette dimension parentale par rapport au manuel scolaire. Dans cet article, Dominique Bucheton (1999 : 43) entreprend une démarche comparative entre les représentations des élèves et celles des parents à propos des manuels scolaires. Selon elle, pour la grande majorité des élèves « les manuels apparaissent (...) comme d'abord des livres pour « faire » des exercices, assez peu pour apprendre les leçons ou pour compléter un cours ». Tandis que, du côté des parents, ce qui prime : « c'est le texte didactique, scientifique qui est jugé le plus important ». Le manuel est

« support d'interaction » entre les parents et « leurs enfants ». Cette interaction survient au moment où parents et enfants discutent ensemble d'un exercice ou d'un devoir à faire à la maison. La tentation des parents, du moins de ceux qui sont un minimum impliqués dans la scolarité de leurs enfants, sera de faire la vérification de ces exercices ou devoirs. Gardons en tête que les parents ne sont pas des professeurs ! D'ailleurs nous voyons que Dominique Bucheton (1993 : 43) signale une nouvelle fonction du manuel scolaire en écrivant que le manuel « permet de les aider, de comprendre et contrôler ce qui se fait ». N'ayant pas les réponses de l'enseignement chez soi, le manuel représente pour Dominique Bucheton une forme de « garantie » venant rassurer des parents souvent peu à l'aise.

Au terme de ce parcours sur le manuel scolaire, nous avons vu qu'il s'agit d'un objet dont la destination est multiple. Il est tantôt un objet servant aux apprentissages, tantôt un objet de référence et de vérification.

1.3.3. Le tableau

Nous rappellerons que la trace écrite est une nécessité dans l'apprentissage réalisé lors du cours de français, dans la mesure où elle est la preuve réelle du travail effectué collectivement. Elle apparaît ainsi comme une sorte de produit final qui atteste du travail de recherche et d'épuration fait en amont. En d'autres termes, elle est la chose qui fait foi, à la fois pour les élèves mais aussi aux yeux de l'institution.

Élisabeth Nonnon (2004 : 23)³⁵ met précisément l'accent sur l'usage du tableau, qui est un outil indispensable dans l'élaboration de la trace écrite. En effet, le tableau, en suivant les propos qu'elle tient, est un appui nécessaire pour laisser les traces de ce qui se dit à l'oral, pour structurer et organiser les idées provenant des élèves pendant les interactions : l'écrit fixe « les décisions prises, les rend publiques et durables ». La place centrale du tableau au sein d'une salle de classe lui donne d'autant plus d'importance et lui assigne une fonction majeure dans les apprentissages : il rend visible, aux yeux de tous, le travail qui se produit en collaboration. Élisabeth Nonnon (2004 : 20) propose une analyse du tableau qu'elle place dans des contextes différents. Elle passe en revue l'usage du tableau en primaire, qui sert notamment à la « planification » des tâches et des activités quotidiennes, mais en évoque également l'utilisation dans le secondaire, voire dans le monde universitaire, faisant apparaître la trace au tableau comme un « prolongement » du cours donné par le professeur : l'explication d'une démarche, la démonstration d'une idée par des exemples précis, l'improvisation « réelle ou simulée ».

³⁵ NONNON, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau, *Recherches*, 41, 17-30.

L'utilisation du tableau est même caractérisée comme étant un « geste professionnel » (2004 : 18) à part entière qui est difficile à acquérir et dont l'usage est complexe, puisque cela requiert une certaine maîtrise et une conscience professionnelles. Selon Élisabeth Nonnon (2004 : 19), cette différence dans l'utilisation du tableau viendrait du fait que chaque enseignant possède une culture professionnelle différente. Elle reproche le fait qu'il n'y ait pas plus d'intérêts et de formations accordés à cet « objet matériel », cet « objet emblématique » du travail scolaire qui est toutefois chargé de « valeurs symboliques ». Par conséquent, elle met l'accent sur le fait qu'un mauvais usage des gestes professionnels liés au tableau pourrait causer des perturbations dans le processus d'apprentissage des élèves. Certes, le tableau est celui qui permet de rendre visible la trace écrite du cours, mais il est surtout celui qui explicite la cohérence des activités réalisés : il donne du sens aux apprentissages et permet de maintenir la logique du cours enseigné. Le tableau est donc « un des lieux où s'articulent l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage de l'élève » (2004 : 25), ce qui lui confère un rôle d'intermédiaire, de lien entre le monde de l'enseignant et celui des élèves. Ainsi, il est un objet de communication, mais plus particulièrement un « instrument de compréhension et de réflexion » comme le qualifie Élisabeth Nonnon.

2. Le tableau comme outil de la trace éphémère

Nombreux sont ceux qui perçoivent la trace écrite présente dans les cahiers des élèves comme quelque chose qui va de soi, qui « tombe du ciel ». Or, cette trace écrite est souvent le fruit d'un long et laborieux processus comme nous l'avons *supra*. Sa mise en œuvre nécessite, tout particulièrement de la part de l'enseignant, une réelle capacité à anticiper l'élaboration de la trace écrite, à « planifier » et à tenir compte des propositions des élèves en faisant preuve d'organisation, tel un « chef d'orchestre » (Gomez 2001). Pour pouvoir s'organiser et donner vue sur ce qu'il est en train de mettre en place, l'enseignant a besoin d'un espace venant centrer l'attention des élèves et dont le rôle est décisif : le tableau. Ainsi, le tableau a une fonction majeure dans la mesure où il est l'un des principaux et premiers maillons de la chaîne menant à la trace écrite finale destinée à être conservée.

2.1. L'observation et l'expérimentation de la trace écrite au tableau

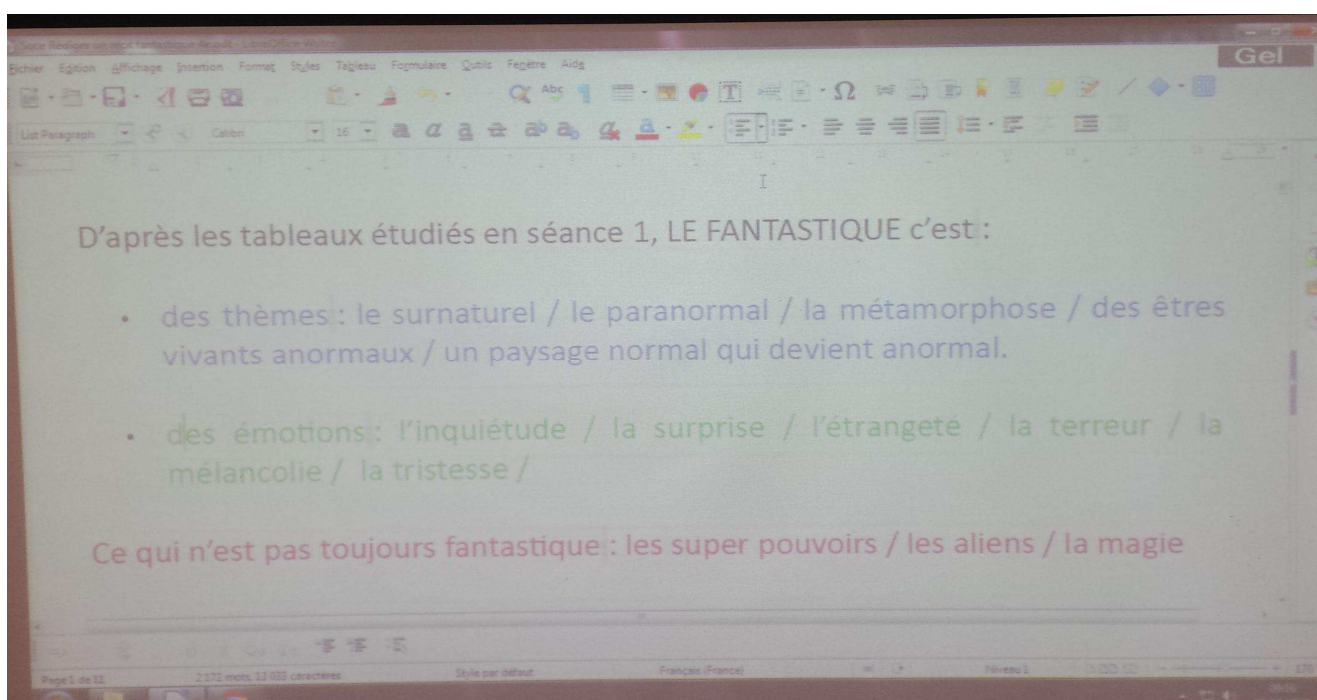
2.1.1. L'observation d'une pratique professionnelle du tableau

Nous rappellerons que dans le cadre de notre formation professionnelle en master MEEF 2^{ème} année, nous avons effectué notre stage dans le collège Antoine Soubou à Saint-Paul. Le stage a été réalisé de septembre 2018 à mars 2019. Nous avons travaillé chaque semaine, les lundis et mardis, avec notre tuteur Julien Lecrenais, enseignant de lettres modernes. Nous l'avons assisté dans ses cours auprès des élèves de 4^{ème} et de 3^{ème}.

Durant les premières semaines, nous avons remarqué que notre tuteur avait souvent recours au tableau (noir et numérique). En effet, ayant défini assez tôt dans l'année notre sujet de recherche, nous nous sommes lancés rapidement dans l'observation de la pratique professionnelle de notre tuteur et dans la recherche de données en lien avec la thématique de la trace écrite. De ce fait, le tableau nous a semblé être un point de départ intéressant pour collecter des éléments de traces écrites. Les élèves accordaient une attention toute particulière à cet objet. Les raisons de cette attention pouvaient être multiples : soit pour regarder une image projetée, soit pour recopier une phrase ou un texte, soit par habitude scolaire ou tout simplement pour donner l'air d'être attentif entre deux discussions entre camarades. Quoi qu'il en soit, le tableau représentait une source potentielle de traces écrites qu'il ne fallait surtout pas négliger.

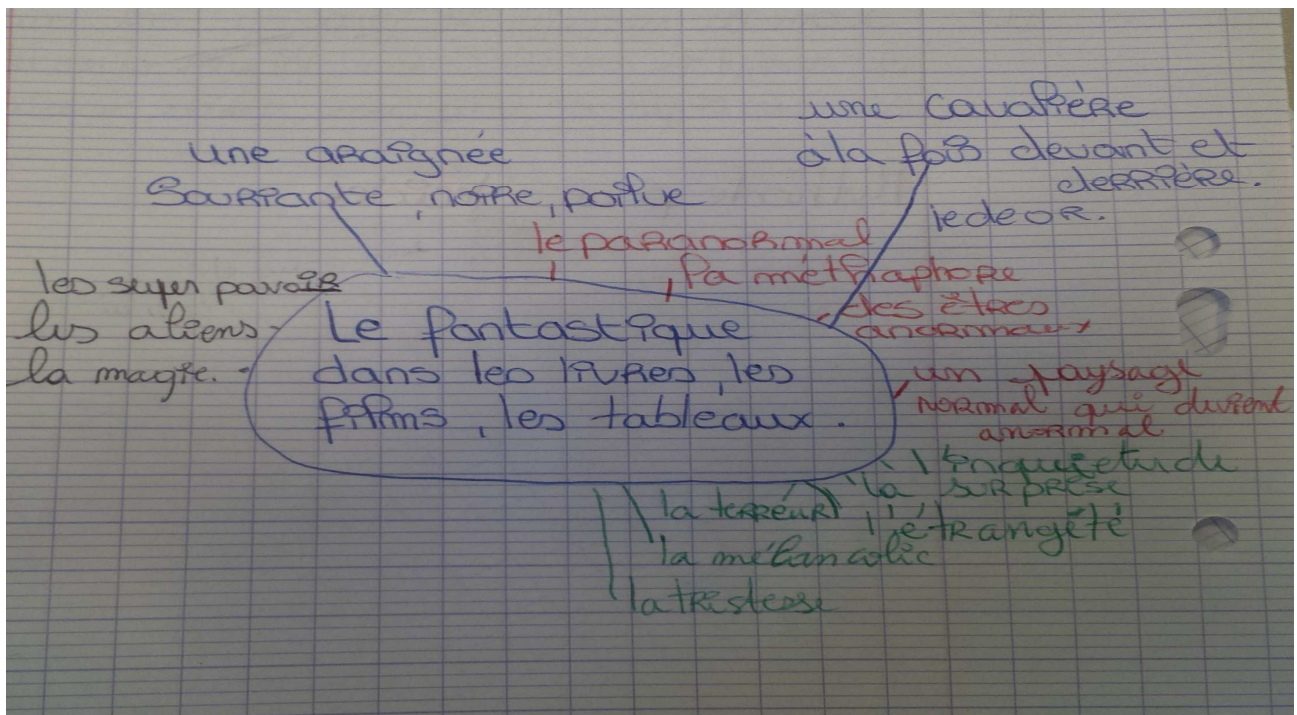
Nous retracerons l'anecdote d'une de nos premières observations en classe de 4^{ème} pour commencer. Lorsque notre stage a débuté, notre tuteur venait tout juste de démarrer une séquence sur la nouvelle fantastique, s'inscrivant dans l'entrée des programmes de 2018 du cycle des

approfondissements (cycle 4) : « Regarder le monde, inventer des mondes : la fiction pour interroger le réel ». Le projet de la séquence était de mener les élèves à écrire une histoire fantastique effrayante. Il faut savoir que nous n'avons pas pu assister à la première séance car elle a été réalisée en dehors de nos deux journées de stage hebdomadaires. Un bref compte rendu nous a été fait par notre tuteur le lundi matin. Ainsi, nous avons observé la seconde séance de cette séquence qui a débuté par la projection d'idées, récoltées durant la séance précédente, ayant fait l'objet d'une carte mentale³⁶ sur la notion de « fantastique ». Nous précisons que la carte mentale est définie par Fabienne De Broeck et Pierre Mongin³⁷ (2019 : 16) comme « une représentation graphique des informations, développée en arborescence autour d'un centre illustrant l'idée principale (...) Réalisée individuellement ou en groupe ». Voici les photographies que nous avons pu prendre :



³⁶ La carte mentale, ou le Mind Mapping en anglais, est une technique reprise et remaniée par le psychologue britannique Anthony Peter Buzan dans les années 1970. Il est considéré comme l'inventeur de la forme moderne de la carte mentale.

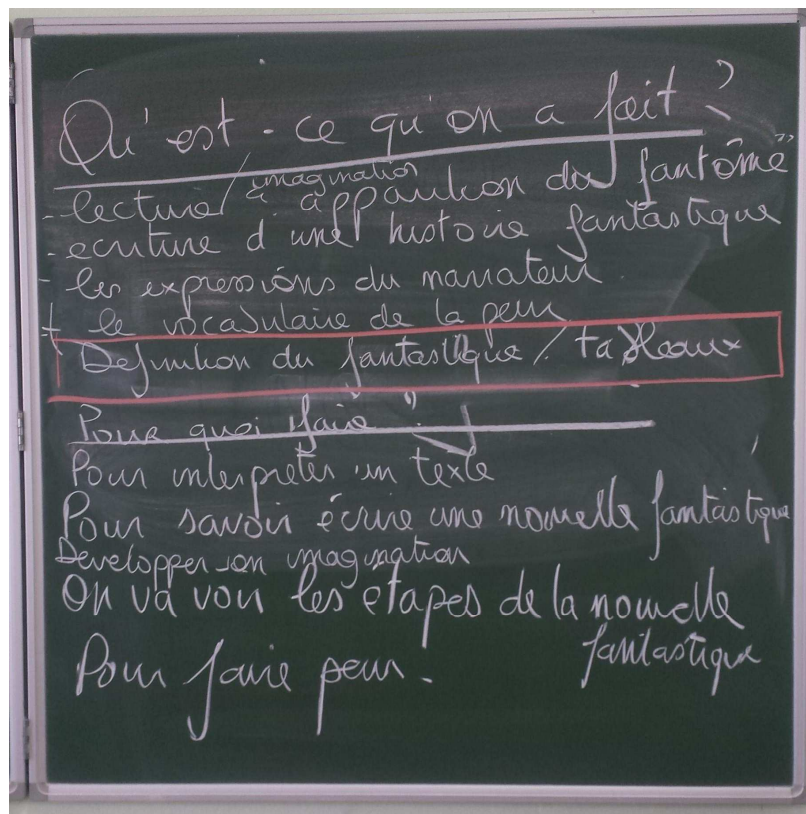
³⁷ DE BROECK, F. & MONGIN, P. (2019). *Enseigner autrement avec le Mind Mapping. Cartes mentales et conceptuelles* 2e édition. Malakoff : Dunod, coll. « La boîte à outils du professeur ».



Sur la première photographie, nous voyons les idées données par les élèves et notées sur l'écran numérique par Julien Lecrenais. Sur la seconde, nous voyons la carte mentale que nous avons photographiée dans le classeur d'une élève. Force est de constater l'une des difficultés inhérentes à la trace écrite passant du tableau au cahier de l'élève : les erreurs de copie. Dans le classeur de l'élève, le mot « métamorphose » devient « méthaphore » (orthographié avec un « h »). S'agit-il d'un lapsus scriptural ? En tout cas, le mot « métaphore » n'a pas sa place dans la carte mentale dédiée au fantastique. Cela nous invite à dire combien le travail de la trace écrite est complexe, en amont et en aval. L'enseignant doit surveiller ce qui est écrit et comment mais aussi s'assurer que tous les mots écrits sont compris des élèves.

En voyant ces deux supports, nous avons pu avoir une idée beaucoup plus concrète de ce qui a été réalisé au cours de la première séance de la séquence. Cette séance d'ouverture consistait à élaborer une définition du fantastique à partir d'un corpus de quatre documents iconographiques : trois tableaux dont celui d'Edvard Munch intitulé *Le Cri* (1893), celui de Joos de Momper *Le Jeune, Paysage anthropomorphe* (XVIIème), un autre de René Magritte, *Carte blanche* (1965) et enfin une image d'Odilon Redon intitulée *L'Araignée souriante* (1887). Ce corpus a été le point d'appui de la trace écrite finale sous la forme de carte mentale que nous voyons ci-dessus.

Rappelons tout de même que cette anecdote a pour objectif d'illustrer notre début de réflexion sur la mise en place de la trace écrite grâce au tableau. De plus, au cours de cette même séance, notre tuteur a eu recours au tableau noir à craie sur la partie de droite pour mener ses élèves à une phase de métacognition sur ce qu'ils ont fait durant la séance 1. Voici la photographie illustrant notre propos :



En voyant ces inscriptions prendre place progressivement au tableau, la chose nous a paru fluide et simple. Les questions « Qu'est-ce qu'on a fait ? » et « Pour quoi faire ? », généralement prononcées à l'oral puis répondues à l'écrit par les élèves, ont été ici écrites au tableau de manière à ce que la mutualisation des connaissances puisse servir de rappel à tous. Nous observons sur cette photographie les différentes réponses notées au tableau suite à la mise en commun.

En somme, toutes ces premières constatations sur la pratique professionnelle de notre tuteur, nous ont laissé penser que l'usage du tableau pour faire le cours était simple. Surtout, nous avons pu voir que Julien Lecrenais a fait preuve de stratégie en mettant les traces de la métacognition au tableau. Nous pouvons considérer cela comme une forme de continuité de la trace écrite de la séance 1 servant à vérifier si tous les élèves avaient retenu ce qui a été fait.

2.1.2. Une première expérience laborieuse : entre mimétisme et désillusion

Suite à ces deux premières séances, notre tuteur nous a chargé de prendre en main le cours de français avec l'une de ses deux classes de 4^{ème}. Nous avons donc eu à préparer et à mener la séance 2 de cette séquence, dont l'objectif était de découvrir avec les élèves les caractéristiques de la nouvelle fantastique dans un extrait de *Clair de lune* (1884) de Guy de Maupassant, intitulé « Apparition ». La compétence préconisée par les programmes de 2018 du cycle des approfondissements (cycle 4) sur laquelle nous nous sommes appuyé était : « Être capable de transférer dans ses propres écrits le lexique, les tournures syntaxiques découvertes lors de lectures ». En effet, nous avions l'intention de

demander aux élèves de rédiger en cinq à dix lignes l'apparition d'un fantôme effrayant pour l'intégrer au projet de rédaction de la séquence.

En préparant notre séance, nous nous sommes inspiré de la pratique professionnelle de notre tuteur. Par conséquent, nous avons décidé de suivre le même modèle de déroulement de séance que lui, en commençant par la fameuse phase de métacognition en début de séance. Suite à cette phase qui devait durer deux à trois minutes, nous avons prévu d'appliquer l'un des outils d'entrée en lecture que nous avons découvert au cours de notre formation à l'ESPE de La Réunion : la représentation mentale³⁸. Ce dispositif consistait à demander aux élèves de fermer les yeux et de se représenter les scènes de la nouvelle de Guy de Maupassant que nous avons lue à haute voix. À la fin de la lecture magistrale du passage, nous avons prévu d'utiliser le tableau à craie pour noter les remarques des élèves. Des activités sur le texte, telles que la schématisation de l'histoire et la recherche d'indices sur les sentiments et les sensations liés au fantastique, étaient au programme.

Au cours de la séance réelle, tout s'est déroulé plus ou moins comme nous l'avions imaginé, ou presque. Après notre lecture, nous avons donc formulé la consigne orale suivante : « Proposez trois ou quatre mots décrivant ce que vous avez entendu, vu, senti ou ressenti ». Ainsi, nous avons obtenu plusieurs propositions et voici les mots que nous avons notés sur le tableau de gauche concernant la perception (la vue, le toucher, l'ouïe, l'odorat, le goût) : *forêt / arbre / cheval / lapin / manoir / quelqu'un avec de grands cheveux / pas rassurant / obscurité*. Nous tenons à dire que nous avons pris les mots comme nous les ont donnés les élèves. Notons que cette prise de notes nous a confronté à une première difficulté de la pratique au tableau. En effet, à notre grande surprise quand nous avons entendu le mot « lapin », nous avons quelque peu été destabilisé car nous ne savions pas s'il fallait le noter ou pas. Bien évidemment, nous nous sommes empressé de demander à l'élève qui avait proposé ce mot d'en expliquer les raisons. Nous avons donc reçu la réponse suivante : « Monsieur bin on dirait que dans le texte ça parle de magie ». Suite à sa réponse, nous avons compris que l'élève avait associé la « magie » dans l'histoire racontée à sa représentation personnelle de la magie, et tout particulièrement à celle du tour de magie au cours duquel le magicien tire un lapin de son chapeau. Accepter cette proposition d'élève était plutôt obligatoire dans le sens où la représentation mentale repose avant tout sur les représentations personnelles des élèves fondées sur leur vécu. Nous nous devons donc de respecter cette proposition et de la prendre en compte en la notant au tableau. Nous avons volontairement laissé ces traces écrites au tableau durant toutes les phases qui ont suivi.

³⁸ Il s'agit d'un outil pédagogique, dont le but est de favoriser les compétences en lecture des élèves, découvert dans l'unité d'enseignement de la maquette du master MEEF 2ème année parcours lettres intitulée « Enseigner la littérature » et assurée par Chantal Leleu, formatrice à l'ESPE de la Réunion. Cette technique favorisant la compréhension en lecture est préconisée par Roland Goigoux et Sylvie Cèbe dans *Lector Lectorix* (2018) et *Lectoriono Lectorinette* (2018), édition Retz.

Nous ne nous attarderons pas à raconter dans le détail le déroulement exact de cette séance. En revanche, nous évoquerons en particulier la phase de compréhension globale du texte. En effet, après la lecture du passage et après avoir noté les premières impressions des élèves au tableau, nous leur avons distribué les textes, ce qui leur a permis de le relire attentivement, chacun à leur rythme. Nous avons enchaîné en leur demandant de nous donner les différentes étapes de cette nouvelle : « Que se passe-t-il dans l'ordre du texte ? ». Nous avons utilisé la partie centrale du tableau afin d'y inscrire les propositions. Nous avons obtenu les réponses suivantes :

- 1) Un homme seul dans la chambre
- 2) Fantôme / peur / effrayant
- 3) Peigne pour guérir
- 4) L'homme frissonne
- 5) La femme guérie part
- 6) Hallucination / cheveux / tee-shirt

Nous tenons à signaler que l'ordre établi ci-dessus résulte d'une réorganisation des idées de notre part. Nous avons dû faire face à une seconde difficulté de la prise de notes au tableau. En effet, les propositions jaillissaient de tous les côtés et souvent ne suivaient pas forcément l'ordre du texte. Par ailleurs, nous voyons que les réponses ont été notées sous forme de liste et non sous forme de phrases complètes. C'est en cela que l'exercice nous a paru compliqué parce que nous n'avions pas suffisamment anticipé les réponses des élèves. Nous avons beaucoup hésité entre écrire la phrase complète ou non. Ensuite, comme nous l'avons évoqué ci-dessus, nous avons proposé aux élèves une activité de recherche d'indices sur les réseaux lexicaux des sensations et des sentiments liés au fantastique. Le tableau aura été une fois de plus sollicité pour faire apparaître les mots du texte relevés.

Au terme de cette séance durant laquelle nous avons eu recours au tableau, nous avons atteint notre objectif qui était de mener les élèves à réemployer le lexique, vu et pris au sein du texte, dans leur production écrite. Cependant, nous sommes tout de même resté insatisfait car nous avons atteint le but fixé un peu par hasard. Notre insatisfaction s'expliquait aussi par le fait que nous n'avions pas su faire le lien entre toutes les traces écrites que nous avons laissées au tableau. En d'autres termes, nous n'avions pas suffisamment su expliciter les liens qu'il y avait entre elles pour maintenir la cohérence de notre cours. La désillusion a été grande puisque nous pensions qu'en faisant tout naïvement comme notre tuteur au niveau de la pratique du tableau, nous allions réussir à mener notre séance sans encombre. Ceci dit, notre première approche de la trace au tableau n'est en aucun cas un échec d'un point de vue professionnel. Bien au contraire, cela nous a poussé à nous interroger sur la manière dont nous pouvions y remédier. Cette prise de conscience nous a mené à envisager une stratégie dans l'utilisation du tableau que nous tenterons d'élaborer par la suite.

2.2. L'élaboration d'une méthode d'utilisation du tableau en trois étapes

Après cette première expérience, il est évident de voir que nous n'avions pas correctement anticipé et cerné les enjeux et les complexités de l'exercice de la prise de notes au tableau. Du moins, aveuglé par l'envie de bien faire, nous n'avions pas su faire preuve d'esprit critique sur cette pratique du tableau. Il s'agit d'un exercice simple en apparence et souvent sous-estimé, mais qui nécessite d'être pris avec beaucoup de sérieux. Pour cela, nous tenterons d'établir une démarche à suivre à partir de la pensée des chercheurs pour mieux appréhender cette utilisation du tableau qui reste avant tout un acte professionnel pour élaborer la trace finale. Cette démarche pourra alors se découper en trois phases : d'abord « questionner, interagir, formuler », puis « rédiger » et enfin « reformuler ». nous précisons que ces trois phases ont été pensées en fonction de notre première prestation.

2.2.1. Questionner, interagir et formuler : de l'oral vers l'écrit

La réflexion sur la pratique du tableau en classe pour élaborer la trace écrite que conserveront les élèves nous mènera à aborder dans un premier temps la trilogie : questionner, interagir et formuler. Loin d'être des synonymes, ces termes clés restent malgré tout complémentaires lorsqu'il s'agit de faire apparaître des traces au tableau. Il est difficile d'interagir ou de formuler quelque chose si nous n'avons pas de situation problème initiale : la question, venant de l'enseignant ou des élèves. En effet, généralement tout échange entre individus part d'une question, le plus souvent pour manifester un doute ou une hésitation. En ce qui concerne notre première expérience de la trace écrite au tableau, nous avons bien vu que le point de départ était les consignes que nous donnions aux élèves. Ainsi, cela implique que nous posions « les bonnes questions » aux élèves, celles qui pourraient nous aider à atteindre plus rapidement et efficacement l'objectif visé. Qu'attendons-nous réellement des élèves ? Quelles questions devons-nous poser exactement ? Réduire les attentes et recentrer les questions (ou les consignes) pourraient être des solutions pour augmenter ou développer sensiblement les capacités d'anticipation de l'enseignant par rapport aux réponses des élèves.

La trace écrite que nous voyons apparaître au tableau au fil des séances sont le fruit d'interactions entre enseignant-élèves, voire entre les élèves eux-mêmes. Dans le résumé d'un de ses articles³⁹, Elisabeth Nonnon (2000 : 83) a écrit ceci à propos du tableau : « Comme mode spécifique d'écriture publique, ancrée dans les discours oraux de la classe, il est au centre d'interactions complexes entre écrit et oral ». Le tableau est donc cet objet central de la classe qui sera le médiateur entre les échanges oraux et l'écriture de ces échanges. En regardant la première séance que nous avons menée, nous avons effectivement utilisé le tableau afin d'y mettre les réflexions communes

³⁹ NONNON, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.

suite aux échanges oraux avec les élèves. L'articulation entre oral et écrit semble être indispensable à la conception de la trace finale.

L'idée de formulation que nous tenterons d'expliquer ici est à prendre dans le sens de formulation à l'écrit au tableau de ce qui se dit. Dans son article, Élisabeth Nonnon (2004 : 21) a évoqué le problème de la formulation écrite des échanges oraux : « Or ce qu'on note n'est pas tout à fait ce qu'on dit, mais une transposition obéissant aux règles de la notation écrite (formules, phrases nominales, par exemple) qui laisse sa trace dans le flux oral ». Lorsque nous avons demandé aux élèves de nous donner l'ordre des étapes de la nouvelle fantastique de Guy de Maupassant, six étapes ont été repérées. La notation de ces étapes au tableau témoigne de ce que nous dit ici l'auteure de cet article. Nous n'avons noté que quelques mots ou tournures partielles et non les propositions des élèves dans leur exactitude. L'une des difficultés de la mise en œuvre de la trace écrite au tableau réside dans la capacité à pouvoir mettre à l'écrit l'essentiel des idées énoncées de manière claire. Et surtout faut-il tout écrire et tout accepter comme nous l'avons fait pour le mot « lapin » par exemple ? Élisabeth Nonnon (2004 : 22) a d'ailleurs précisé que « l'inscription d'un énoncé d'élève au tableau (...) a donc une fonction de validation ». Entre autres, lorsque que nous prenons la décision d'écrire les propositions des élèves au tableau, cela représente bien souvent pour ces derniers une forme de validation de leurs idées. L'intérêt maintenant est de réfléchir à la place que ces mots viendront prendre au sein de la trace écrite finale.

Ainsi, nous voyons que l'enseignant a un rôle déterminant dans l'élaboration de la trace écrite. Lorsqu'il choisit d'inscrire des idées issues d'une interaction orale entre enseignant et les élèves, il s'engage en quelque sorte à assurer la cohérence et à légitimer la présence de ces traces au tableau, en s'y référant durant son cours et en se les réappropriant pour constituer la trace écrite finale que les élèves garderont (Nonnon 2004 : 23). L'objectif est donc de mettre à profit ces traces éphémères dans la construction de la trace écrite de façon rigoureuse, pour éviter la trace comme prétexte.

2.2.2. Rédiger : quelle « zone » du tableau choisir ?

Élisabeth Nonnon (2004) définissait le tableau comme « un objet emblématique » et « un outil spécifique du travail scolaire »⁴⁰. Cet élément occupe une place bien précise au sein de la salle de cours. Effectivement, nous le retrouvons le plus souvent fixé au mur face à toutes les tables et il est en général composé de trois parties distinctes séparées (gauche, centre et droite). Au cours de sa préparation de séance, l'enseignant peut envisager d'avoir recours au tableau pour telle ou telle activité. Mais avons-nous déjà réfléchi à l'organisation du tableau ? Dans quelle zone faut-il inscrire

⁴⁰ NONNON, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

les traces : à gauche, à droite, au centre ? Quelle signification cette organisation peut-elle révéler sur la démarche entreprise ?

Nous employons ici le mot « zone » pour reprendre le terme utilisé par Élisabeth Nonnon (2004 : 24). La gestion du tableau scolaire fait partie d'une des nombreuses problématiques que développe la chercheuse dans son article. Durant la séance, l'enseignant est amené à faire l'usage du tableau pour noter des éléments en lien direct avec le cours qui se déroule. Il est vrai que nous nous intéressons très peu à la place où viennent se fixer ces traces. La notion de « zone » évoquée par la chercheuse désigne l'espace du tableau dans sa totalité. Élisabeth Nonnon (2004 : 24) a notamment écrit ceci :

« Certaines zones correspondent à l'inscription de la trace à fonction d'institutionnalisation et de stockage (le plan qui sera pris sur le cahier, le résumé), d'autres la notation occurrente et plus ou moins aléatoire d'éléments qui secondent le discours (noms propres, mots difficiles, petits schémas (...)) Une autre zone correspond à la réserve de propositions dont le traitement est différé, une autre figure le chantier sur lequel on essaie à un moment du travail d'élaborer un contenu. ».

Élisabeth Nonnon (2004 : 23) semble établir une sorte de cartographie, ou de géographie du tableau, en évoquant implicitement le rôle que chacune de ces « zones » pourrait remplir à des fins différentes. Cette organisation du tableau est centrale dans son article et va de pair avec l'idée de choix :

« Il faut choisir dans l'instant ce qu'il faut noter, sélectionner dans le flux du dialogue ce qui est susceptible de s'intégrer dans le cadre de la démarche et de la faire avancer, et décider où le mettre dans l'espace du tableau, avec quel statut et sous quelle forme. Cela demande une capacité d'interprétation immédiate et de décentration difficile à tenir en même temps que la concentration sur son objectif et la responsabilité d'une trace présentable, garante de la clarté de la leçon. ».

De ce fait, pour résumer cette pensée, nous retiendrons que cette organisation des zones du tableau nécessite une réelle anticipation de la part de l'enseignant, aussi bien lors de sa préparation qu'au moment où il se retrouve face aux élèves, donc une sorte de ritualisation de sa pratique professionnelle. Il doit savoir rapidement où marquer sa trace et savoir dans quel but il l'inscrit. Les choix qu'il prendra seront déterminants pour la suite de la séance.

2.2.3. Reformuler : de la trace éphémère à la trace durable

Le tableau est cet espace composé de « zones », dans lesquelles s'inscrivent des traces éphémères qui « sont effacées au fur et à mesure » comme le rappelle Élisabeth Nonnon (2004 : 24), ou durables, servant d'appui pour l'élaboration de la trace à conserver. Le caractère éphémère de ces

traces se dessine en fonction de la volonté de l'enseignant : seul lui est en mesure de juger si ces différentes traces lui serviront pour la suite ou non.

La réflexion portera cette fois-ci sur la phase de reformulation des traces écrites au tableau. Généralement, cette étape clé se situe à la fin de la séance, c'est-à-dire au moment où le tableau est devenu un « brouillon public » (Nonnon 2004 : 20-24). Le tableau est le lieu où naît une « écriture progressive aux yeux de tous ». Ce brouillon se porte garant de « la trace du travail entrepris que fait l'enseignant au tableau ». Sur le tableau, nous retrouvons alors à ce moment du cours les traces qui ont été inscrites de « façon fugace dans un tâtonnement en évolution ». La reformulation intervient au moment où l'enseignant, accompagné de ses élèves, procède à une relecture des traces au tableau. Étant donné qu'il s'agit, rappelons-le, d'un « brouillon public » qui n'est pas éternel, il sera effacé à la fin du cours. Pour éviter que toute la réflexion ne soit perdue à jamais, l'enseignant propose aux élèves de reformuler les traces, d'en garder l'essentiel et de les réorganiser. Cette reformulation a lieu dans le cahier ou le classeur et se fait de manière collégiale, basée sur un commun accord entre l'enseignant et les élèves. Alors, elle apparaîtra dans le cahier des élèves le plus souvent sous la forme d'un petit texte de trois à cinq lignes, voire plus si la réflexion menée au cours de la séance a été riche.

Nous nous sommes interrogé sur la manière dont il fallait mener cette reformulation des traces éphémères. Par ailleurs, cela sous-entend que ce qui est écrit au tableau doit être suffisamment pertinent, précis et explicite pour pouvoir être repris dans la leçon des élèves. Autrement dit, la reformulation repose sur quelque chose de concret, sur ce qui a été réellement dit et écrit, et non sur l'improvisation ou l'invention. Cela suppose que les termes clés de la trace écrite finale doivent impérativement apparaître d'une manière ou d'une autre durant la séance : écrits au tableau, voire au minimum évoqués pendant le cours.

2.3. La mise en application de la méthodologie en classe

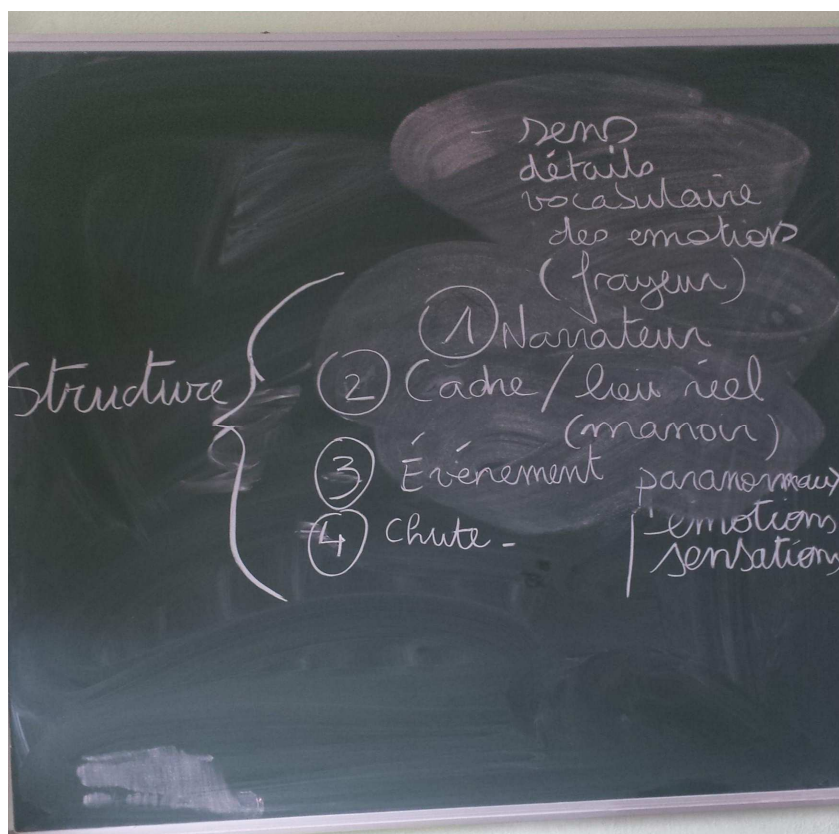
Précédemment, Nous avons tenté de faire émerger une sorte de méthodologie stratégique pour améliorer notre pratique du tableau, en dégagant trois grandes étapes menant à la trace éphémère au tableau. Par conséquent, nous allons maintenant présenter trois exemples de séances que nous avons faites au cours de notre stage professionnel en collège. Pour chacune d'elles, nous avons essayé d'expérimenter au moins l'une des étapes que nous avons mentionnées ci-dessus.

2.3.1. L'interaction déclencheuse de la trace en classe de 4^{ème}

Nous commencerons cette présentation en parlant de l'étape des interactions en classe. Pour ce faire, nous prendrons l'exemple d'une séance que nous avons menée avec une classe de 4^{ème}. Cette séance, qui nous servira d'illustration ici, faisait partie de la séquence sur le fantastique, comme les séances présentées brièvement ci-dessus. Rappelons-le, le projet de cette séquence était de faire des élèves des auteurs en leur faisant rédiger une histoire fantastique d'apparition de fantôme. Ainsi, après avoir fait un travail sur lexicologie des sensations et des sentiments, nous devions désormais mener les élèves à comprendre la structure de la nouvelle fantastique. Notre objectif professionnel était de trouver des stratégies efficaces susceptibles de provoquer la naissance de traces au tableau et de pouvoir nous aider dans notre démarche. À la fin d'une séance précédente réalisée par notre tuteur, les élèves ont dû commencer à rédiger une ébauche d'histoire fantastique. En ayant eu connaissance de ce petit travail fait en amont, nous avons donc décidé de mettre à profit les productions des élèves pour démarrer notre séance.

La séance s'est alors ouverte sur un bref rappel de la carte mentale réalisée en séance 1 et du lexicologie appris au cours de notre séance sur les sensations et les sentiments. Très vite, nous avons proposé aux élèves de lire leur ébauche d'histoire à toute la classe. Heureusement pour nous, certains élèves de bonne volonté se sont portés volontaires pour le faire. Nous avons donc écouté certaines productions. Parmi celles exposées, nous avons retenu l'attention des élèves sur l'une d'entre elles, produite par une élève que nous nommerons Julie pour respecter son anonymat. À notre grande surprise, Julie avait pour le coup réalisé une histoire ayant déjà de très bonnes bases. Nous avons d'abord demandé aux autres élèves de nous dire ce qu'ils avaient compris de l'histoire que nous racontait Julie. Puis dans un second temps, c'était au tour de Julie de nous expliquer ce qu'elle a voulu raconter afin de voir si cela coïncidait avec la compréhension des autres. Il s'agit d'ailleurs d'une première étape de l'interaction menant à la trace. Notons que lorsque nous avons abordé la première étape dans la partie 2.2.1, nous avons émis l'hypothèse selon laquelle la consigne pourrait représenter un moyen de faire progresser la démarche. De ce fait, étant donné que notre objectif était de faire apparaître la structure de la nouvelle fantastique au tableau, nous nous sommes dit qu'il était intéressant de partir de la démarche qu'a utilisée Julie, pour établir par la suite une sorte de structure générale. Oralement, nous avons formulé la consigne suivante : « Comment as-tu fait pour écrire ton histoire ? Je vais l'écrire au tableau ». Afin d'orienter Julie dans la direction que nous voulions qu'elle aille, nous avons étayé davantage la consigne initiale : « Quelles sont les *ingrédients* que tu as utilisés pour faire ton histoire fantastique ? Qu'est-ce qu'il faut faire et penser avant d'écrire ? ». Nous précisons que nous avons utilisé le terme d'« ingrédients » volontairement car nous venions de comparer la composition d'une histoire à une recette de cuisine. En formulant ces questions, nous avons en quelque sorte augmenté nos chances d'obtenir les réponses que nous voulions ou du moins

de nous en rapprocher le plus possible. Voici les traces photographiées résultant de ces échanges oraux :



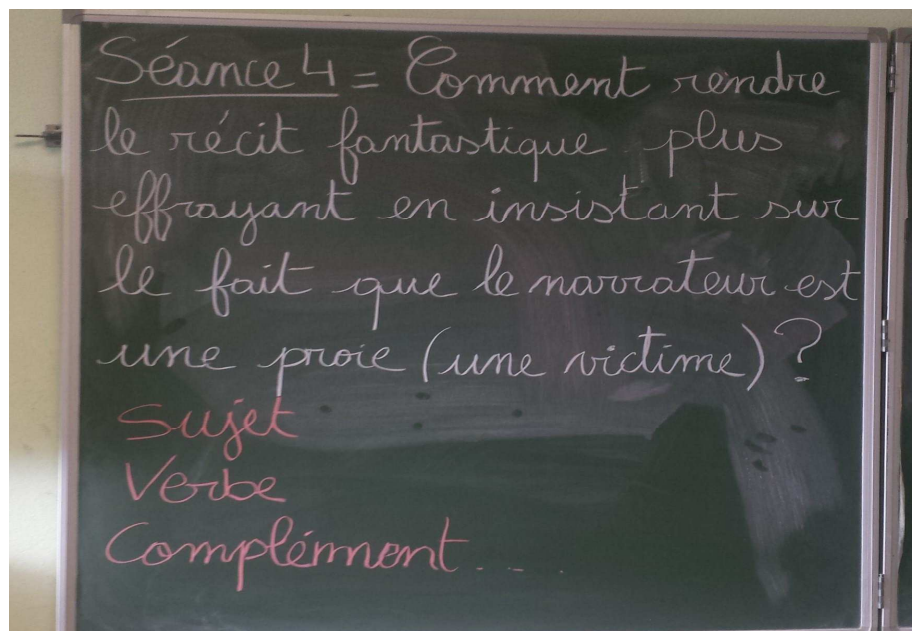
Nous voyons les différents éléments auxquels Julie avait pensé pour construire son ébauche d'histoire fantastique. Nous tenons à remarquer que nous avons pris l'initiative d'organiser au fur et à mesure les éléments décrits par Julie. Nous avons donc numéroté ces différents éléments afin d'explicitier l'ordre des étapes à suivre, telle une recette de cuisine pour créer une histoire fantastique. Ceci dit, nous remarquons que les caractéristiques principales du fantastique, vues lors des premières séances, ont été acquises et réemployées à bon escient par Julie : « lieu réel / paranormaux / émotions / sensations ».

Cette séance a été pour nous l'occasion de pratiquer à nouveau la trace écrite au tableau. Pour y parvenir, nous nous sommes fondés sur les interactions orales de la classe. Cette seconde expérimentation du tableau nous a également permis de voir que les consignes formulées, oralement ou pas, peuvent être déterminantes dans l'élaboration de la trace au tableau. Autrement dit, plus notre consigne et notre objectif seront précis, plus il sera simple d'obtenir les réponses attendues nécessaires à la construction du cours.

2.3.2. La rédaction par « zones » dans une séance de grammaire en 4^{ème}

Nous tenterons ici de montrer la manière dont nous avons transposé la pensée d'Élisabeth Nonnon (2004) par rapport aux « zones » du tableau dans notre pratique. Pour ce faire, nous prendrons appui sur une séance de grammaire réalisée avec une classe de 4^{ème}. Nous avons pour objectif de mener les élèves à comprendre le fonctionnement de la transformation de la voix active en voix passive. Nous préciserons que cette séance s'inscrivait également dans la séquence sur le fantastique. L'étude de la voix passive au cours d'une telle séquence était la bienvenue dans la mesure où le personnage de la nouvelle fantastique subit les événements surnaturels auxquels il est confronté, sans pouvoir y échapper. Notre rôle était de les amener à transformer des phrases à la voix active en phrases à la voix passive pour les intégrer au projet de rédaction de la séquence.

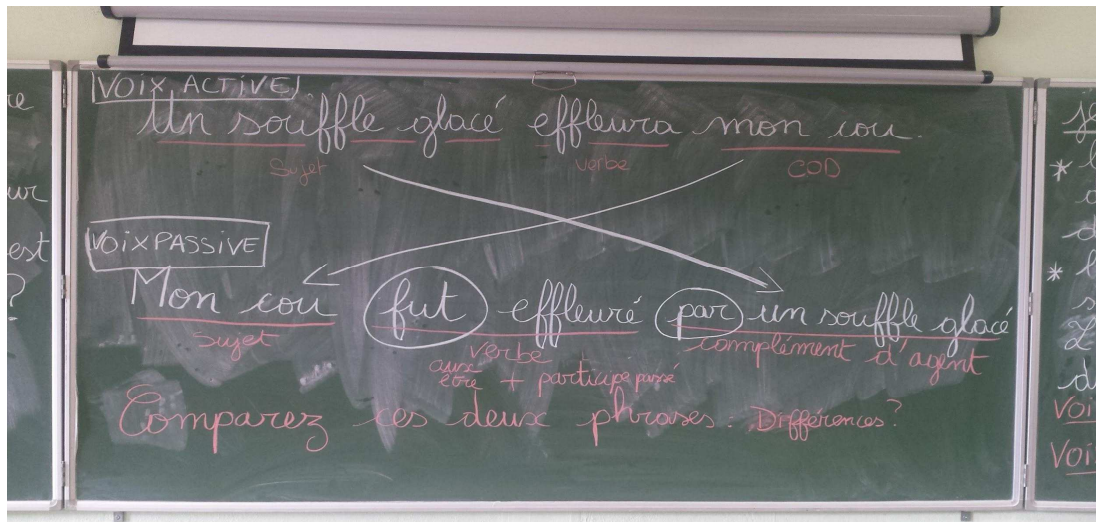
De ce fait, pendant cette séance de grammaire, nous avons organisé les zones du tableau de manière chronologique, allant de la gauche vers la droite. Généralement, nous avons pour habitude d'inscrire des traces écrites au tableau de façon totalement aléatoire. Or, cette manière de procéder ne jouait pas en notre faveur parce que nous avons du mal à nous repérer au bout du compte. Et surtout il nous était difficile de distinguer l'essentiel que nous voulions garder. Par conséquent, en adoptant cette stratégie, nous espérons améliorer notre gestion du tableau. Voici les traces que nous avons laissées au début de la séance sur la partie gauche du tableau :



Notre intention était ici d'exposer d'entrée le titre de notre séance. Sous une forme interrogative, nous avons en quelque sorte formulé l'objectif de séance. Notons qu'il ne s'agit pas d'une trace venant des interactions de la classe mais de notre propre volonté. Nous avons choisi d'inscrire le titre de la séance sur la partie de gauche pour des raisons stratégiques. Dans la tradition scolaire, l'enseignant utilise

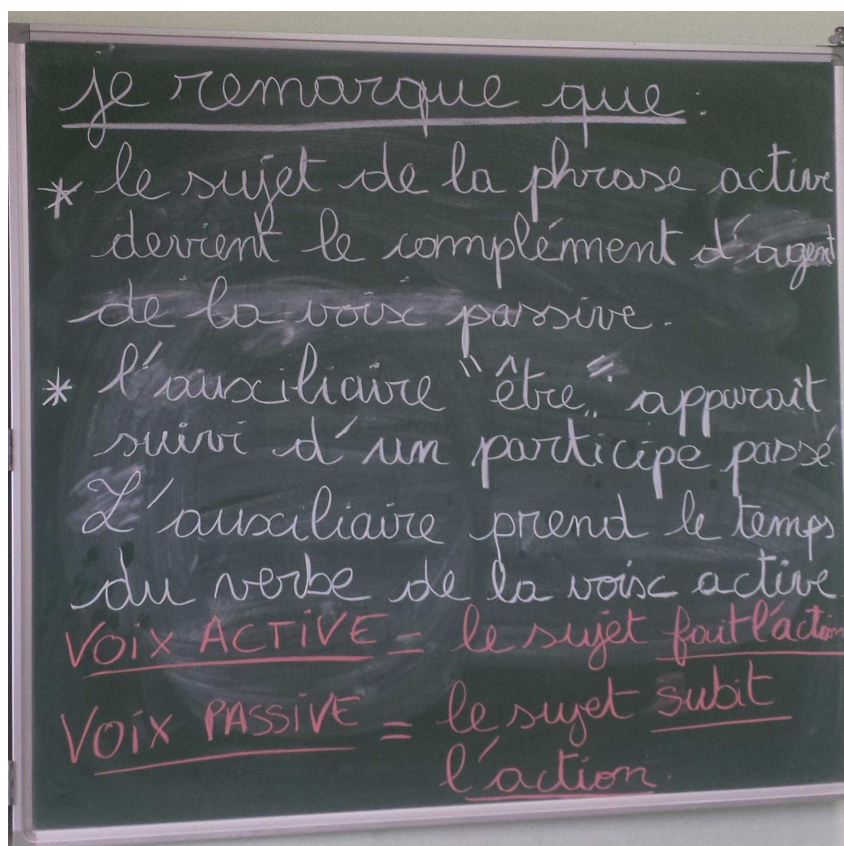
plutôt la partie centrale pour y faire apparaître la date, le titre, etc. Mais, par économie de place nous avons consacré la zone centrale à l'activité d'observation qui allait suivre. Nous tenons à dire que cette trace a été laissée au tableau jusqu'à la fin de la séance. Cela nous aura permis de ramener les élèves à l'objectif de la séance qui était de leur faire découvrir un nouveau moyen pour rendre leur personnage fantastique plus vulnérable.

Nous avons décidé d'utiliser la zone centrale car la phase d'observation prévue nécessitait beaucoup d'espace. Effectivement, nous avons proposé aux élèves de comparer les deux phrases ci-dessous :



Les deux phrases inscrites sur la zone centrale ont été écrites sans aucune autre indication. Seule la consigne : « Comparez ces deux phrases. » y figurait. Suite à la question d'un élève par rapport à la consigne, nous l'avons reformulée oralement dans un premier temps, puis inscrite au tableau juste à côté : « Différences ? ». Les élèves devaient écrire toutes leurs remarques sur leur classeur, puis les ont données lors de la mise en commun. Durant cet échange oral, nous avons obtenu des réponses intéressantes telles que : « Il y a les mêmes mots mais, dans la deuxième phrase, il y a « fut » et « par » qui sont en plus », « La place des mots a changé ». Quelques remarques ont été formulées concernant les temps des verbes mais les élèves n'ont pas su reconnaître immédiatement l'auxiliaire « être » sous sa forme au passé simple. Choisir la zone centrale pour y mener notre activité nous a permis d'avoir de l'espace. Pour nous, il s'agissait d'une opportunité pour gagner du temps et être sûr de pouvoir élaborer la trace écrite finale. L'utilisation d'un code couleur était nécessaire pour mettre en valeur les changements provoqués par la transformation de la voix active en voix passive : la couleur rouge pour les natures et les fonctions par exemple. Nous avons tenu à garder une certaine clarté dans la trace pour ne pas entraver la lisibilité. À la fin de cette activité, avec les élèves, nous avons fait émerger les deux notions clés de la séance qui ont été réemployées dans la trace finale : « Voix active » et « Voix passive ». Nous les avons donc notées à côté de la phrase correspondante.

Enfin, nous terminerons en évoquant sommairement notre utilisation la dernière zone du tableau : celle de droite. En voici la photographie :



Nous avons réservé cette zone du tableau pour la verbalisation de l'activité d'observation faite collectivement. Cette étape de la séance correspond davantage à la phase de reformulation de la trace éphémère que nous développerons par la suite. Ainsi, nous avons inscrit sur cette partie sous forme de phrase les éléments à retenir : « Je remarque que : ». Cette formulation indique aux élèves que ce qui va être rédigé sera important et recopié. Les phrases qui composent cette trace sont les phrases qui ont été données par les élèves eux-mêmes. Cette reformulation s'est appuyée sur la trace que nous avons laissée sur la zone centrale. Une fois de plus, le code couleur rouge manifeste les éléments essentiels de la démarche entreprise. La formulation est certes un peu maladroite, avec le recul, nous constatons que nous aurions plutôt dû écrire avec une majuscule en début de chaque phrase et intégrer un complément du nom plus approprié par exemple « Le sujet de la phrase active devient le complément du verbe à la voix passive. L'auxiliaire « être » apparaît suivi d'un participe passé. L'auxiliaire prend le temps du verbe à la voix active. ». Notons que pour replacer cette séance dans le contexte de la séquence, nous sommes revenu sur le titre de la séance que nous avons laissé en évidence sur la zone gauche du tableau, en montrant aux élèves que la forme passive leur permettait d'enrichir leurs productions.

En conclusion de cette séance, nous dirons que nous avons eu plus de facilités dans l'utilisation du tableau. Nous avons très vite mesuré l'impact que pouvait provoquer une bonne gestion du tableau

sur une séance. En faisant preuve d'organisation, nous avons réussi à nous repérer dans la séance sans perdre de vue l'objectif de départ. « Cette écriture progressive aux yeux de tous » a permis aux élèves de suivre, et au meilleur des cas, de comprendre « la démarche de raisonnement » faite au cours de ce cours (Nonnon 2004 : 20). Le tableau nous a permis de dynamiser notre séance. Cela a également contribué à rendre plus accessible et agréable une séance de grammaire.

2.3.3. Des traces éphémères aux traces durables en classe de 3^{ème}

Élisabeth Nonnon (2004 : 22-23) désigne la trace éphémère mise au tableau comme un prolongement du discours. Mais ce prolongement doit être maîtrisé par l'enseignant. Elle complète son propos en écrivant ceci : « L'enseignant est toujours garant de l'avancée et de la cohérence du cours, que matérialise la trace au tableau, mais il doit construire cette cohérence en tenant compte des apports des élèves ». Élisabeth Nonnon explicite ainsi l'idée d'une construction de cours collective. En effet, en écrivant ces traces au tableau, l'enseignant sait où il va aboutir. Mais ce que sous-entend cette fois-ci la chercheuse, c'est que la trace doit prendre en compte la participation des élèves. De ce fait, lors de la reformulation des traces éphémères, l'enseignant est fortement convié à remettre en cause la trace initialement prévue et envisagée pour laisser place à une reformulation commune de la trace au tableau. L'étape de la reformulation des traces éphémères est cruciale dans le cours de français car il s'agit de l'étape d'institutionnalisation. Cette phase est périlleuse dans la mesure où elle suppose que tous les éléments nécessaires à la construction de la trace écrite finale soient présents.

Pour aborder la pratique de la reformulation des traces en classe, nous prendrons l'exemple d'une séance sur la poésie réalisée avec une classe de 3^{ème}. Cette séance a notamment fait l'objet d'une visite de la part de notre directrice de mémoire. Il s'agissait d'une séance de lecture analytique sur le poème de Victor Hugo intitulé « Fenêtres ouvertes », issu du recueil de poèmes *L'Art d'être grand-père* (1877). Cette séance s'inscrivait dans l'entrée des programmes de 2018 du cycle des approfondissements : « Regarder des mondes, inventer des mondes : Visions poétiques du monde ». Le projet de cette séquence de 3^{ème} était l'écriture d'un poème sur un fruit réunionnais un peu à la manière de Francis Ponge dans son poème en prose « Le Pain », étudié en classe en début de séquence. Nous ne détaillerons pas la séance entière, nous nous contenterons de rappeler sommairement ce qui a été fait. La séance reposait donc sur la lecture analytique de ce poème qui regroupait des termes évoquant entre autres les sons. Cela a été l'occasion de faire un travail sur la musicalité de ces termes et sur leur intensité. Une activité de choix multiples au sein même du poème a été proposée aux élèves : dans l'ensemble du poème de Victor Hugo, nous avons sélectionné six vers en particulier et mis à chaque fois pour chacun d'entre eux deux choix de termes sonores possibles (un mot dont l'intensité sonore était très élevée et l'autre moins). C'était aux élèves de sélectionner celui qui était le plus sonore.

Suite à cette activité, nous avons donné un exercice de classement afin de regrouper tous ces termes sonores selon leur intensité (peu élevée, moyennement élevée et très élevée). Nous reproduisons ci-dessus la consigne donnée et le tableau réalisé durant cette séance avec le classement donné par les élèves pendant la mise en commun :

2) *À l'aide du poème, complétez individuellement le tableau ci-dessous avec les termes qui évoquent les sons en faisant attention à leur volume (peu, moyennement ou très élevé). Dites à chaque fois si c'est agréable ou non.*

<i>Volume sonore <u>peu élevé</u> (= son agréable)</i>	<i>Volume sonore <u>moyennement</u> <u>élevé</u></i>	<i>Volume sonore <u>très élevé</u></i>
<i>gazouillent clapote</i>	<i>voix chant racle bruit musique voix chanter steamer haleter souffle</i>	<i>Une cloche est en branle cri racle grincement bruit sifflement brouhaha vacarme</i>

Le classement de certains mots a été soumis à discussion. Le verbe « racle » en particulier a fait l'objet d'un débat et a fini par être inventorié dans deux colonnes « volume moyennement élevé » et « volume très élevé ». Dans le même ordre d'idée, lors de l'entretien, notre directrice de mémoire nous a invité à remarquer que le mot « souffle », classé dans la colonne « volume moyennement élevé », aurait pu être discuté puisque, dans le poème de Victor Hugo, l'adjectif « immense » vient ajouter une intensité au son suggéré « souffle immense de la mer. » Réfléchir à toutes les facettes sémantiques des mots du poème demande un travail de préparation conséquent ; il ne faut pas négliger le contexte dans lequel le mot est employé car celui-ci peut faire varier le signifié du mot en question. Il faut savoir que les élèves disposaient d'un document sur lequel figurait ce tableau de classement. Par la suite, un travail sur la métrique (le compte de syllabes), les rimes (embrassées, suivies, plates) et les répétitions de sons (les assonances et les allitérations) a été fait sous forme d'un texte à trous.

Il était nécessaire de rappeler les grandes lignes de cette séance pour pouvoir évoquer la phase de reformulation. Notons que même si les élèves avaient le document en leur possession, nous avons tout même eu recours au tableau afin de projeter les différentes activités proposées. Le défi pour arriver à une trace écrite finale n'était pas simple à réaliser. Il a fallu mettre en lien toutes les traces

que nous avons laissées au cours de la séance dans ce bilan écrit. Nous avons donc anticipé et donné au élève le bilan à trous suivant :

*Contrairement à Francis Ponge, Victor Hugo utilise des images poétiques liées aux sons. Le poète parvient à nous rendre plus **sensibles/attentifs** au monde, en nous faisant entendre les objets ordinaires du quotidien qui nous entourent.*

*Le poète transforme le **vacarme** des bruits extérieurs en un **chant** harmonieux. Pour faire cela, il utilise des procédés poétiques :*

- *Un rythme régulier avec des vers de **12** syllabes : les **alexandrins***
- *Des rimes **suivies**, par exemple*
«..... »
- *Des assonances et des allitérations : par exemple*
«».

Dans ce bilan à trous, nous voyons les réponses que les élèves ont formulées. Mais les termes qui y ont été ajoutés ne faisaient pas partie explicitement des traces écrites au cours de la séance. Il a fallu guider les élèves à synthétiser, à mettre des mots sur toutes les activités et les exercices menés. Bien évidemment, nous les avons aidés à trouver des tournures correctes.

Toutes les étapes de la méthodologie que nous avons élaborée dans cette partie nous ont permis d'expérimenter la pratique du tableau différemment et intelligemment, en ayant conscience que cela relève d'une réelle maîtrise et capacité à anticiper et à rebondir sur ce que nous produisons avec les élèves. Le tableau a été un vrai soutien pour nous dans toutes les démarches que nous avons entreprises pour faire avancer notre cours correctement de manière fluide. L'une des grandes difficultés de l'utilisation du tableau est de donner du sens aux traces qui sont inscrites. Les questions du sens et du rôle de ces traces éphémères resteront centrales.

3. De la trace éphémère à la trace durable : du tableau au cahier

La seconde partie de cette recherche professionnelle s'est davantage axée sur le rôle du tableau. Entre autres, nous avons vu que le tableau détenait une fonction cruciale dans l'élaboration de la trace écrite finale puisqu'il est un « brouillon public » (Nonnon 2004). Cet objet présent dans la salle de classe nous a permis d'inscrire nos différentes traces éphémères dont le but était de poser progressivement les fondements de notre trace finale. Dans cette troisième partie, nous observerons cette fois-ci la manière dont ces traces au tableau ont été transférées dans les cahiers des élèves. Effectivement, nous nous intéresserons à ce qui se produit lorsque les élèves reprennent les traces éphémères pour les transformer en traces durables.

3.1. Quelques rappels théoriques sur le cahier

Comme nous l'avons précisé *supra*, Brigitte Dancel écrivait dans son article⁴¹ que le cahier faisait « partie des objets devenus invisibles à force d'être naturellement présents » dans le milieu scolaire. En effet, le cahier est un objet dont l'usage est fréquent à chaque séance de cours. Son utilisation semble parfois relever d'une logique naturelle intimement liée à la culture scolaire. La conception de Brigitte Dancel (2000 : 121) à propos du cahier scolaire suggère que cet objet a des fonctions majeures au sein des apprentissages, mais qu'elles sont malheureusement trop souvent négligées. Il faut rappeler que l'auteure de cet article a mis l'accent sur le fait que le cahier est un outil « qui se forge, une partition écrite à quatre mains ». L'idée d'écriture à quatre mains sous-entend qu'elle se fait en collaboration. Effectivement, ce qui va figurer dans le cahier ne sera que le produit de tout ce qui aura été réalisé au cours de la séance de manière collective. Nous revenons à l'idée selon laquelle le cahier permet de conserver la trace du cours et d'en donner une vue d'ensemble un peu à la manière d'une « vitrine ». C'est en cela que nous portons ici notre attention sur cet objet scolaire.

L'exploitation du tableau nous aura permis de mettre à profit l'un des premiers maillons de la chaîne menant à la trace écrite finale. Dans la continuité de cette démarche, il faut désormais voir la progression de ces traces éphémères au sein des cahiers. Comme le précisaient Mélimée Simonot et Karine Veillas (2018 : 50), le cahier est un « support personnel de travail »⁴². C'est le caractère personnel du cahier qui a tout particulièrement retenu notre attention car cela diffère de l'aspect

⁴¹ DANCEL, B. (2000). Le cahier de l'élève : approche historique. *Repères*, 22, 121-134.

⁴² SIMONOT, M. & VEILLAS, K. (2018). *Enseigner le français au collège*. Saint-Etienne : Dunod, coll. « La boîte à outils du professeur ».

impersonnel du tableau. En effet, le tableau est un objet public avant tout, destiné à être un soutien pour tous, alors que le cahier participe davantage à l'appropriation, voire l'intériorisation, de ces traces écrites par les élèves. En écrivant dans leur cahier, nous pouvons dire que les élèves réalisent un acte d'appropriation des savoirs. En quelque sorte, ce geste graphique témoigne de leur participation, de leur contribution dans la construction de ces savoirs et de leurs propres apprentissages.

3.2. Le prolongement et l'approfondissement de l'expérience

3.2.1. Rappel de la démarche expérimentale

Dans le cadre de cette recherche professionnelle sur la thématique de la trace écrite au cycle 4, nous avons dans un premier temps établi une démarche expérimentale de la trace au tableau qui comportait trois phases distinctes : interagir, rédiger et reformuler. Dans un second temps, il était question pour nous de mettre en application la démarche élaborée pour en vérifier les effets. Nous avons donc sélectionné trois types de séance, dont deux de 4e et une de 3e, au cours desquelles nous avons expérimenté au moins l'un des trois volets de la trilogie de cette démarche. Ces trois phases d'expérimentation n'étaient pas opposées entre elles, bien au contraire chacune d'elles venait compléter les autres. Autrement dit, nous les avons traitées en les dissociant pour percevoir leur intérêt, mais elles avaient toutes le même objectif final : mener une réflexion sur les traces éphémères afin d'obtenir des traces durables à conserver. Il est temps maintenant de voir l'aboutissement de cette démarche expérimentale.

3.2.2. Le recueil de données dans les cahiers

Pour juger la réussite de mon expérience, nous me sommes donc tourné vers le cahier des élèves. Il nous a semblé naturel d'y venir à un moment donné durant notre expérimentation. En effet, avec les élèves, des deux niveaux de classe confondus, nous avons tenté de donner du sens aux traces éphémères inscrites au tableau en les liant entre elles. Dans la majeure partie des cas, nous avons atteint mon objectif et cela a donné naissance à des traces convenables. Nous avons eu la satisfaction de l'avoir fait mais néanmoins des questions subsistaient. Effectivement, nous nous interrogeons sur les traces qu'avaient reprises les élèves à la fin de ces différentes séances. Certes, il s'agissait de traces construites ensemble de façon collégiale, mais malgré tout nous ignorions si elles figuraient correctement dans le cahier des élèves. Plusieurs doutes concernant ces traces reformulées collectivement et reprises par les élèves ont donné lieu à ce type de questionnement : qu'ont-ils

réellement retenu et écrit ? Quelles découvertes pouvons-nous faire en voyant leurs traces ? Les traces présentes dans les cahiers peuvent-elles être des indicateurs de notre pratique professionnelle ? Voici ci-dessus les quelques interrogations qui se présentaient à nous. Afin d’y apporter des réponses, nous nous sommes alors lancé à la recherche de traces des séances que nous avons menées et illustrées dans ce mémoire.

Lors de ce recueil de données, nous cherchions à chaque fois à obtenir au moins trois types de copies : celle d’un élève dont le niveau est relativement bon, une autre d’un élève moyen et une dernière d’un élève ayant un peu plus de difficulté. Cette distinction dans la récolte nous a permis à la fois de voir les différences qui pouvaient exister entre des élèves aux profils différents dans l’acquisition des savoirs enseignés, mais aussi de réfléchir aux éventuelles facilités ou difficultés que pourraient rencontrer les élèves à l’avenir. En d’autres termes, cela était un moyen de comprendre l’origine possible des incompréhensions des élèves et par la même occasion, ce recensement dans les cahiers nous aura permis de penser aux moyens pour y remédier.

3.3. L’analyse des traces écrites dans les cahiers

3.3.1. Une trace encourageante sur la nouvelle fantastique en 4^{ème}

La première séance que nous avons prise en exemple était une séance s’inscrivant dans une séquence sur la nouvelle fantastique. Plus particulièrement, l’objectif de cette séance-ci était de mener les élèves à cerner les différentes étapes nécessaires à la construction du récit fantastique. Rappelons tout de même que les élèves avaient pour projet de rédiger une histoire effrayante d’apparition de fantôme tout au long de cette séquence. Ainsi, afin d’atteindre l’objectif que nous nous étions fixé, nous avons pris appui sur une ébauche de production venant d’une élève qui avait déjà de très bonnes bases au niveau de la structure. Il faut garder en mémoire que les élèves et nous-même avons réussi à dégager les étapes clés fondamentales à l’écriture de la nouvelle fantastique. D’ailleurs nous les avons inscrites puis réorganisées au tableau dans l’ordre suivant⁴³ :

- 1) *Narrateur*
- 2) *Cadre - lieu réel*
- 3) *Événements paranormaux – émotions - sensations*
- 4) *Chute*

Il ne s’agit en aucun cas de faire une redite de ce qui a été fait dans le détail. Nous nous contenterons d’évoquer la manière dont nous avons mis à profit ces traces éphémères figurant au tableau pour

⁴³ Voir la photographie du tableau dans la section 2.3.1.

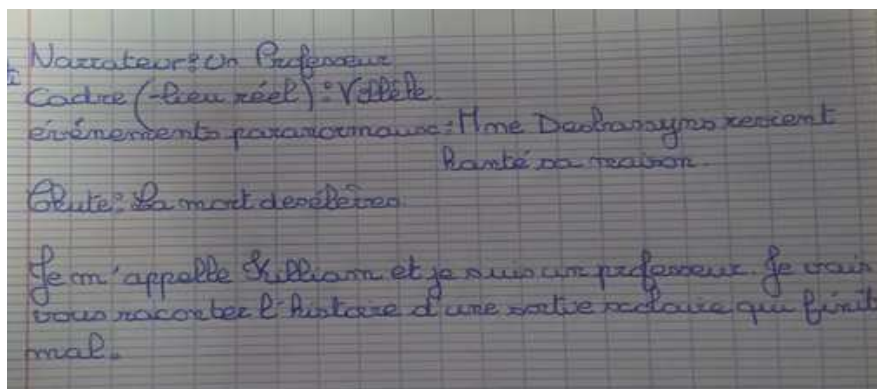
construire la trace finale. En effet, au cours de cette séance, nous avons pu procéder à la phase de reformulation des traces éphémères rappelées ci-dessus. Cette reformulation s'est faite sous la forme d'un petit bilan à trous que nous avons imaginé en amont, lors de notre préparation de cours, mais que nous avons dû réajuster en fonction des apports de la séance. Voici le bilan que nous avons obtenu au terme de la séance :

« Avant d'écrire un récit fantastique, je dois penser aux éléments importants qui vont faire partie de mon histoire. Tout d'abord, il faut créer un narrateur qui va raconter l'histoire à la première personne du singulier. Puis, il faut imaginer le cadre / l'endroit / le lieu où va se dérouler l'action. Ensuite, il faut introduire un phénomène paranormal / étrange et le décrire grâce au vocabulaire des sentiments / émotions et des sensations. Enfin, à la fin mon histoire, il faut trouver une chute qui viendra créer le doute / l'hésitation. ».

Notons qu'aucune liste de mots n'a été donnée aux élèves. De ce fait, nous avons mis évidence les mots trouvés par eux en caractères gras et soulignés. Ce bilan témoigne d'un réinvestissement immédiat des traces éphémères. En effet, nous voyons que ce sont les mêmes mots vus en première partie de séance qui y apparaissent. Cela fait à nouveau émerger la question des liens qui unissent toutes les traces écrites produites en classe. Le bilan exposé ci-dessus a été projeté puis recopié par les élèves.

Les résultats obtenus au cours de cette séance ont été globalement satisfaisants. En fin de séance, nous avons proposé aux élèves de mettre en application la méthodologie d'écriture élaborée ensemble à travers une activité de groupe. Pour la mener à bien, nous avons utilisé un support vidéo sur l'histoire de Madame Desbassyns. Cette représentante de l'ère coloniale à La Réunion, riche propriétaire de plantations et d'usines sucrières, a été beaucoup crainte à son époque et a souvent été associée à l'image d'une sorcière tyrannique. L'enjeu ici était de donner de la matière aux élèves pour rédiger leurs productions : faire apparaître le fantôme de Madame Desbassyns qui revient pour se venger dans le récit fantastique. Nous faisons apparaître ci-dessous les traces des travaux que nous avons récoltées dans le cahier de certains élèves :

Groupe 1



Groupe 2

Un musée de ville
Les adolescents qui veulent faire de l'urbanisme
Ils ont entendus des bruits de pas et ils ont
vus des choses paranormales pour eux
À la fin ils se réveille et croient que ^{tout ça} n'était
qu'un mauvais cauchemar

Groupe 3

Le 31 Octobre le jour d'Halloween, mes
amis et moi décidons d'aller se promener
dans l'hôpital des esclaves à Villele.
Une fois dedans nous entendons des
coups des poets mais pourtant personne
est là, donc nous décidons de partir
mais que moi ~~est~~ quand je monte la porte
se referma derrière moi et là c'était
le cauchemar... J'entendais des coups de
poets et mes amis aller dedans.

Groupe 4

Narrateur : Anna
Cadre : Saint-Joseph le haut
événements paranormaux : procession
Chut : Libéralum

Ces différentes photographies nous donnent une vue sur une démarche utilisée par les élèves qui est un peu mécanique, mais elle semble être plus ou moins acquise à ce stade de la séance. Nous voyons que la structure dégagée pendant la séance a servi de modèle direct aux groupes 1 et 4 puisqu'ils ont réemployé les termes faisant partie du bilan à trous, alors que les groupes 2 et 3 ont fait preuve d'audace et d'originalité en proposant d'emblée une ébauche semi rédigée. Toutefois, si nous devons commenter plus encore ces photographies, il faudrait sans doute évoquer la question du (re)copiage de mots. Dans le cas du groupe 4 par exemple, nous observons la présence de fautes orthographiques tels que le mot « cadre », orthographié « caddre », ou encore le mot « chute » qui est écrit de la manière suivante « chut ». Cette remarque nous fait prendre conscience que la trace écrite touche

également le champ de l'orthographe. Et cela nous rappelle notamment que l'apprentissage de la graphie des mots est un processus lent et long, et très difficile à acquérir même en fin de cycle 4.

Bien que cela ne soit qu'une première pierre à l'édifice, au terme de cette séance, nous voyons que la trace écrite est un élément qui se transmet : allant du tableau (les traces éphémères) vers le cahier (le bilan) pour aboutir finalement à la production. La complexité d'une telle entreprise est avant tout de maintenir une trace cohérente et accessible afin qu'elle soit exploitable dans toutes les situations.

3.3.2. Des résultats contrastés pour la séance de grammaire en 4^{ème}

La seconde séance qui nous a servi d'illustration concernait une séance de grammaire sur la phrase passive que nous avons proposée à une classe des deux 4^{ème} au cours de la séquence sur le fantastique. Cette notion trouvait son intérêt dans le fait que la forme passive permettait d'exprimer l'idée de soumission et de victimisation dans un récit où le personnage subit les événements surnaturels sans savoir comment les expliquer. Le but était pour nous de mener les élèves à réinvestir le lexique des sensations et des sentiments, vu à travers une lecture analytique de la nouvelle fantastique de Guy de Maupassant, dans leur projet de rédaction.

Au cours de cette séance, nous avons donc décidé de mettre en place une stratégie dans la gestion de l'espace du tableau à partir de la pensée d'Élisabeth Nonnon (2004) qui nous parlait de la notion de « zones »⁴⁴. De ce fait, nous avons divisé le tableau en trois parties distinctes destinées chacune à un usage précis de la trace écrite : la partie de gauche pour le titre de séance, la partie centrale consacrée l'activité de manipulation et enfin celle de droite qui a été consacrée à la mise en écriture des remarques formulées à partir des traces au centre du tableau (*cf.* partie 2, section 2.3.2). Nous reproduisons ci-après les reflets du tableau pour favoriser la comparaison entre la trace du tableau et les traces dans les cahiers.

⁴⁴ NONNON, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

Séance 4 = Comment rendre le récit fantastique plus effrayant en insistant sur le fait que le narrateur est une proie (une victime)?

Sujet
Verbe
Complément

VOIX ACTIVE
Un souffle glacé effleura mon cou.

Sujet Verbe COD

VOIX PASSIVE
Mon cou fut effleuré par un souffle glacé.

sujet Verbe (aux + participe passé) Complément d'agent

Comparez ces deux phrases. Différences?

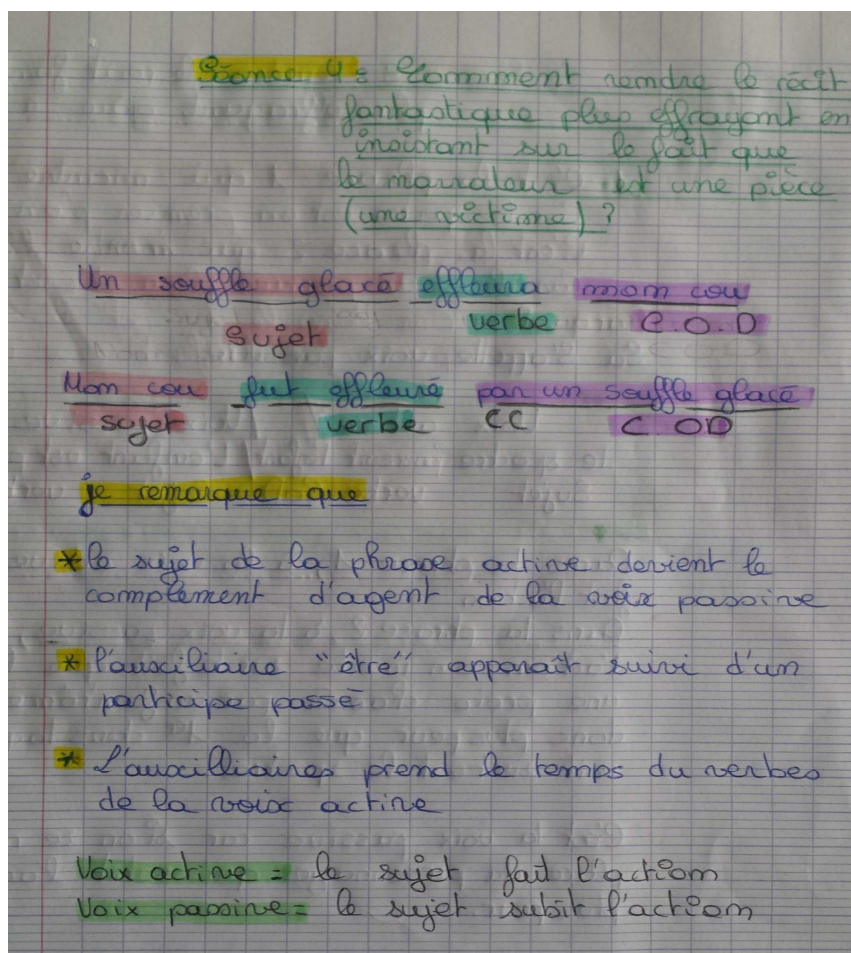
Je remarque que :

- * le sujet de la phrase active devient le complément d'agent de la voix passive.
- * l'auxiliaire "être" apparaît suivi d'un participe passé. L'auxiliaire prend le temps du verbe de la voix active.

VOIX ACTIVE = le sujet fait l'action

VOIX PASSIVE = le sujet subit l'action.

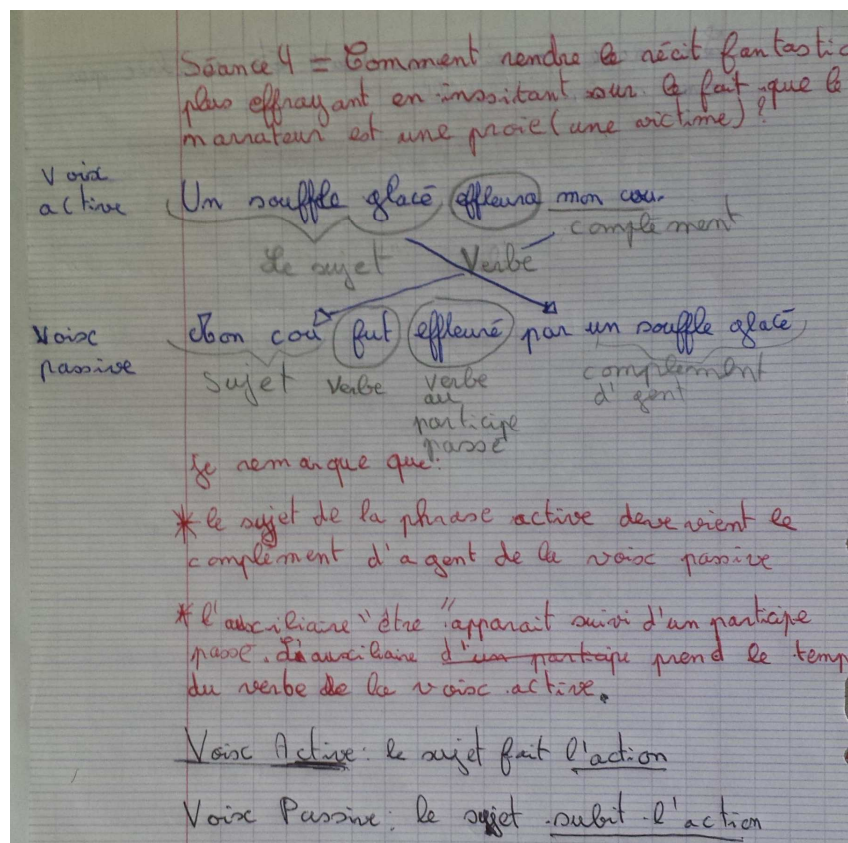
Une fois de plus dans le cadre de nos recherches, nous voulions observer la manière dont ces traces éphémères au tableau prenaient place dans les cahiers des élèves. Notre curiosité n'a cessé d'accroître d'autant plus qu'il s'agissait d'une séance de grammaire. En effet, la grande difficulté était de trouver des solutions afin de rendre la grammaire plus ludique et plus accessible à ce jeune public. Notons que le plus compliqué a été de justifier la présence de cette notion dans notre séquence. Ainsi, pour satisfaire notre curiosité, nous avons récolté quelques traces écrites chez des élèves dont les niveaux sont sensiblement différents, afin d'entamer une démarche comparative entre elles. Nous commencerons par l'analyse de la trace écrite suivante :



Ici, nous avons l'exemple d'une première trace écrite sur laquelle nous pouvons voir que l'élève a fait preuve d'organisation et de clarté. Cette trace écrite est intéressante dans la mesure où elle fait apparaître très clairement et distinctement les trois « zones » du tableau. L'analyse de cette trace en particulier nous permet de voir la naissance d'une stratégie fondée sur un code couleur. Effectivement, l'élève a utilisé son stylo vert pour écrire le titre de la séance qui sera doublement mis en valeur par l'utilisation du fluo jaune. Notons que le titre permet à l'élève de s'orienter dans la séquence. Par ailleurs, nous observons trois couleurs de fluo utilisées sur le schéma composé des deux phrases d'observation : le rose pour les éléments en fonction sujet, le bleu pour les verbes actifs et passifs et

le violet pour l'élément en fonction complément d'objet direct (COD) dans la voix active et pour le complément d'agent dans la voix passive. Ensuite, nous avons la reformulation écrite du schéma central qui a été mis en valeur grâce à un fluo jaune. Enfin en dernier lieu, nous voyons apparaître la règle qui explicite le statut du sujet dans chacune des deux formes de phrase. La question désormais est de savoir si ce code couleur en était réellement un ou si ce n'était finalement que « pour faire joli ». Cette hypothèse aurait pu s'avérer vraie mais toutefois dans ce cas précis, nous sommes en mesure de la réfuter. En effet, les couleurs choisies semblent avoir été sélectionnées de manière réfléchie. Nous voyons que cet élève s'est référé à la catégorisation de ces éléments. Cette première trace écrite, bien structurée et correcte en apparence, comporte malgré tout une faille qui pourrait être problématique. Nous constatons une erreur de copie notamment dans le schéma reproduit au niveau du complément d'agent. En effet, l'élève a écrit à deux reprises la fonction « COD » pour les derniers éléments de chaque phrase au lieu d'écrire la fonction complément d'agent pour la seconde. Remarquons tout de même que l'élève a quand même bien précisé que « le sujet de la phrase active devient le complément d'agent de la phrase passive » par la suite. Cette confusion est sans doute due à un erreur d'inattention de la part de l'élève, mais elle ne manque pas de confirmer le fait qu'il faille que l'enseignant redouble d'effort afin de vérifier l'exactitude des traces écrites recopiées dans le cahier, comme le ferait un enseignant du primaire.

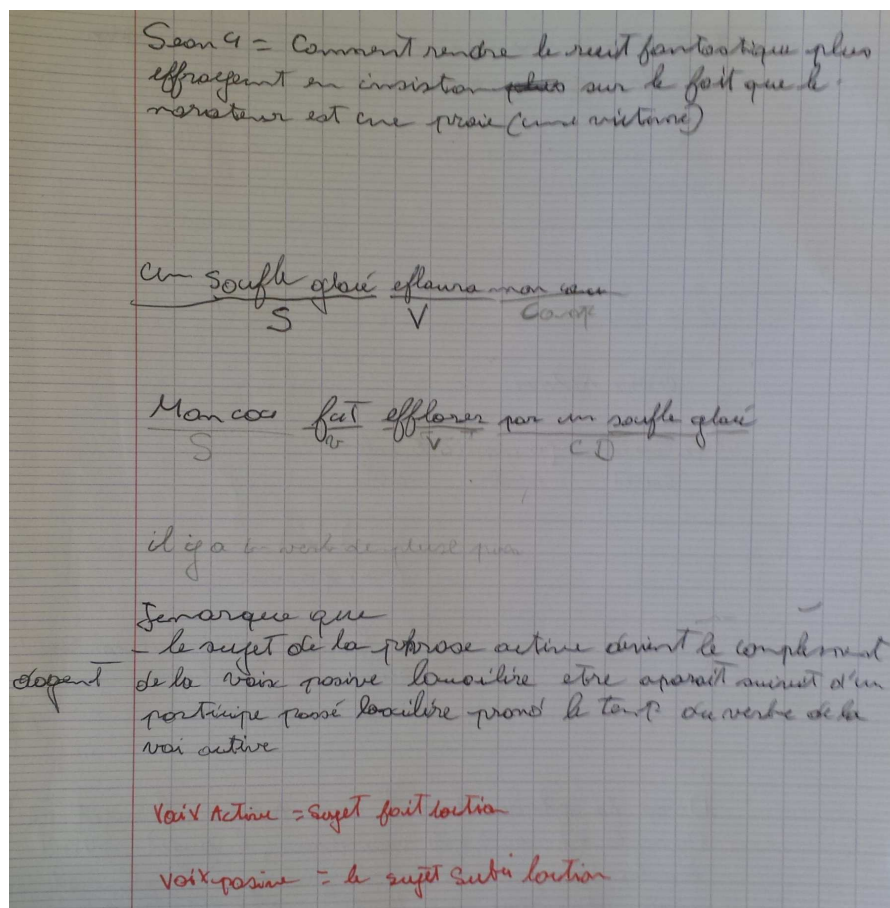
Nous proposons de faire l'analyse d'une seconde trace écrite portant toujours sur la séance de grammaire dont l'étude concernait la voix passive. Voici ci-dessous la photographie de cette trace :



Sur celle-ci, nous voyons que la leçon regroupe tous les éléments de la trace produite en classe. La seconde trace écrite ci-dessus diffère de la première que nous avons analysée juste avant. Malgré une tentative d'utilisation d'un code couleur, avec l'alternance du bleu, du crayon à papier, et du rouge, nous voyons que cette page de cahier présente un petit souci de clarté évident : elle comporte des ratures et des mots mal orthographiés tel que le verbe *devenir* qui, au lieu d'être écrit « devient », est orthographié comme ceci « deve vient », ou même le mot « insstant » présent dans le titre de la séance qui devrait s'écrire « insistant ».

En revanche, si nous devons retenir un point positif sur cette trace, cela serait lié au fait que l'élève ait bien mis en évidence le système d'inversion des éléments provoqué par la transformation des phrases. En effet, et contrairement à la première trace écrite, nous observons que les flèches du schéma ont bien été recopiées : cela pourrait combler la mauvaise lisibilité de la partie rédigée expliquant ce phénomène. Cette fois-ci, la fonction « complément d'agent » figure dans le schéma mais la désignation du complément de la phrase active n'est pas complète : la catégorisation du complément n'apparaît pas, « d'objet » a été oublié. Enfin, la trace écrite de cet élève met l'accent sur le verbe qui subit une modification lors de la transformation : l'élément nouveau qui est l'auxiliaire est entouré. Nous noterons au passage que la préposition « par » n'a pas été relevée. La mise en valeur du verbe est légitime mais peut néanmoins être problématique. Nous voyons que l'élève a dissocié l'auxiliaire « fut » de son participe « effleuré », en les entourant chacun de leur côté. L'élève pourrait rencontrer des soucis lors de la relecture de cette trace écrite puisqu'il pourrait croire que, dans la phrase à la voix passive, nous devons avoir deux verbes au lieu d'un seul, tout en sachant que l'auxiliaire et son participe passé ne constituent qu'un seul verbe. Ainsi, cette seconde trace écrite manifeste les fragilités chez l'élève. Malgré cela, la trace reste convenable dans le sens où elle regroupe en grande partie les traces produites lors de la séance.

Nous terminerons la présentation des résultats issus de la séance de grammaire en exposant la trace écrite qui suit ci-dessous :



La trace écrite que nous pouvons voir ici a retenu mon attention car elle témoigne d'un mauvais transfert des traces éphémères vers le cahier. Certes, la page est en évidence organisée selon la chronologie de la séance mais toutefois elle s'avère très déséquilibrée : les parties sont soit incomplètes ou soit saccadées. De ce fait, nous remarquons que la trace écrite recopiée n'est que partiellement lisible et est remplie de fautes à commencer par le titre de la séance : le mot « séance » est écrit « séan », le mot « narrateur » ne comporte qu'un seul R « narateur ». Par ailleurs, nous constatons la récurrence de la faute sur le mot « passive », que l'élève a orthographié de cette façon « pasive », ainsi que la création de mot tel que « Jemarque » au lieu de « Je remarque ». En ayant vu ce type de trace écrite dans les cahiers, plusieurs questions ont émergé concernant les sources potentielles de cette trace fragile : est-ce que l'élève a compris la notion ? A-t-il peut-être manqué de temps pour recopier la leçon ? Vaudrait-il mieux penser à distribuer des photocopies pour assurer la lisibilité ? Il est évident dans notre cas que l'élève aura du mal à se relire et à comprendre sa propre écriture.

La mauvaise lisibilité, liée sans doute à un manque d'entraînement régulier du geste graphomoteur, n'est pas le seul souci de la page de cahier. En plus de cela s'ajoute une très mauvaise construction de la leçon qui se révèle très lacunaire. En effet, nous voyons que malgré la construction commune de la trace écrite, l'élève n'a laissé sur sa feuille qu'un schéma pauvre et sommairement

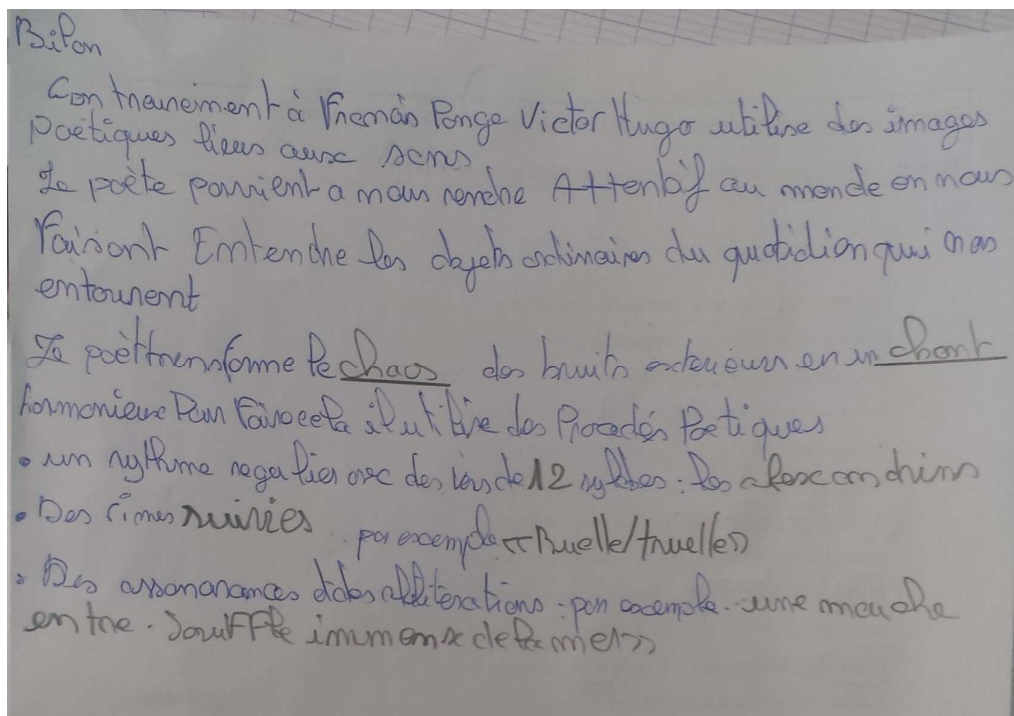
commenté avec des informations confuses. Par exemple, nous voyons des mots incomplets tel que « C D » : s'agit-il d'une abréviation de « complément d'agent » ? Quoi qu'il en soit, ce manque d'informations au niveau du schéma ne nous permet pas de le rattacher à la notion de voix passive parce que le phénomène d'inversion n'est pas du tout représenté.

Au bout du compte, cette dernière trace nous révèle que des fragilités subsistent toujours chez certains élèves au niveau du transfert des savoirs. Elle a également remis en cause toutes nos certitudes à propos du fait qu'une bonne utilisation du tableau nous permettrait d'avoir une trace durable, parfaite et bien reprise par tous.

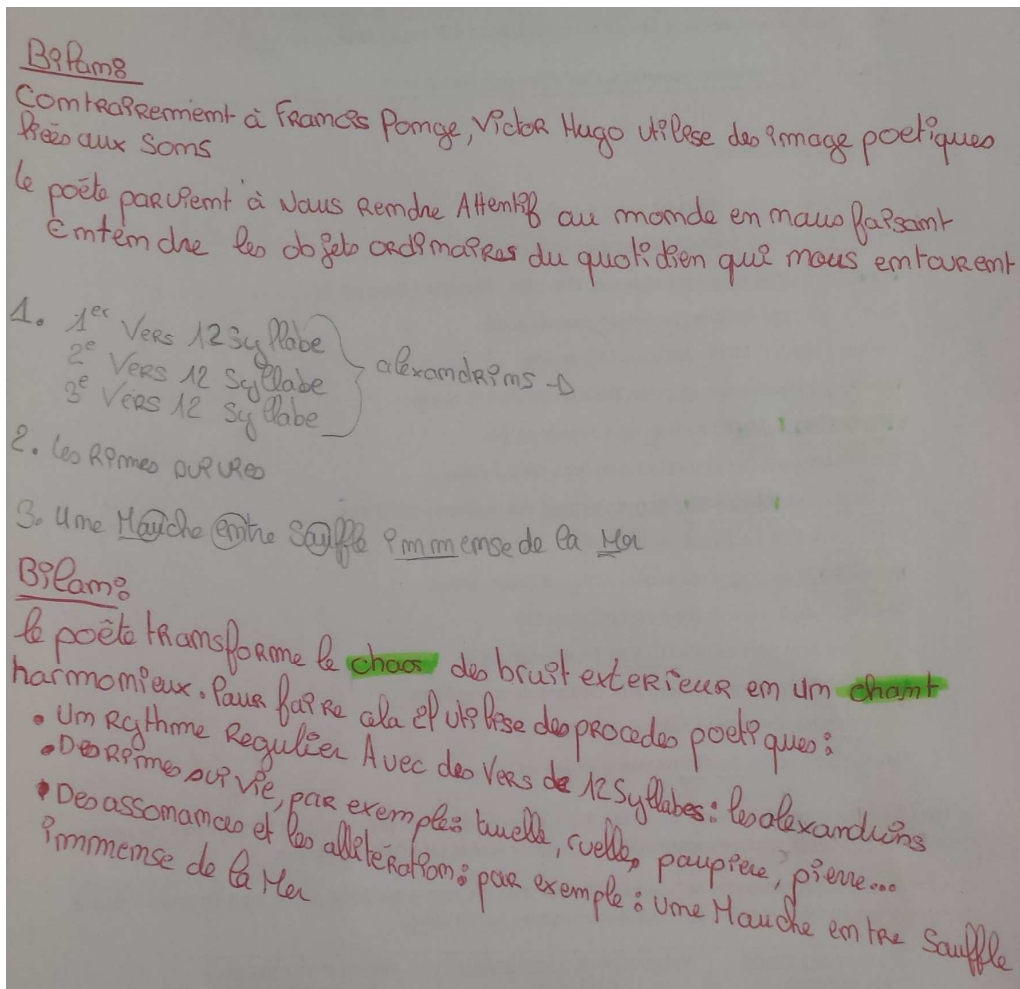
3.3.3. Le bilan à trous de la séance sur le poème de Victor Hugo

Au cours d'une séquence en classe de 3e sur la poésie, nous avons mené une séance de lecture analytique sur le poème « Fenêtres ouvertes » de Victor Hugo. Lors de ce cours, notre objectif était d'amener les élèves à réinvestir le lexique du poème dans leur poème sur un fruit réunionnais. Ainsi après avoir réalisé des activités à partir du poème avec les élèves (choix multiples, classement des termes sonores, travail sur la métrique des vers), nous leur avons projeté le bilan à trous reproduit dans la section 2.3.3. Nous avons voulu par la suite observer ce bilan dans les cahiers des élèves. Nous ajoutons ci-dessous les quelques traces écrites que nous avons recueillies :

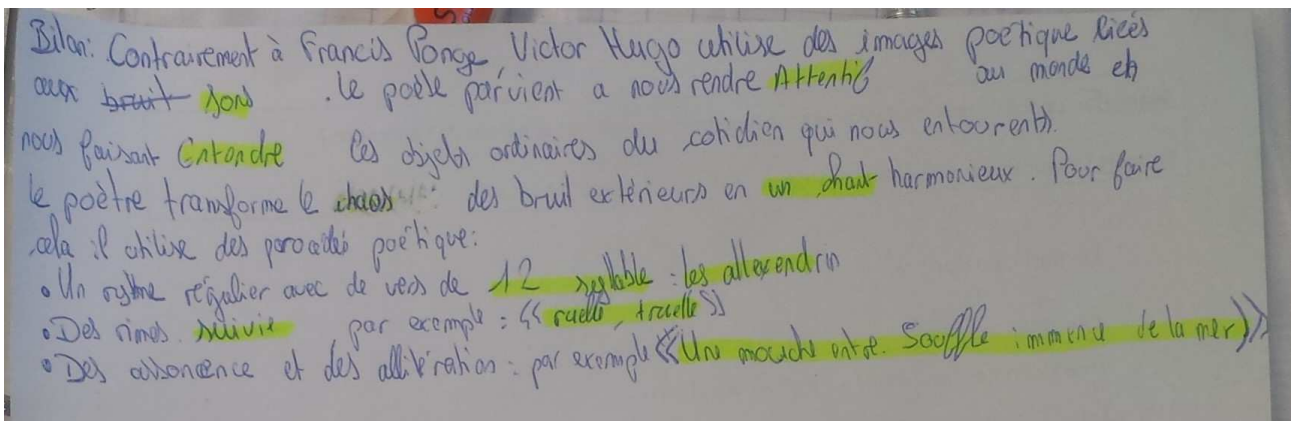
Élève A



Élève B



Élève C

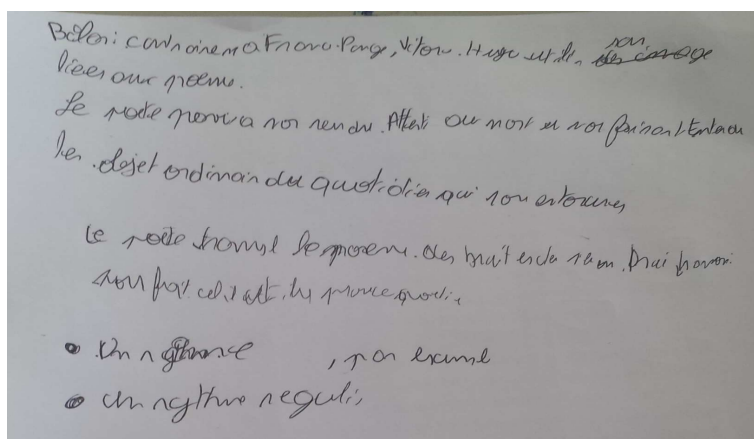


Ces différentes traces du bilan de la séance de lecture analytique attestent de la réussite de l'expérimentation qui consistait à mettre en mots et à reformuler l'essentiel des traces que nous avons laissées pendant la séance : l'idée d'intensité des sonorités et les termes d'analyse de la poésie y apparaissent par exemple.

Ceci dit, elles nous permettent par la même occasion d'avancer l'idée selon laquelle la trace écrite, bien qu'elle soit élaborée collectivement, serait une forme d'écrit qui ferait intervenir des stratégies personnelles propres à chacun des élèves. Autrement dit, nous leur avons fourni un bilan à trous mais ils ne se sont pas contentés de le remplir, encore mieux ils ont trouvé, pour beaucoup d'entre eux, une manière de retenir les éléments à conserver. En effet, nous voyons que les élèves A, B et C ont chacun utilisé un code couleur : l'alternance du bleu et du noir pour l'élève A, l'utilisation du rouge pour l'élève B et du fluo jaune pour l'élève C. Ces mises en relief apportent du poids à notre trace écrite et chacun se l'est en quelque sorte réappropriée.

Les stratégies d'écriture et de mémorisation découvertes ci-dessus ont mérité que nous les évoquions car elles témoignent d'un dépassement de la trace par les élèves : ils ont perçu l'intérêt d'avoir fait cette séance donc ont pu réorganiser la trace à leur manière. En revanche, il se trouve que ce dépassement n'était pas forcément à la portée d'autres élèves. Nous exposons ci-dessous une trace écrite du bilan qui illustrera notre propos :

Élève D



La trace écrite de l'élève D est manifestement incomplète et fragile, comparée aux traces des élèves A, B et C. Dans le cas présent, nous voyons que l'incomplétude du bilan témoigne d'une non compréhension de la séance. L'élève D semble ne pas avoir été en mesure de trouver les mots manquants et s'est juste contenté de recopier les phrases du bilan initial. De plus, la lisibilité de son bilan est quasi nulle, ce qui constitue un autre indice de son détachement par rapport au cours. Cette dernière trace écrite pose à nouveau la question de l'accessibilité de la trace écrite et de sa signification réelle pour les élèves.

3.3.4. Quelques réflexions critiques pour conclure

Les résultats que nous avons exposés et analysés tout au long de cette partie nous ont permis de prendre conscience de l'importance d'une trace écrite et surtout de voir qu'elle peut nous révéler énormément de choses sur les élèves et sur notre propre pratique professionnelle.

En observant les traces écrites correspondant aux séances que nous avons menées dans les cahiers des élèves, nous avons été confronté à des découvertes surprenantes. Quand nous enseignons quelque chose aux élèves, nous cherchons toujours à atteindre un maximum de personnes. Nous tentons de trouver de nouvelles stratégies nous permettant d'y parvenir. Dans notre cas, nous avons essayé d'élaborer une méthodologie pour tenter de maîtriser la naissance de la trace écrite à partir de la conception d'Élisabeth Nonnon (2004) sur le tableau. Nous pensions qu'en ayant une pratique plus réfléchie, nous allions obtenir les résultats espérés. Or, après avoir analysé les traces vues *supra*, nous avons très vite réalisé qu'il était extrêmement complexe de créer une trace écrite qui serait comprise par tous. Dans la majeure partie des cas que nous avons présentés, nous avons atteint l'objectif fixé et nous avons même été surpris de voir la manière dont les élèves se sont organisés pour se réapproprier la trace écrite. Dans d'autres cas, en revanche nous avons vu que le résultat n'était pas concluant.

Conclusion

La simplicité apparente de la notion de « trace écrite » est faussement trompeuse dans la mesure où sa présence dans le milieu scolaire influence la perception que nous pouvons avoir de cette forme d'écrit. Autrement dit, que nous écrivions au tableau ou dans le cahier, cet acte particulier de l'écriture en classe nous échappe totalement puisque « c'est normal d'écrire à l'école ».

Avant d'entrer pleinement dans la rédaction de ce mémoire professionnel, il est vrai que nous avions très peu de connaissances sur cette notion. Par curiosité, nous nous étions lancé à la recherche de sources susceptibles de nous orienter et de nous apporter un éclairage sur cette thématique. La déception fut grande lorsque nous avons découvert le nombre restreint de recherches portant sur la trace écrite. La faible existence de travaux ciblés sur la trace écrite a remis en cause la présupposée simplicité de la notion. Paradoxalement, cela n'a fait qu'accroître notre curiosité et notre volonté d'apporter des réponses à la question de « Qu'est-ce que la trace écrite ? ».

Suite à ces résultats de recherches peu encourageants, il était primordial de trouver une solution pour approcher le plus possible la notion. Pour y parvenir, nous avons décidé de segmenter la première partie de recherche en deux temps : un premier temps pour réfléchir sur la notion de « trace » et la traiter pour elle-même, avant d'y intégrer l'idée d'écriture dans le milieu scolaire. Ainsi, la première partie de ce mémoire a été consacrée à une recherche étymologique et sémantique autour du terme *trace*. Par exemple, « Laisser une trace » est l'une de ces expressions courantes que nous prononçons au quotidien. Nous l'employons très souvent pour exprimer l'envie de garder des « souvenirs » de quelque chose par « peur » de l'oublier. Il s'avère que les travaux menés par Alexandre Serres (2002) nous ont conforté dans l'idée que la trace possède le sens d'« empreinte » du passé. Il a tenté d'éclaircir cette notion en recensant quatre types de trace à partir des travaux d'autres chercheurs tels que Paul Ricoeur, Jacques Derrida, Carlos Ginzburg, Marc Bloch ou Paul Veyne : la trace empreinte, la trace indice, la trace mémoire et la trace écrite. La recherche historique de ce mot nous a révélé que la trace était intimement liée au vocabulaire des historiens et qu'elle se rapprochait du sens du mot « témoignage ». En quelque sorte, nous avons vu que la trace est un témoignage venant manifester la présence du passé dans le présent.

À ce stade de la recherche, nous avons notamment mis l'accent sur la trace jointe à l'idée d'écriture. De ce fait, nous avons vu que la trace écrite a pris de plus en plus d'ampleur et de place dans les programmes scolaires officiels du cycle 3 et du cycle 4 au fil des années. Son usage est préconisé puisqu'elle regroupe des fonctions importantes au sein des apprentissages : outil de conceptualisation, outil de mémorisation, outil de réinvestissement, outil de métacognition, outil du langage. D'ailleurs, à partir de cette idée trace écrite comme « outil », nous avons esquissé un

inventaire des différents outils contribuant à son apparition : le cahier qui est un des objets, permettant d'organiser la trace écrite, devenus « invisibles » (Dancel 2001) ; le manuel scolaire qui assure l'accessibilité aux savoirs pour tous (Huot 1999) ; le tableau qui est cet « objet emblématique » nécessaire à la construction de la trace écrite et important dans la pratique professionnelle de l'enseignant (Nonnon 2004).

La seconde partie du mémoire nous aura permis à mieux appréhender l'utilisation du tableau scolaire et de la penser comme un geste professionnel à part entière qui nécessite une certaine rigueur et organisation. Cette partie a pris appui tout particulièrement sur nos premières observations de la pratique du tableau et nos désillusions au cours de mon stage professionnel. Cela nous a d'ailleurs amené à porter une réflexion sur l'usage du tableau dans l'élaboration de la trace écrite. Ainsi, nous avons mis au point une stratégie en nous fondant sur la trilogie : interagir, rédiger et reformuler. La stratégie établie nous aura conforté dans l'idée selon laquelle le tableau tenait un rôle déterminant dans la création d'une trace écrite durable.

Le plus intéressant a été d'observer la manière dont les traces écrites inscrites au tableau se transféraient dans les cahiers. L'analyse des résultats obtenus grâce à l'utilisation plus réfléchie du tableau nous aura permis de constater que la trace écrite reprise par les élèves révélaient bien des secrets. Effectivement, ces résultats ont manifesté la naissance de stratégies personnelles venant des élèves eux-mêmes pour s'approprier ou se réapproprier la trace écrite. Malgré la construction collective de la trace écrite, certains élèves se sont montrés suffisamment dégourdis pour améliorer leurs traces et dépasser le travail réalisé ensemble : par exemple par la création d'un code couleur pour mettre en lumière l'essentiel de la trace écrite. Mais ce n'est pas tout car, même incomplètes et lacunaires, certaines traces écrites présentes dans les cahiers nous ont apporté des clés d'analyse pour notre pratique professionnelle.

Ainsi, au terme de cette recherche professionnelle, nous pouvons enfin dire qu'en choisissant ce sujet nous étions à mille lieux d'imaginer l'ampleur qu'allait prendre l'étude de la trace écrite. Cette thématique s'est avérée être complexe et riche. Nous avons atteint l'objectif de départ qui était de démontrer le rôle primordial de la trace écrite dans l'apprentissage des élèves, dans la pratique professionnelle de l'enseignant et, plus généralement, dans la construction d'une séance de français.

Bibliographie

BLOCH, M. (1974). *Apologie pour l'histoire ou métier d'historien*. Paris : Amand Colin.

BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : Presses Universitaires de France (PUF).

CHARTIER, A.-M. (2000). Cahiers et classeurs : les supports ordinaires du travail scolaire. *Repères*, 22, 135-159.

CHOPPIN, A. (1999). L'évolution des conceptions et des rôles du manuel scolaire. In S. PLANE (dir.), *Manuels et enseignement du français* (pp. 17-28). Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Basse-Normandie.

DANCEL, B. (2000). Le cahier d'élève : approche historique. *Repères*, 22, 121-134.

DE BROECK, F. & MONGIN, P. (2019). *Enseigner autrement avec le Mind Mapping cartes mentales et conceptuelles 2e édition*. Malakoff : Dunod, coll. « La boîte à outils du professeur ».

DERRIDA, J. (1967). *De la grammatologie*. Paris : Minuit, coll. « Critique ».

FINESTRE, C. (2017). La trace écrite d'institutionnalisation dans le questionnement du monde vivant, de la matière et des objets en CE1. Mémoire MEEF 1^{er} degré, Université de Montpellier, <<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01578970/document>>, page consultée le 30 avril 2019.

GERMAIN, B., DELPIERRE-SAHUC, M.-E., GREBERT, M. & TELLER, A. (2016). Introduction. In A. BENTOLILA (dir.), *Quelle production écrite à l'école?* (pp. 8-12). Clamecy : Nathan, coll. « Questions d'enseignants ».

GINZBURG, C. (1989). Traces. Racines d'un paradigme indiciaire. In *Mythes, emblèmes, traces. Morphologie et histoire*, (pp. 139-180). Paris, Flammarion.

GIRAC-MARINIER, C. (2008). *Dictionnaire des synonymes et analogies*. Paris : Larousse.

GOMEZ, F. (2001). *Le mémoire professionnel*. Bruxelles : De Boeck Université, coll. « Méthodes en sciences humaines ».

HUOT, H. (1999). Le statut du manuel dans l'enseignement actuel. In S. PLANE (dir.), *Manuels et enseignement du français* (pp. 29-39). Caen : Centre Régional de Documentation Pédagogique (CRDP) de Basse-Normandie.

LABRO, C. (2010). *Dictionnaire Hachette Encyclopédique de Poche*. Paris : Hachette Éducation, coll. « Poche Top ».

MARGANTIN, L. (2012). Le savoir d'Henri Michaux. *Œuvres ouvertes*, <<http://oeuvresouvertes.net/spip.php?article348>>, page consultée le 26 avril 2019.

MICHAUX, H. (1950). *Tranches de savoir*. Paris : Librairie Les Pas perdus, coll. « L'âge d'or ».

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2008). Programmes du collège, programmes de l'enseignement du français. *Bulletin officiel spécial n° 6 du 28 août 2008*, <https://cache.media.education.gouv.fr/file/special_6/21/8/programme_francais_general_33218.pdf>, page consultée le 30 avril 2019.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. (2015). Programmes d'enseignement du cycle des approfondissements (cycle 4). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, <https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=94717>, page consultée le 30 avril 2019.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2018). Modifications des programmes d'enseignement du cycle de consolidation et du cycle des approfondissements. *Bulletin officiel de l'Éducation nationale n° 30 du 26/07/2018*, <http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/05/0/ensel169_annexe2V2_986050.pdf> <http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf>

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.

PROMONET, A. (2015). L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. *Recherches*, 62, 31-50.

PROMONET, A. (2016). Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. In T. Philippot (dir.), *Les traces de l'activité* (pp. 85-108). Paris : L'Harmattan.

REY, A. (1992). *Dictionnaire historique de la langue française*. Paris : Le Robert.

RICOEUR, P. (2000). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris : Seuil, coll. « Points Essais ».

SERRES, A. (2002). Quelle(s) problématique(s) de la trace ? Texte d'une communication prononcée lors d'un séminaire CERCOR (actuellement CERSIC) le 13 décembre 2002, <https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_00001397/document>, page consultée le 27 avril 2019.

SIMONOT, M. & VEILLAS, K. (2018). *Enseigner le français au collège*. Saint-Etienne : Dunod, coll. « La boîte à outils du professeur ».

Résumé

La trace écrite fait partie intégrante de ce que nous appelons « activité d'écriture » et est liée aux interactions orales entre les élèves et l'enseignant. Elle renvoie tout particulièrement aux différents moments d'écriture qui ont lieu au cours de la séance : réponses à des questions, reformulation d'un propos, synthèse de cours, etc. Noyée dans le large domaine de l'écriture, elle passe inaperçue et est considérée comme une chose naturellement propre au monde scolaire, sur laquelle il n'aurait rien à dire. Or, elle représente un élément central de l'enseignement autour duquel gravite tout un ensemble de composants. Son étude nous aura permis d'explicitier et de mettre en lumière ses principales fonctions telle que la sauvegarde des savoirs de façon pérenne grâce à leur mise en écriture. Cela aura été l'occasion de mener une réflexion sur les différents outils scolaires, comme le tableau et le cahier rendant possible son élaboration et sa conservation. Á la manière d'une « vitrine », elle témoigne du travail qui a été réalisé et offre à l'enseignant des clés d'analyse afin de situer la progression des élèves, d'évaluer sa pratique professionnelle à partir de leurs stratégies personnelles, ainsi que de revoir et d'approfondir son enseignement. Ce mémoire professionnel présentera des expérimentations de la trace écrite avec des classes de 4e et de 3e.

Mots clés : trace écrite, outils scolaires, pratique professionnelle, apprentissage, interaction oral-écrit.

Summary

Written record is a significant part of what we call « writing activities » and related to oral interactions between students and the teacher. It is used during the class at different steps of paper trail : the answering of questions, reworking, abstracts. The writing field is so large that the written record is invisible. Indeed, it is considered as a natural thing belonging to school culture. Yet, it represents a central element of teaching around which a set of constituents is present. Studying the written record allowed us to explain and to highlight its main functions : for instance, keeping the knowledge safe in sustainable way thanks to writing it down. It would have been an opportunity to have a reflexion on the different school-tools as the black board and the notebook which allow its conception and its conservation. Like a « window », it shows all the work done and provides to the teacher analysis keys in order to observe the pupils evolution, to evaluate his own work, eventually to improve and futher his work experience. This research will introduce some experiences of the written record lead with the pupils.

Key Words : paper trail, school tools, work experience, learning, oral and written interaction.