

Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante

Aurore Promonet

► **To cite this version:**

Aurore Promonet. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Thierry Philippot. Les traces de l'activité. Objets pour la recherche et outils pour la formation, L'Harmattan, pp.85-108, 2016, 9782343095127; 9782140013997. hal-01638110

HAL Id: hal-01638110

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01638110>

Submitted on 19 Nov 2017

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.

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante

Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire.

Thèmes de recherche : activité des enseignants en français, pratiques d'écriture dirigée en classe, trace écrite.

Résumé :

Notre recherche vise la compréhension de l'activité enseignante, à travers le prisme des traces écrites, produites en français, en dernière année d'école primaire et en première année du secondaire inférieur. Le texte, qui laisse dans les cahiers des élèves une trace du travail effectué en séance de lecture, ne donne que partiellement accès au travail enseignant. Pour reconstituer le processus de génération de la trace écrite, nous mobilisons un cadre de référence composite, alliant génétique textuelle, analyse du discours et analyse de l'activité. Les traces écrites recueillies, conjuguées aux traces produites par la recherche (enregistrement de séance et d'entretien post-séance) ouvrent un accès à une part ordinairement invisible du travail enseignant. Ces investigations permettent de conclure à l'existence de deux genres textuels, traces de deux genres professionnels, distinguant ainsi les pratiques rédactionnelles et discursives de l'école et celles du collège.

Introduction

Notre travail concerne le domaine de l'écriture en milieu scolaire et plus précisément la composition du texte communément appelé « trace écrite ». Cette expression désigne les écrits que l'enseignant décide de faire consigner à ses élèves dans les cahiers. Nous nous intéressons spécifiquement à ces écrits à visée didactique, réalisés en classe de français, en séance de lecture, en dernière année d'école primaire (Cours Moyen 2^{ème} année, dernière année d'école primaire) et première année de collège (classe de sixième, première année du secondaire inférieur). Ces traces écrites constituent des traces du travail de la classe et

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

témoignent de choix scripturaux, en contextes didactique et professionnel sous la responsabilité de l'enseignant.

Notre objectif est de comprendre l'activité de l'enseignant au moment de la composition de ce texte.

Après une définition du terme de trace, dans le contexte de notre recherche, nous exposerons notre problématique, notre cadre de référence puis notre méthode de recueil de données. Nous évoquerons enfin les résultats qui permettent une meilleure compréhension de l'activité rédactionnelle des enseignants en classe de français.

1. Sens de la trace

L'empreinte de pas laissée sur le sol est la marque plus ou moins pérenne d'un passage. Elle prouve ce passage et peut renseigner l'observateur extérieur sur le cheminement, l'orientation, la direction, le sens de la marche. Naturellement, la trace est incomplète. Elle ne donne pas accès au déplacement qui lui a donné naissance. Elle ne permet pas de voir l'action qui est à son origine ni le sujet qui l'a exécutée. Elle se réduit à un fragment de ce qui a eu lieu. Elle cristallise un évènement dont elle est le témoin inerte.

La trace écrite qui figure dans les cahiers des élèves est également une empreinte figée, produite par une série d'actions devenues, une fois accomplies, perceptibles mais non directement accessibles. L'écrit qui reste dans les cahiers est le produit d'une écriture qui ne se donne pas à voir. C'est un écrit qui montre qu'un travail a eu lieu. Son contenu ne correspond qu'à une petite partie de l'activité qui l'a généré.

La trace matérialise l'activité, elle la rend partiellement présente et en manifeste l'absence. Incomplète par nature, la trace de l'activité oblige ses observateurs à une reconstitution des faits qui l'ont générée. L'explicitation de la trace passe donc par une exploration de ce que ne donne pas la trace. Si la trace écrite montre ce qui a été enseigné, elle ne montre pas l'enseignement. Toute la question du chercheur est de trouver les moyens de remonter le cours de l'activité à partir de sa trace, pour lui donner un sens.

2. La trace écrite, un objet duel

Nous souhaitons montrer dans cette partie la densité de l'activité dont la trace écrite donne un aperçu.

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Quand l'enseignant dirige la trace écrite du travail de la classe, il fait son métier ; il accomplit une activité professionnelle : il répond aux attentes de l'institution et de ses usagers. Il réalise, en outre, une activité rédactionnelle : il dirige la mise en texte des enjeux de la séance. L'activité professionnelle d'enseignement se double donc d'une activité d'écriture.

Par ailleurs, la trace écrite « fait écran », pour reprendre une expression de Pottier (2005, p. 233). D'une part, elle s'interpose entre l'activité de l'enseignant et celle du chercheur qui traque ce qui s'y cache et d'autre part, elle est support de projection de cette activité dont elle assure la permanence, au-delà des frontières spatiales et temporelles de la classe. La trace écrite produite en classe à l'école et au collège n'est pas conçue dans une visée de recherche. Cependant, elle constitue, pour le chercheur, un « objet matériel potentiellement trace » de l'activité enseignante. Le chercheur a à trouver l'angle d'approche théorique approprié pour donner du sens à cette activité.

Dans ce chapitre, nous aborderons donc trois questions. Qu'est-ce que l'étude de la trace écrite peut nous apprendre sur l'activité enseignante en français, en dernière année d'école élémentaire et en première année du secondaire inférieur ? Cet écrit permet-il d'accéder à l'activité enseignante ? Si tel est le cas, à quelles conditions sur les plans théorique et méthodologique ?

3. Un cadre de référence composite pour saisir un objet complexe

Pour comprendre ce que fait l'enseignant lorsqu'il dirige la composition de la trace écrite du travail de la classe en séance de lecture en CM2 et en sixième, nous adoptons donc un cadre de référence composite, alliant génétique textuelle, analyse du discours et analyse de l'activité.

3.1. La génétique textuelle :

La dynamique de l'écriture est un objet de recherches en littérature, notamment dans le champ de la critique génétique qui étudie les mouvements de la création textuelle et littéraire à partir de l'analyse des manuscrits d'auteurs (Rey-Debove, 1982 ; Hay, 1989 ; Fabre, 1991 ; Biasi, 2011). L'idée est de « comprendre une œuvre par son histoire et non plus par son seul aboutissement » (Hay, 1989, page 14). Née de ce courant de recherche, la génétique textuelle s'est intéressée à l'écriture non littéraire. Dans ce cadre, les analyses psycholinguistiques ont

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

identifié les opérations de planification, de mise en texte, dans les processus d'écriture. La génétique textuelle, sur le modèle de la critique génétique, s'intéresse à ce qu'elle appelle l'« avant-texte » (Bellemin-Noël, 1972). Il s'agit de la reconstruction, par le critique généticien, de ce qui a précédé le texte et lui a donné naissance.

Les généticiens recourent au concept bakhtinien de dialogisme (Bakhtine, 1979). Le dialogisme souligne la dimension interdiscursive du langage, et montre que le discours d'autrui influence les choix de tout énonciateur, à l'oral comme à l'écrit. Nous mobiliserons ce concept pour repérer les influences qui s'exercent sur les choix des enseignants en classe, tant parmi des discours déjà élaborés en dehors de la sphère d'échange de la classe qu'au cœur des discours en élaboration au fil de la séance parmi les énonciateurs agissant dans la classe.

Nous mobiliserons également deux concepts que Doquet (2011) emprunte à Hay (1989) pour décrire l'écriture des élèves. D'une part, la notion de *proto-terme* (Lebrave, 1987 ; Doquet, 2011) désigne un terme qui est présent plus ou moins durablement dans les brouillons mais qui, dans le manuscrit final, sera remplacé par un autre mot, plus précis. Doquet transpose cette notion à la situation dans laquelle un scripteur finit par remplacer un mot générique (hyperonyme) par un mot plus précis. Elle ajoute : « Nous pourrions être face à un mécanisme général de l'écriture, où le degré de précision d'un terme reflète en quelque sorte le degré d'achèvement d'un texte. » (Doquet, 2011, p. 31). D'autre part, la notion de *lexème flottant* (Lebrave, 1987 ; Doquet, 2011) désigne, quant à elle, les mots qui apparaissent à diverses reprises dans une page de brouillon mais ne s'intègrent finalement pas au texte final, même s'il en persiste « une présence sémique, comme un halo » (Doquet, 2013, p. 36). Ces deux traces d'hésitations quant à ces choix, n'apparaîtront pas dans le texte lui-même mais elles seront peut-être perceptibles dans les échanges oraux entre enseignants et élèves en amont de la composition de la trace écrite. L'identification peut apporter un éclairage précieux, quant au choix des mots de la trace écrite. Ces deux notions de linguistique génétique nous permettront de décrire les mouvements de construction ou de co-construction de la trace écrite.

Nous envisageons donc d'analyser la composition de la trace écrite avec les concepts conçus initialement pour étudier l'écriture littéraire et adaptés pour l'étude de l'écriture ordinaire. Cependant, cette écriture ne vaut pas pour elle-même : elle s'inscrit dans son contexte de production, celui de l'enseignement. L'analyse de cette écriture ne peut donc pas se départir

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

de l'analyse de l'activité au sein de laquelle elle s'élabore, à savoir une activité langagière et une activité d'interaction entre l'enseignant et ses élèves.

3.2. L'analyse du discours :

Cette écriture enseignante s'inscrit dans un contexte discursif complexe puisqu'elle matérialise à la fois une situation d'énonciation et une situation de coénonciation (Culioli, 1973 ; Maingueneau, 1996 ; Maingueneau et Bruxelles, 2002). En analyse du discours, la notion de coénonciateur souligne la part active du destinataire, qui peut gagner le statut d'énonciateur. L'idée, défendue à la suite du concept de dialogisme (Bakhtine, 1979) est que « tout discours est une construction collective » (Kerbrat-Oecchioni, 1990, p. 13). Or il se trouve que la prise en compte des destinataires peut se dédoubler. Dirigeant la trace écrite, l'enseignant s'adresse à ses élèves (destinataires directs, immédiatement présents à l'énonciation du discours) mais il peut s'adresser aussi à des destinataires indirects potentiellement influents (les multiples lecteurs éventuels de la trace écrite).

La notion de coénonciateur intervient doublement dans l'étude de l'élaboration de la trace écrite. Elle concerne l'activité au sein de la classe puisque l'enseignant interagit avec ses élèves au fil de la séance. Elle est aussi opérante en surplomb de la séance, du fait du caractère multi-destiné du texte qui s'inscrit dans les cahiers et qui intéresse non seulement les élèves mais aussi les familles et l'institution.

Pour bien comprendre l'activité enseignante lors de la production de la trace écrite du travail de la classe, il nous faut prendre en compte le contexte professionnel de sa production.

3.3. L'analyse de l'activité :

Issus de la clinique de l'activité, les concepts de genre et de style, tels que définis par Clot et Faïta (2000), en référence à la théorie baktinienne du dialogisme, permettent de comprendre le métier enseignant.

Le genre professionnel se définit comme « les obligations que partagent ceux qui travaillent pour arriver à travailler, souvent malgré tout, parfois malgré l'organisation prescrite du travail. » (Clot et Faïta, 2000, p. 9).

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Le concept de genre d'activités réunit discours et techniques propres à un collectif de travail. Le genre « trace écrite », s'il existait se définirait comme donc l'ensemble des présupposés de l'activité de l'écriture à visée didactique en classe.

Le genre sécurise le professionnel qui peut y trouver des points de repères mais il restreint aussi ses discours et ses actes à un cadre fixé a priori. Ce cadre est amené à fluctuer en fonction des exigences du réel et le genre est sans cesse ajusté par des créations stylistiques. Ainsi Clot et Faïta définissent-ils le concept de style : « la transformation des genres dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances », « une métamorphose du genre en cours d'action. » (2000, p. 15).

Dans notre recherche, le style correspond à ce que chaque enseignant construit en pratique, en référence, ici, aux attendus du genre dans le cadre d'une séance de lecture. Ainsi donc, les concepts de genre et de style constituent des instruments d'analyse précieux pour l'élaboration de cette écriture. Le recours à cette approche de l'activité enseignante nous aidera à faire le point sur les ressources et les modèles vers lesquels les enseignants se tournent pour mettre en œuvre la composition de la trace écrite, à l'école et au collège.

C'est donc à partir de ce cadre de référence composite conjuguant analyse génétique de l'écriture et analyse de l'activité professionnelle que nous allons présenter l'étude dynamique d'une écriture à visée didactique qui s'élabore ou se finalise en classe de français.

4. Méthodologie

Pour appréhender l'activité enseignante à travers la trace écrite et en dépit de sa dualité (entre activité d'enseignement et activité d'écriture), le chercheur est amené à construire ses outils méthodologiques. Nous allons, dans cette partie, présenter cette construction.

Afin de reconstituer le processus dynamique de l'activité enseignante, le chercheur peut prendre appui sur deux grands types de traces de l'activité : il peut recueillir des objets, produits de l'activité enseignante et potentiellement traces de cette activité mais il peut aussi produire lui-même des objets, produits de son activité de recherche, à partir de traces de l'activité enseignante.

4.1. Des objets potentiellement traces

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Le chercheur peut observer l'activité enseignante à partir de deux objets de nature scripturale attestant du travail enseignant : les écrits consignés dans les cahiers ou classeurs d'élèves et, le cas échéant, les documents préparatoires fournis au chercheur par l'enseignant.

Le premier objet est un produit de l'activité enseignante en classe. Le cahier rassemble des traces écrites qui sont pérennes parce qu'elles sont conçues pour laisser une trace du travail accompli en classe. Le texte, consigné dans le cahier, constitue d'ailleurs l'unique élément de ce travail qui reste visible et accessible à tous après la séance, hors de la classe.

Le second objet constitue une source de l'activité enseignante en classe. Les écrits préparatoires relèvent du travail accompli par l'enseignant dans la solitude de son bureau. Ils nourrissent l'activité enseignante, avant la séance. Sélectionnés ou bien conçus dans la phase documentaire et préparatoire du travail, dans la solitude du bureau de l'enseignant, ces documents se présentent au chercheur comme des écrits durables, propres à compléter sa vision du travail enseignant. Ces deux objets que matérialisent les documents préparatoires et le texte final se présentent au chercheur comme deux portes d'accès à l'activité de l'enseignant. Ces deux écrits présentent respectivement l'état initial et l'état final du texte de la séance.

Le figement et la facilité d'accès à ces écrits-traces potentielles contrastent avec d'autres objets, fugaces et provisoires, issus de l'activité enseignante : les écrits notés au tableau (Nonnon, 2000, 2004 ; Hassan, 2010). Ceux-ci peuvent compléter avantageusement les deux premières données. Cependant, ils ne peuvent devenir pérennes et être utilisés pour des analyses, qu'à condition d'être capturés : photographiés, copiés, transcrits. Ces traces, collection d'images fixes, rendent permanents des états intermédiaires de l'écriture par laquelle se réalise le travail d'enseignement dans la classe.

L'activité enseignante n'est que partiellement perceptible à travers ces trois états de l'écrit (préparation, tableau, cahier). Ces trois supports laissent percevoir un processus d'élaboration textuelle entre trois états d'un même texte. Ils constituent une première trace génétique de l'activité scripturale de l'enseignant. En revanche, ils ne mettent pas en lumière le processus d'enseignement. Ils ne constituent que des « objets potentiellement traces » de l'activité enseignante.

4.2. Vers la production d'objet-traces de l'activité enseignante

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Dès lors que le chercheur s'intéresse à la dynamique de l'écriture enseignante, s'avère nécessaire la quête de traces propres à documenter les premières et à donner accès à l'énonciation qui les a fait naître. Plus qu'une quête, c'est une production de traces que demande le travail du chercheur. L'observation de la séance offre la possibilité de voir les moments consacrés à la trace écrite. Une telle observation permet d'identifier les contributeurs et le rôle énonciatif de chacun dans la communauté d'échanges de la classe. Pour que l'observation donne lieu à des analyses, le chercheur est amené à produire des traces de la séance observée : il procède à un enregistrement vidéo de la séance qu'il observe puis à la transcription intégrale et chronologique du temps de travail de la classe. Pour documenter encore davantage ces premières données, le chercheur organise une confrontation de chaque enseignant aux traces vidéo de son activité. Ainsi, il accède à l'activité selon un point de vue intrinsèque. Cette auto-confrontation simple donne lieu, à son tour, à un enregistrement audio qui est transcrit puis articulé au script de la séance étudiée.

Les données, ainsi créées, rendent possible la constitution de l'avant-texte de la trace écrite depuis la phase préparatoire jusqu'à la phase de la publication dans les cahiers. Entre ces deux phases décisives, les interactions orales en classe sont propres à donner sens aux traces recueillies. En outre, l'enregistrement et sa transcription matérialisent les effets de ces interactions sur la composition de la trace écrite au tableau. Enfin, l'organisation de l'entretien avec le sujet-rédacteur-enseignant, son enregistrement et sa transcription permettent d'explorer le versant professionnel de l'activité, avec ses contraintes, ses ressources et les dilemmes auxquels elle expose l'enseignant.

5. Résultats

5.1. Un corpus prometteur

Nombreux sont les constituants des textes recueillis qui peuvent donner accès à une dimension de l'activité enseignante.

L'étude du corpus recueilli peut fournir une importante information sur les intentions enseignantes. L'identification des textes supports dont les traces écrites recueillies rendent compte peut être de nature à renseigner le chercheur quant aux choix enseignants. Onze des douze séances observées portent sur des textes littéraires. Ils se répartissent relativement équitablement entre des extraits d'œuvres de référence (*Le Médecin malgré lui*, de Molière,

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Les Fables, de La Fontaine, *Oswald et Zénaïde*, de Tardieu, *Calligrammes*, d'Apollinaire, *Enfantasques* de Roy), parfois en version adaptée à destination de jeunes lecteurs et publiée en collection jeunesse (*Autour de la lune*, d'après Jules Verne) et des extraits d'œuvres de publication récente, relevant de la littérature de jeunesse (*Le Trésor de M. Ziane*, de Payet, *L'Histoire de Clara*, de Cuvellier, *Louison et M. Molière*, d'Helgerson, *Nouvelles Histoires pressées*, de Friot).

Dans tous les cas, on remarque que le choix du texte d'étude est légitimé de l'extérieur : par des instances externes à la classe. Ces textes sont tirés du manuel scolaire, pour quatre d'entre eux, en classes de 6^{ème}. En cycle 3, deux textes sont issus de documents didactiques. La littérature est fortement représentée dans ce corpus et c'est une littérature reconnue que prônent les enseignants à travers le choix des supports d'étude. La trace écrite est donc à la fois le texte de la classe et un texte qui est propre au discours collectif de l'enseignement de la lecture. Un discours institué donne une légitimité aux choix ainsi perceptibles des enseignants.

Les titres des textes recueillis suggèrent un ancrage didactique. Dans la classe de Béatrice, le titre précise : « Littérature. Le schéma narratif ». Les élèves de Marianne notent : « Séance 6. Dominante : lecture. Objectif : étudier un poème qui joue sur les mots. ». Plusieurs enseignants choisissent un titre qui induit l'ancrage didactique en mettant l'accent sur l'objet d'étude. « Un calligramme » est le titre choisi par Fabien. De façon implicite, il recouvre à la fois l'objet d'étude et l'activité scolaire. Il atteste implicitement de l'étude en réception et en production de l'objet littéraire abordé en classe. Arielle opte pour un titre qui met en avant le texte (« En route pour la lune ») et l'objet de savoir en jeu (« En route pour la lune, transposé au présent »). D'autres enseignants retiennent un titre qui privilégie l'activité des élèves, au risque de faire disparaître le texte d'étude. C'est le cas de Tony qui titre : « Rencontre avec un auteur ». Bertrand segmente la trace écrite et utilise trois titres. Le premier présente l'objectif pédagogique et induit la visée didactique : « Répondre à des questions de lecture ». Le deuxième titre employé dans cette trace écrite est le titre du texte d'étude : « Danny Boodman ». Il est suivi d'un troisième titre qui désigne l'activité langagière à laquelle les élèves ont été confrontés : « Questionnaire ». Si la trace écrite présente deux types d'énoncés comme nous l'avons vu, elle peut mettre en lumière plusieurs dimensions de l'intention didactique : confronter les élèves aux textes, élargir leur culture, renforcer leurs connaissances

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

littéraires et leurs compétences langagières de lecteurs et de scripteurs, organiser et planifier ces objets d'enseignement-apprentissage.

L'étude des textes de notre corpus montre son aspect composite. La présence d'un titre, au contraire, unifie explicitement l'ensemble des constituants de la trace écrite et rappelle en partie sa situation de production. Le titre suggère une volonté enseignante d'unification, de linéarisation, de production d'un ensemble cohérent. De fait, le titre emprunte le plus souvent au champ lexical de l'univers scolaire (séance, séquence, chapitre, thème) et il l'ancre dans une série, il le situe dans une progression (numérotation, date).

La trace écrite même si elle est toujours fragmentaire cristallise divers aspects de l'activité enseignante : composition sémiotique, orientation didactique, voire modalités de didactisation.

Ainsi, on peut supposer que l'emploi de codes de couleurs traduise une volonté enseignante de mettre en relief des éléments lexicaux et de hiérarchiser les contenus de la trace écrite. On suppose a priori que la couleur rouge et le soulignement visent la mise en lumière, à destination de l'élève, d'éléments à apprendre et à retenir.

De la même façon, l'alternance entre écrits imprimés et écrits manuscrits suggère une co-activité de l'enseignant et de ses élèves. Elle semble constituer une mise en texte de l'interaction. L'alternance de questions et de réponses permet d'inférer la même hypothèse. Pourtant, rien dans cet écrit ne confirme à coup sûr ces impressions. Ce que le texte suggère, seule une observation directe de l'activité permet de le vérifier.

Cette alternance interroge aussi l'activité enseignante sur sa dimension rédactionnelle. Elle n'est pas sans rappeler la fiche d'activité scolaire que produisent souvent les ensembles didactiques du monde de l'édition scolaire. De fait, la trace écrite interroge le chercheur sur les sources de cette forme éditoriale. Cette forme est-elle conditionnée par l'objet d'étude et l'activité de lecture au CM2 et en sixième ? Cette forme est-elle la preuve que le monde éditorial fournit aux enseignants des modèles d'écriture ?

Tous les textes recueillis présentent le texte étudié en classe et onze d'entre eux font état plus ou moins explicitement de l'étude qui en est faite. Tous les textes recueillis ont un titre et dans leur grande majorité ils semblent porter des traces de didactisation et mettre en texte la dimension interactionnelle de l'activité enseignante. Fond et forme de la trace écrite présentent des points communs évidents et laissent penser qu'il pourrait exister un genre textuel trace écrite, qui permettrait d'accéder à un genre professionnel. Pour vérifier cette

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

hypothèse, il nous faut élargir notre corpus de données. L'observation directe de l'activité devrait permettre de vérifier si le potentiel de la trace écrite en termes de voie d'accès aux discours institués de l'école et de la didactique du français se confirme à l'épreuve des analyses.

5.2.Des résultats issus des « objets potentiellement trace » de l'activité enseignante

La trace écrite peut se réduire au seul texte d'étude. C'est le cas pour la séance de Laurie. La trace écrite peut présenter le texte d'étude et y adjoindre un écrit signalant plus ou moins explicitement l'activité conduite en classe à partir de ce support. Par exemple, dans la trace de la séance d'Arielle, se succèdent deux versions d'un même texte : le texte d'étude et sa réécriture. La trace écrite présente le texte d'étude, mais aussi le fruit de l'activité scolaire menée à partir de ce texte. Sur le même modèle, les élèves de Fabien conservent d'une part, un texte de leçon et d'autre part, une production individuelle de chaque élève, illustrant la leçon. Dans certaines traces écrites recueillies, le texte d'étude est cité mais n'apparaît pas : extrait d'un roman lu intégralement ou du manuel scolaire de la classe, il n'est pas reproduit.

La diversité sémiotique des traces écrites produites est remarquable : images, textes et tableaux se côtoient dans une alternance d'écrits manuscrits et imprimés. Chez Béatrice, les illustrations de Gustave Doré, pour le conte « Barbe Bleue » sont reproduites, découpées et collées, dans l'ordre correspondant à l'ordre des étapes du récit étudié. Chaque vignette est légendée, de la main de chaque élève, restituant les étapes du conte.

Dans la trace écrite que les élèves de Maria conservent, se combinent le recours à l'image (reproduction de la première de couverture du roman d'étude), la conjugaison de textes manuscrits et de textes imprimés (résumés des chapitres lus). Y apparaît aussi l'utilisation de couleurs différentes (le titre du roman d'étude en rouge, le lexique littéraire en noir, les titres des chapitres en vert) et le soulignement du titre et des sous-titres.

Dans les cahiers de la classe de Bertrand, la trace écrite se compose de trois documents : un imprimé, associé à une feuille de copie manuscrite et une fiche imprimée et complétée à la main. Dans la partie manuscrite, alternent deux couleurs : le titre est inscrit en rouge et le texte en bleu à l'exception de quelques mots notés en rouge. Des abréviations (des lettres capitales) codent des définitions de stratégies de lecture. Un chiffrage, au moyen de lettres capitales, met en évidence la structuration du document. On identifie distinctement deux

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

parties, nettement délimitées par des cadres. La première partie se constitue d'un texte et la deuxième partie fait apparaître conjointement des questions suivies des réponses d'élèves. Les élèves de Mélie conservent une trace comparable, associant imprimé et manuscrit et faisant alterner questions imprimées et réponses manuscrites. Quant à la trace écrite archivée dans les cahiers de la classe de Carla, elle présente un relevé lexical dans une écriture manuscrite tabulaire (disposition en colonnes).

On repère dans les traces écrites de Marianne, de Marie-Laure et de Célia une structuration nettement mise en évidence par un système de numérotation de parties. Le lecteur y identifie sans peine un titre, des sous-titres et des paragraphes distincts. Aidé par des couleurs, il distingue des niveaux hiérarchiques dans l'arborescence du texte. Chez ces trois enseignantes, les titres ou sous-titres « dominante », « objectif », « thème » signalent l'inscription de la trace écrite dans un texte plus large. Dans l'ensemble, on remarque que certaines traces écrites sont elles-mêmes situées dans une série plus vaste à laquelle elles appartiennent (« Séance 6, texte 4 »).

L'observation de ces traces écrites recueillies est une ressource fertile pour le chercheur mais elle ne suffit pas à la compréhension de l'activité enseignante. Ainsi, l'observateur peut y voir le produit d'une mise en texte, le fruit d'un travail éditorial, autant de traces potentielles du travail enseignant. Composite, cette trace écrite peut passer aux yeux de l'observateur pour la trace d'un processus de mise en texte d'éléments distincts, par assemblage, synthèse, organisation de fragments.

Cependant, force est de constater l'incomplétude de cette trace. Y a-t-il intention de type éditorial ? Le travail de l'enseignant se réduit-il à cette dimension lorsqu'il conduit la composition de la trace écrite du travail de la classe ? Le texte seul ne répond pas à ces questions.

D'autres zones d'ombre subsistent. Par exemple, l'inscription de la date en marge d'une trace écrite questionne les lecteurs extérieurs à la communauté de la classe. Le chercheur peut être tenté de l'interpréter comme une marque potentiellement significative d'une visée enseignante. Une date est propre à situer la trace écrite dans le temps, dans le temps de l'année scolaire, voire dans une progression d'enseignement-apprentissage. Mélie et Béatrice mentionnent une date sur le document collé dans les cahiers. Les élèves de Marianne inscrivent sur leur cahier la date à laquelle le texte est étudié en classe. Prétendre que la

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

datation d'une trace écrite signale une volonté de l'enseignante et qu'elle est pensée par l'enseignant comme un moyen de didactisation du savoir n'est cependant pas possible.

A une exception près, les traces écrites que nous avons recueillies en séance de lecture se composent de deux types d'énoncés. Elles représentent le texte d'étude (l'objet de l'activité) et l'étude du texte (le fruit de l'activité d'étude de texte : définition, leçon, réponse à des questions, relevé lexical).

Ainsi, par exemple, dans les cahiers recueillis dans la classe de Bertrand, on identifie distinctement deux parties, nettement délimitées par des cadres. Là encore il est possible d'interpréter cette composition comme une représentation de deux intentions enseignantes : archiver le texte d'étude d'une part et conserver l'étude du texte, d'autre part. Rien n'interdit de penser que la première partie de cet écrit matérialise l'activité d'enseignement-apprentissage de lecture du texte et qu'elle s'articule avec la deuxième partie dont la fonction est de restituer l'activité de compréhension du texte, une activité métalinguistique à laquelle l'enseignant veut conduire ses jeunes élèves.

Là encore s'impose l'incomplétude de la trace écrite. Elle ne constitue qu'un aperçu très partiel de ce qui s'est joué en classe. L'activité n'y est pas perceptible : seul son résultat est disponible. Les éléments de structuration de la trace écrite laissent apparaître, par bribes, au moins, certaines modalités de sa production mais ils ne donnent pas à voir l'énonciation qui l'a fait naître. Le simple recueil des traces écrites ne permet pas de mettre à jour le processus de composition de ces traces écrites.

5.3. Des résultats issus du corpus des objets traces construits par le chercheur

La trace écrite : trace d'un discours spécifique contraint

L'observation de classe, combinée avec l'entretien d'autoconfrontation simple auquel chaque enseignant a accepté de se prêter a permis de documenter les écrits recueillis et de reconstituer le contexte qui a pu déterminer leur avènement. Il s'avère que la trace écrite se compose entre ressources et contraintes propres à l'école : les textes institutionnels en régissent le contenu, des corpus, souvent issus de choix de la profession (associations communiquant sur sites Internet, partenaires organisateurs de concours, manuels scolaires, ouvrages didactiques...) lui préexistent. Les enseignants en font mention en entretien. Il apparaît que l'enseignant décide seul, dans sa classe mais avec, pour référence et garde-fou, sa connaissance du discours

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

collectif des enseignants. Ce discours collectif délimite ce qui est jugé acceptable par la communauté des enseignants dans le champ de la didactique du français.

La trace écrite s'inscrit donc dans ce qu'on peut appeler le discours de l'enseignement, discours prenant là une acception plus large, comme on parlerait par exemple de discours journalistique ou de discours administratif (Maingueneau, 2014).

En outre, film de séance et entretien montrent que, si l'enseignant conduit la rédaction de ce texte, c'est d'un côté en respectant les programmes scolaires et de l'autre en prenant en compte les capacités de ses élèves. On voit dès lors à quel point la production de traces de l'activité est précieuse. Elle permet de percevoir la forte influence de la co-énonciation tant au sein de la classe que sous l'influence des discours qui lui préexistent en dehors de la classe. Le phénomène de co-énonciation explique que l'enseignant ne puisse guère acquérir le statut d'auteur dans la mesure où son œuvre ne lui appartient pas en totalité. Il serait un auteur qui ne signe jamais ses textes et qui ne dit jamais « je » mais plutôt « on » ou « vous » lorsqu'il est question de rédiger la trace écrite. Les transcriptions de séances le montrent nettement. L'enseignant exerce donc son autorité en dirigeant la composition de la trace écrite mais il ne s'y présente pas, d'autorité, comme l'auteur.

L'écriture enseignante liée à la trace écrite est donc difficile à définir. Sans doute cela peut-il s'expliquer par le fait qu'elle ne vaut jamais que pour elle-même. Elle s'efface au profit de l'objet du savoir qu'elle sert. Elle entre en concurrence avec cet objet de savoir ciblé et avec des occasions d'enseignements lexicaux qui se présentent inmanquablement au cours d'une séance de lecture. Enfin, elle se dissout dans les préoccupations enseignantes multiples. Elle sert manifestement une visée didactique mais n'accède pas au statut d'objet didactique.

Un genre « trace écrite »

Les traces produites pour donner du sens aux traces recueillies montrent que l'activité didactique et l'activité rédactionnelle de l'enseignant fusionnent dans la trace écrite. Elles se nourrissent l'une et l'autre dans l'activité d'enseignement et se matérialisent dans la trace écrite. Les synopsis des séances observées présentent une alternance plus ou moins longue entre phases orales et écrites. Dans tous les cas, la séance est l'occasion d'une lecture orale d'élève, suivie d'une phase orale explicative ou interprétative, dans un échange de questions

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

et de réponses entre enseignant et élèves. Enfin vient une phase d'écriture, plus ou moins morcelée.

D'abord, un écrit, que l'enseignant est seul à détenir (document didactique de référence, fiche de préparation ou cours plus ou moins rédigé), préexiste toujours à la séance et donc à la trace écrite. Un premier écrit, qu'il soit de la main de l'enseignant ou non, précède la composition de la trace écrite finale. Par ailleurs, la composition de la trace écrite suit un mécanisme déjà identifié chez les auteurs littéraires : le processus de composition opère un va-et-vient entre écriture, lecture de cet écrit et révision. En effet, l'enseignant prévoit un premier texte de référence ou bien une trame et il en modifie le contenu au fil des interactions orales avec ses élèves. De fait, en l'absence d'enregistrement de la séance, aucune trace ne resterait de ces interactions. Ce qui reste dans les cahiers n'en est que le résultat. La recherche, elle, peut mettre au jour les traces de l'énonciation et mettre en lumière cette part invisible de l'activité enseignante.

Par ailleurs, la séance, y compris dans ses phases orales, suit une trame proche du texte initialement sélectionné par l'enseignant. Par exemple, Bertrand (CM2), qui ménage de très longues phases orales et consacre peu de temps à l'écriture d'une trace, organise tous les échanges oraux de la séance en suivant de très près le plan du questionnaire et du tableau qu'il a empruntés à *Lector-Lectrix* (p. 81 – voir tableau en annexe). Arielle (CM2), dans sa séance, suit scrupuleusement le plan de sa fiche de préparation et obéit strictement aux étapes déterminées par la méthode de grammaire qui lui sert de référent initial. Quant à Marie-Laure et Marianne, au collège, elles décident avec leurs élèves des choix lexicaux de la trace écrite, mais elles prennent, seules, la charge de sa dimension textuelle, en restant fidèles à leur écrit initial.

A l'école, comme au collège, les enseignants calquent leur séance sur un texte et la pilotent comme on planifie un texte. Ce résultat est déterminant pour la compréhension de cette activité d'écriture enseignante en classe. En effet, on constate que si la séance se construit comme un texte, elle se constitue à partir d'un discours non pas inscrit dans l'immédiateté des échanges oraux mais qu'elle se compose essentiellement de discours second. Ce constat est généralisable à l'ensemble de notre corpus. Dans l'ensemble des séances observées, l'enseignant, menant l'analyse d'un texte, se heurte invariablement à une approche très pragmatique des élèves. Par exemple, Bertrand n'échappe pas à la question : « Mais maître, c'est vrai ? » L'oralité qui s'observe dans ces quatre classes, malgré ces questions très

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

pragmatiques des élèves, est maintenue absolument dans un ordre scriptural, y compris dans les séances où l'on écrit peu.

De fait, on peut conclure à l'existence de constituants d'un genre trace écrite sur le plan textuel et didactique. Dans les séances observées, sont partagées, entre les enseignants de notre corpus, des manières de faire, de penser et d'agir dans la séance pour organiser la composition de la trace écrite du travail de la classe, en français.

Deux genres « trace écrite »

La première différence qui frappe entre les pratiques scripturales à l'école et au collège est la part accordée à l'écriture dans le temps de la séance. Tout semble montrer qu'il y aurait un genre trace écrite en classe de français mais que ce genre se diviserait en deux sous-genres, l'un en classe d'école primaire et l'autre au collège.

On consacre beaucoup plus de temps à la rédaction de la trace écrite au collège qu'à l'école où l'échange oral prévaut. En classe de sixième, la composition de la trace écrite semble un passage obligé et l'activité enseignante semble s'incarner dans cette écriture. Ainsi, Marianne et Marie-Laure sollicitent la participation des élèves pour alimenter la composition de la trace écrite. Elles semblent attendre d'eux une validation du texte qu'elles avaient projeté de leur faire noter. En effet, la version initiale du texte préparatoire semble rédigée essentiellement en référence au programme scolaire et au contenu du texte d'étude. En revanche, le texte de la trace écrite, lui, se modifie selon les capacités des élèves. De fait, ces deux enseignantes entrent dans des phases d'après négociation lexicale avec leurs élèves. Marianne, qui cherche à faire émerger des échanges de classe les intérêts littéraires du texte d'étude et les effets potentiellement produits sur le lecteur, se heurte par trois fois au qualificatif « bizarre ». Son idée de départ est que les élèves perçoivent l'aspect ludique de l'utilisation que Claude Roy fait de la langue dans son poème. Les élèves ont accepté le terme de jeu, ils ont évoqué les jeux de mots que l'auteur met en œuvre, mais ils répondent à ses sollicitations en élèves dociles prêts à réciter un lexique littéraire et non en tant que lecteurs ayant plaisir à lire le texte qu'ils persistent à trouver « bizarre ». Cette situation conduit l'enseignante à renoncer à la formulation qu'elle projetait initialement. Mais, précise-t-elle, « puisqu'ils n'ont pas parlé de jeu sur la langue, je ne l'ai pas mis. Ça aurait été malhonnête de ma part. » Elle se contente donc finalement de la formule : « le poète joue sur la polysémie », renonçant à : « Le poète joue sur les mots. (...) Cela rend la scène vivante et drôle. » Quant au qualificatif « bizarre »,

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

nous pouvons le classer dans le rang des lexèmes flottants : il a surgi à maintes reprises dans la séance mais a été abandonné dans l'écrit final, faute d'équivalent plus précis et consensuel. La séance de Marie-Laure donne à voir une négociation filée sur plusieurs tours de paroles. Elle veut, par cette séance qui ouvre la séquence sur le texte théâtral, faire percevoir à ses élèves le contexte dans lequel se composait le théâtre de Molière. Ses élèves, dans un travail personnel préparatoire, se sont documentés sur Molière et son époque. Interrogeant ses élèves sur les relations entre Molière et Louis XIV, elle obtient la formulation : « Ils travaillent ensemble ». Elle entreprend donc de faire préciser cette idée par la classe. Au fil des échanges, elle obtiendra que Molière est comédien, « chef de troupe » et « dramaturge ». Elle rectifiera en accordant qu'il dirige sa troupe, elle précisera « sa troupe de théâtre » et optera pour la formulation : Louis XIV « finance la troupe de théâtre de Molière qui donne des représentations à la Cour de Versailles. » Elle fera ensuite ajouter à propos de Molière : « C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur du théâtre du Palais-Royal. » Cet enchaînement, synthétisé ici, montre comment la trace écrite se compose en suivant un mouvement de précision lexicale et passe ainsi par un proto-terme (travailler) finalement remplacé par des lexèmes plus précis (« donner des représentations », « diriger », « financer »). Notre corpus, malgré sa taille réduite, donne donc des résultats encourageants en ce qui concerne la pertinence de l'utilisation des concepts propres à la génétique textuelle pour analyser et comprendre la complexité de l'activité rédactionnelle enseignante en classe. Il montre en outre l'intérêt de recourir à une méthodologie d'analyse de l'activité au service de cette étude génétique.

De tels outils donnent accès aux modèles d'écriture mobilisés par les enseignants lorsqu'il leur faut finaliser le texte de la trace écrite dans la fulgurance des échanges au sein de la classe. Nous avons observé qu'à l'école, les enseignants ménagent une place importante aux écrits provisoires, qu'ils soient réalisés individuellement par les élèves, comme chez Béatrice et chez Maria, ou en binômes ou groupes plus étoffés, comme chez Bertrand, chez Tony et encore chez Maria qui varie les démarches ou bien pris en charge par l'enseignante et le collectif au tableau comme chez Arielle ou chez Fabien. Dans tous ces cas, l'écrit réalisé est en partie synthétique. Il se limite parfois linguistiquement à des formules non syntaxiques et recourt à des abréviations et à des symboles ; il peut aussi être davantage rédigé. Arielle, par exemple, utilise des flèches et des accolades pour traduire de façon synthétique des

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

hypothèses de lecture. Maria prend en note les propositions de ses élèves mais fera produire ensuite à ses élèves un résumé du chapitre étudié. En classe de sixième, en revanche, l'écrit, structuré et rédigé, ressemble à une dissertation. Marianne emploie ce mot en entretien pour indiquer le modèle d'écriture auquel elle se réfère lorsqu'elle pilote la composition d'une trace écrite. Marie-Laure, elle, ne pense pas à la dissertation mais elle compose trois parties thématiques, numérotée et titrées et qui correspondent à trois aspects du texte lu par extraits. Cette composition présente des traits communs avec le modèle du commentaire littéraire. Célia évoque l'analyse littéraire. Mélie et Marie-Laure se refusent à un tel rapprochement de la trace écrite et de ces écrits académiques. Elles préfèrent parler de lecture expliquée ou d'explication de texte.

Enfin, dans l'ensemble des classes observées, à l'école comme au collège, l'écriture enseignante relève de l'autodictée à partir du texte initialement envisagé ou de la réécriture en révision de cette source, du fait de la prise en compte des capacités avérées des élèves. En effet, l'enseignant semble se dicter à lui-même une variation à partir d'un énoncé qu'il a préparé en amont de la séance. En revanche, ce trait commun n'efface pas le fait qu'à l'école, la trace écrite reflète essentiellement les apprentissages des élèves, tandis qu'au collège elle restitue essentiellement la visée enseignante.

Finalement, deux modèles génériques peuvent être distingués, dès lors que l'analyse porte sur des traces construites pour donner sens aux traces recueillies. Ces deux modèles coïncideraient avec les deux milieux d'enseignement. La liberté des enseignants d'école primaire en termes de gestion du temps autorise davantage ces derniers à adapter le rythme de la séance au rythme de travail des élèves. Au collège, en revanche, la sonnerie retentit inexorablement au bout de cinquante minutes et fait passer l'enseignement avant l'apprentissage.

D'autres facteurs peuvent expliquer cette double généricité. Les enseignants du primaire et du secondaire ne partagent pas les mêmes conceptions de l'enseignement et de l'épistémologie des disciplines scolaires et du français en particulier ni de l'apprentissage en général. Enfin, la nature de leur formation initiale relève également des éléments très importants à prendre en compte pour expliquer le constat de ces différences.

Conclusion

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

De toute évidence, la trace écrite témoigne très partiellement d'une activité à l'interface de nombreuses activités sous-jacentes à l'activité d'enseignement : présenter l'objet d'étude, doter les élèves de savoir-faire en matière de lecture en fonction du type de texte étudié, animer la séance en accompagnant les élèves dans l'exploration du texte et en pilotant les échanges oraux dans le groupe-classe, structurer les connaissances des élèves et consolider leur maîtrise de la langue.

Le texte de la trace écrite met en lumière la dimension multi-discursive de l'activité enseignante. Ce texte condense des discours multiples, sous la responsabilité enseignante (discours didactique et professionnel du collectif des enseignants de français, discours en co-énonciation sous l'influence des élèves, des familles et de l'institution et discours de l'enseignant, sujet singulier adaptant son activité à sa situation de travail).

L'analyse des cahiers ne suffit pas à la compréhension de l'activité enseignante ; les énoncés qui y figurent ne peuvent prendre sens qu'à condition de disposer des traces de l'énonciation qui leur a donné naissance. Les écrits qui y figurent ne suffisent pas à démontrer la complexité de l'activité enseignante ni à rendre manifeste l'imbrication de l'enseignement et de l'écriture dans l'activité d'enseignement, tant dans ses phases orales qu'écrites.

La production de traces de l'activité enseignante confirme que la direction de la rédaction de la trace écrite est constitutive de chaque étape du processus d'enseignement. Ainsi, la documentation préparatoire joue souvent le rôle de planificateur du texte de la séance. Ces écrits préalables exercent une influence décisive tant sur le scénario de la séance que sur le texte de la trace écrite synthétisant cette séance.

L'intérêt du cadre théorique et méthodologique composite ici adopté est de permettre l'accès au travail invisible de l'enseignant : une telle composition, permettant l'analyse dynamique de l'écriture enseignante, rend possible l'accès au processus d'enseignement. Son intérêt est aussi de rendre perceptible et descriptible l'existence d'un genre textuel et professionnel de la trace écrite. Une telle recherche montre enfin comment, à partir de ce genre, se développent deux genres. Dans notre corpus, se dessine une pratique spécifique de la trace écrite à l'école élémentaire et à l'enseignement polyvalent, centrée sur l'élève. Cette recherche met aussi en lumière une autre pratique, propre à l'enseignement secondaire, davantage centrée sur son objet d'étude, sur la discipline et ses modèles textuels et rédactionnels.

PROMONET, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Bibliographie :

Bakhtine, M. (1979). *Esthétique de la création verbale*. Paris : Gallimard.

Bellemin-Noël, J. (1972). *Le texte et l'avant-texte*. Paris : Librairie Larousse.

Biasi, P.-M. de. (2011). *Génétique des textes*. Paris : Nathan.

Clot, Y., Faïta, D., (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, 4, 7-42.

Culioli, A. (1973). Sur quelques contradictions en linguistique. *Communications*, 20, 83-91. doi : 10.3406/comm.1973.1298.

Doquet, C. (2011). *L'écriture débutante – Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Doquet, C. (2013). Ancrages théoriques de l'analyse génétique des textes d'élèves. Dans Boré, C., Calil, E. (dir.). *L'École, l'écriture et la création*. Etudes françaises et brésiliennes (pp. 33-47). Paris : L'Harmattan.

Fabre, C. (1991). La linguistique génétique : une autre entrée dans la production d'écrits, *Repères*, 4, 49-54

Hassan, R. (2010) Ecrire au tableau entre pratiques langagières et gestes professionnels. *Travail et formation en éducation*. Récupéré de <http://tfe.revues.org/1053>

Hay, L. (1989). *La Naissance du texte*. Paris : José Corti.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1990). *Les Interactions verbales*. Paris : Armand Colin.

Lebrave, J.-L. (1987) *Le jeu de l'énonciation en allemand d'après les variantes manuscrites des brouillons de H. Heine* (thèse de doctorat). Université de Paris-Sorbonne.

Maingueneau, D. (1996). *Les Termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Seuil.

Maingueneau, D. et Bruxelles, S. (2002). Destinataire. Dans Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (dir.). (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours* (p. 168-171). Paris : Seuil.

Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris : Armand Colin.

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, Aurore, 2016. Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin d'école primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) *Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation*. Paris : L'Harmattan.

Pottier, J.M., (2005). Trace écrite, trace écran. Génétique textuelle et pratiques scolaires. Dans Pottier, J.-M. (éds.) « *Seules les traces font rêver* ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle. Actes des cinquièmes rencontres des chercheurs en didactique littéraire*. Reims, 1er et 2 avril 2004. (p. 233-244). Reims : CRDP de Champagne-Ardenne.

Rey-Debove, J. (1982) Pour une lecture de la rature. Dans *La Genèse du texte : Les modèles linguistiques* (p. 21-72). Paris : CNRS.

Enseignant	Texte d'étude	Documents préparatoires
Thierry. (Dir.) L'Harmattan. Tony - C3	<p>2016 Des traces écrites de l'activité enseignante. Observation de traces écrites produites en classe de français, en fin de cours primaire et au début du collège d'enseignement secondaire. Dans Philippot, Thierry. (Dir.) <i>Traces du travail. Objet de recherche, objet pour la formation.</i> Paris : L'Harmattan.</p> <p>Texte : Jean-Michel Payet, Mélanie Allag (illustrations), <i>Le Trésor de M. Ziane</i>, Milan Poche Cadet Polar, 2012.</p> <p>Extraits</p>	Non communiqué.
Maria - C3	Texte : Vincent Cuvellier, Charles Dutertre (illustrations), <i>L'Histoire de Clara</i> , Gallimard Jeunesse, Collection Giboulées, 2009. « Le Chapitre de Sœur Marie-Louise ».	Fiche de préparation imprimée, conçue par l'enseignante.
Béatrice - C3	Texte : Perrault, « Barbe Bleue », in <i>Contes</i> .	Fiche de préparation imprimée, conçue collégalement.
Bertrand - C3	Texte 1 : Notice sur les grizzlys Texte 2 : Dany Boodmann	Ouvrage didactique : Sylvie Cèbe, Roland Goigoux, Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs, CM1-CM2-6è-SEGPA, Retz
Fabien - C3	Texte : Guillaume Apollinaire, <i>Calligrammes</i> , « Ondes », « Paysage » (p. 27), « Cœur, couronne et miroir » (p. 58), Gallimard, réédition de 1990.	Fiche de préparation imprimée, conçue par l'enseignant.
Laurie - C3	Texte : Bernard Friot, <i>Nouvelles Histoires pressées</i> , Milan, 2000. « Loup-garou ».	Document didactique : DECLIC (ressource Internet : http://www.laclassedemallory.com/les-mini-lecons-declic-a44199803)
Arielle - C3	Texte : d'après Jules Verne, « Autour de la lune »	Ouvrage didactique : Picot, F. ; Pignon, M.-L. (2009), <i>Faire de la grammaire en cours double, CM1-CM2</i> , Reims, Sceren.

Enseignant	Texte d'étude	Documents préparatoires
Thierry. (Dir.) L'Harmattan. Marianne – 6 ^{ème}	Texte : Claude Roy, <i>Enfantasque</i> , Gallimard, 1974.	Fiche de préparation imprimée, conçue par l'enseignante. Manuel scolaire.
Cathy – 6 ^{ème}	Texte 1 : Jean de La Fontaine, « La Cigale et la Fourmi », <i>Fables</i> , I, 1, 1668. Texte 2 : « La Cigale, le Tabac et la Fourmi », bande dessinée, dessin pour l'affiche de la Ligue Nationale contre le cancer. Texte 3 : Françoise Sagan, « La Fourmi et la Cigale », <i>Trente versions inédites</i> , collectif, éditions Safrat, 1989.	Fiche de préparation manuscrite, conçue par l'enseignante. <i>Manuel scolaire.</i>
Marie-Laure – 6 ^{ème}	Texte : M.-C. Helgerson, <i>Louison et Monsieur Molière</i> , Flammarion, Castor Poche, 2001. Extraits.	Fiche de préparation manuscrite, conçue par l'enseignante. Préparation individuelles manuscrites des élèves en amont de la séance : recherche documentaire. Manuel scolaire.
Célia – 6 ^{ème}	Texte : Molière, <i>Le Médecin malgré lui</i> , Acte I, scène 1, 1666.	Fiche de préparation manuscrite, conçue par l'enseignante. Manuel scolaire.
Mélie – 6 ^{ème}	Texte : Jean Tardieu, « Oswald et Zénaïde », in <i>Théâtre de chambre</i> , Gallimard, 1954.	Questionnaire imprimé conçu par l'enseignante, traité par les élèves en amont de la séance.