



**HAL**  
open science

## L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation

Aurore Promonet

► **To cite this version:**

Aurore Promonet. L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français, 2015. hal-01638112

**HAL Id: hal-01638112**

<https://hal.univ-lorraine.fr/hal-01638112v1>

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.

**Publication N°1 :** Promonet, A. (2015). L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. *Recherches*, 62, 31-50.

## **L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation**

Aurore Promonet - CEREP – EA 4692

### **Introduction**

Le présent article concerne la trace écrite du travail de la classe que les élèves consignent dans leurs cahiers ou classeurs sous la direction de leur enseignant.

Etonnamment, les chercheurs en sciences de l'éducation se sont peu penchés sur cet objet qui appartient pourtant au quotidien du travail à l'école. Dans le numéro 41 de la revue *Recherches*, intitulé *Traces*, Elisabeth Nonnon regrettait : « Sauf exceptions, la didactique du français s'est peu intéressée aux usages des outils, aux cahiers comme au tableau noir, sans doute parce qu'elle ne s'est intéressée que récemment au travail ordinaire de la classe et à l'ergonomie du métier » (p. 18)<sup>1</sup>. Parmi les exceptions qu'elle évoque figure le numéro 22 de la revue *Repères*, intitulé *Les Outils de l'enseignement du français*, dans lequel elle signe également un article concernant la trace écrite au tableau<sup>2</sup>. Cette réflexion sur les usages du tableau s'est poursuivie plus récemment, sous la plume de Rouba Hassan<sup>3</sup> dans une perspective didactique.

Pour ma part, j'étudie la trace écrite dans les cahiers et plus précisément en français, en séance de lecture, en CM2 et en sixième. Je propose d'étudier l'élaboration de cet écrit qui s'affiche d'abord au tableau puis se copie dans les cahiers mais prend sa source bien en amont de cette phase de copie. Je souhaite montrer comment la trace écrite de la séance se construit de formulations en reformulations à visée didactique, à partir de sources externes et internes à la classe.

### **I. La trace écrite d'une séance de lecture - définitions**

---

<sup>1</sup> Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

<sup>2</sup> Nonnon, E., (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.

<sup>3</sup> Hassan, R. (2010). Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel, *Travail et formation en éducation*, repéré à <http://tfe.revues.org/1053> ; Hassan, R. (2011). Le tableau de la classe. In Daunay, B. (dir.) *Les écrits professionnels des enseignants* (p. 43-72). Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Je tiens à préciser dès à présent que l'intitulé *séance de lecture* peut recouvrir des visées d'enseignement et d'apprentissage très diversifiées. Une séance dite *de lecture*, peut viser l'entraînement des élèves à une lecture orale fluide, le développement de compétences de compréhension en lecture ou encore la pratique de la lecture interprétative dans le champ de la littérature. Cette liste, donnée à titre indicatif, n'est pas exhaustive. A priori, un observateur extérieur pourrait s'attendre à ce qu'en séance de lecture, on n'écrive pas, l'objet de la séance étant la lecture et non l'écriture. Pourtant, il semble que quel que soit le projet qu'elle sert, chaque séance dite *de lecture* se matérialise sous la forme d'un écrit conservé dans les cahiers des élèves. Nonnon (2004) souligne que « la nécessité d'assurer une trace écrite à chaque séance de cours est une règle tacite sur laquelle un consensus pratique semble aller de soi. Quelle que soit la richesse qu'on attribue aux échanges oraux dans la classe, c'est la présence d'une trace écrite qui aux yeux de tous, des élèves comme de l'institution, reste garante de la réalité du travail accompli » (p. 17).

Dans le même article, Nonnon établit en outre un lien entre la trace écrite au tableau et celle qui s'archive dans les cahiers : « la trace du travail entrepris que fait l'enseignant au tableau est [...] tendue vers une autre trace, celle que recopient les élèves sur leur cahier. » (p. 24).

La trace écrite consignée dans le cahier, nourrie des échanges oraux, constituerait « une autre trace ». La question est de savoir si cette autre trace se définit comme une répétition, un prolongement, une variante, une reformulation, par les acteurs de la classe, de la trace écrite au tableau.

La notion de trace<sup>4</sup> présente le trait de la petitesse et celui de l'incomplétude. Plusieurs études<sup>5</sup> montrent que la trace pose la question de son origine et qu'elle a à voir avec les problématiques de la mémoire et de l'écriture. La trace écrite scolaire se caractérise comme le fruit d'une écriture au service d'un archivage des savoirs construits pour la classe. De fait, on peut penser la trace écrite comme une réécriture, en réduction, de la séance. Restitution et synthèse, la trace écrite scolaire se présente comme une mise en texte soumise aux contraintes propres à son projet d'enseignement-apprentissage. Elle engage manifestement les acteurs de

---

<sup>4</sup> Trace. (1992). Dans Rey (dir.), *Dictionnaire historique de la langue française* (p. 2145). Paris : Dictionnaires Le Robert.

<sup>5</sup> Serres, A. (2002, décembre). *Quelle(s) problématique(s) de la trace ?* Communication présentée lors du séminaire du CERSIC sur la question des traces et des corpus dans les recherches en sciences de l'information et de la communication. Rennes, France ; Rouxel, A., (2005). Traces, traces littéraires, statut littéraire de la trace. Actes des cinquièmes rencontres des chercheurs en didactique littéraire. In Pottier, J.-M. (éds.) « *Seules les traces font rêver* ». *Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. Reims, 1er et 2 avril 2004. (p. 13-24). Reims, France : CRDP de Champagne-Ardenne.

la classe dans une entreprise rédactionnelle consistant en une reformulation ajustée aux enjeux de la séance.

## **II. Questions et méthode de recherche**

Que fait précisément l'enseignant quand en séance de lecture il dirige la composition d'une trace écrite dans les cahiers ? Comment s'y prend-il ? Quels choix de contenus fait-il ? Peut-on identifier un écart entre son projet de séance et ce qui sera finalement conservé dans les cahiers des élèves ? Que nous apprennent les versions provisoires de ce texte sur les fonctions de l'écrit finalement conservé ? Que nous apprend la trace écrite sur l'activité enseignante ?

Pour tenter d'apporter des réponses à ces questions, j'ai procédé à l'observation de douze séances de lecture (sept classes de CM2 ou classes multi-niveaux de cycle 3 et cinq classes de sixième). Le corpus réuni se situe à la frontière de l'école et du collège. Cependant, je choisis, ici, de ne pas me consacrer spécifiquement à la comparaison des pratiques au cycle 3 et en sixième. Les analyses qui suivent se concentrent sur l'étude des processus d'élaboration de la trace écrite d'une séance de lecture dans deux niveaux de classes proches.

À l'enregistrement vidéo de chaque séance, auquel j'ai procédé, a succédé un entretien. Chaque enseignant, visionnant le film de sa séance, a été confronté à sa propre activité. Ainsi, des entretiens, dits d'auto-confrontation simple, ont permis de déterminer dans l'activité enseignante trois phases d'écriture dont la suite de l'article va rendre compte. Ces données ont été complétées grâce aux enseignants qui m'ont laissé photographier des traces écrites d'élèves qu'ils estimaient proches de ce qu'ils visaient. Ils m'ont indiqué quels documents et quels supports ils avaient utilisés pour concevoir leur séance. Enfin, certains m'ont aussi confié des documents préparatoires qu'ils avaient réunis ou conçus en amont de la séance : écrits préparatoires dactylographiés ou bien manuscrits. A partir de ces données, j'ai cherché à reconstituer la genèse de la trace écrite de façon à mieux en comprendre les enjeux.

Je vais aborder la composition de la trace écrite du travail de la classe en séance de lecture en trois temps. D'abord, je traiterai de la phase préparatoire à la séance, conduite en amont du travail de classe. Ensuite, j'identifierai les mécanismes d'élaboration du texte de la

séance au fil des interactions de classe, à l'oral, puis au tableau. Enfin, je montrerai comment se finalise l'écrit qui se conservera dans les archives des élèves.

### **III. Préparation d'une séance et planification de sa trace écrite**

#### **1. Le choix des écrits sources**

Préparant sa séance de lecture, l'enseignant procède à divers choix. D'abord, il choisit un texte support et il opte pour des modalités d'étude de ce texte. Ces choix se construisent en référence aux prescriptions institutionnelles. Ils s'ajustent, pour la mise en œuvre de la séance, aux besoins des élèves.

Marie-Laure<sup>6</sup> choisit comme support un roman de littérature de jeunesse<sup>7</sup> qui préparera ses élèves de sixième à entrer dans l'œuvre théâtrale de Molière, conformément à ce que préconisent les textes institutionnels. L'enseignante évoque le choix de ce support.

Marie-Laure : Donc on l'a empruntée. [...] Je me suis dit : pour changer, je vais m'en servir pour présenter le théâtre. [...] J'ai choisi quelques extraits pour présenter le théâtre de Molière et puis le lien avec Louis XIV.
---

*Extrait de transcription de séance*

Les séances que j'ai observées s'élaborent principalement à partir de deux sources. Les textes d'étude sont tirés du manuel scolaire dans quatre des classes de 6<sup>ème</sup> (classes de Marianne, Célia, Carla et Mélie). En cycle 3, trois textes sont issus de documents didactiques, destinés aux enseignants, pour l'enseignement du français à l'école (textes choisis par Bertrand, Arielle et Laurie). Cependant, ces sources, sélectionnées comme supports de séance, font l'objet d'une reconfiguration. En effet, l'enseignant en adopte le choix du texte d'étude et il y puise des éléments (par exemple, l'organisation générale de l'approche du texte, un objectif d'enseignement, une ou deux activités à faire réaliser par les élèves) mais les séances observées n'épousent pas absolument la trame du texte source.

---

<sup>6</sup> Pour préserver l'anonymat des enseignants interrogés, j'ai attribué à chacun un prénom fictif. L'emploi de prénoms plutôt que d'initiales vise à rendre plaisante la lecture de cette présentation.

<sup>7</sup> M.C. Helgerson, *Louison et Monsieur Molière*, Castor Poche Flammarion, 2001. Ce roman, l'enseignant documentaliste le met à la disposition des enseignants, en série. Ainsi ces derniers peuvent prêter un ouvrage à chacun des élèves pendant toute la durée de son étude.

Le corpus réuni pour cette recherche montre que dans sa classe, l'enseignant répète des choix (de textes et d'étude de textes) déjà effectués ailleurs et supposés conformes aux prescriptions institutionnelles. Par la reprise de ces choix, l'enseignant inscrit ses pratiques de classe dans un ensemble de pratiques ainsi partagées avec d'autres enseignants. Ces pratiques communes matérialisent un collectif de travail : elles constituent à la fois un cadre de travail et une ressource pour travailler. En effet, Marie-Laure opte pour un texte choisi par sa collègue documentaliste ; quant à Marianne, Célia et Carla, elles adoptent non seulement les textes du manuel scolaire mais elles sélectionnent aussi des activités proposées par les auteurs de ce manuel. Bertrand et Arielle font le choix d'ouvrages dont leurs élèves ne disposent pas mais ils y puisent textes et activités. Laurie explique que le support avec lequel elle fait travailler ses élèves en lecture est l'adaptation d'un dispositif publié sur l'Internet par une collègue.

Les enseignants recourent donc à des supports scolaires comme à des références qui légitiment contenus et organisation de la séance.

## **2. Une organisation de la séance modélisée par un écrit préparatoire**

### Du calque à l'adaptation pour l'enseignant

Si des textes sources sont clairement identifiés par les enseignants eux-mêmes, plusieurs précisent cependant qu'ils les ajustent à leurs besoins spécifiques. Laurie explique en entretien qu'elle a cherché des idées d'exercices qui aideraient ses élèves de cycle 3 à progresser en lecture. Ses recherches documentaires l'ont amenée à découvrir sur l'Internet un outil d'origine anglo-saxonne, adapté en français par des enseignantes qui l'ont nommé « DECLIC<sup>8</sup> ». Une grande affiche, récapitulant les principes de ce dispositif didactique, est fixée à gauche du tableau noir de sa classe et Laurie s'y réfère pour conduire sa séance.

Elle précise les modifications qu'elle apporte à ce modèle dont elle a réduit le nombre de catégories :

Laurie : [...] J'étais pas forcément à l'aise avec toutes les catégories. Et du coup, pour certaines, j'ai pas réussi à me les approprier et je les ai pas complètement faites.
---

<sup>8</sup> Cet outil (<http://www.laclassedemallory.com/un-nouveau-menu-pour-l-atelier-de-lecture-decllic-a46450351>) est une adaptation française de l'outil intitulé CAFE, acronyme pour *Comprehension, Accuracy, Fluency, Expand Vocabulary* (<http://www.thedailycafe.com/cafe/interactive-cafe-menu/comprehension>). Cette adaptation est présentée sur le site personnel d'une enseignante qui en explique le principe. L'acronyme DECLIC signifie *Déchiffrer tous les mots, Enrichir son vocabulaire, Comprendre ce qu'on lit, Lire avec fluidité, Intégrer les règles de l'atelier DECLIC, Culture littéraire*.

Ces propos de Laurie témoignent du fait que l'enseignante se procure des outils pour travailler mais qu'elle ne peut les utiliser que si elle parvient à les adapter à l'image qu'elle s'est construite de sa propre situation de travail. Si « *l'appropriation* » ne se fait pas aisément alors s'impose une modification. De fait, l'affichage qui apparaît dans sa classe est une version adaptée du dispositif publié en ligne, une réécriture, une reformulation opérée par Laurie, acceptable pour elle.

### Du calque à l'adaptation pour la classe

Il arrive qu'un écrit, que l'enseignant est seul à détenir (document didactique de référence, fiche de préparation ou cours plus ou moins rédigé), préexiste à la séance et donc à la trace écrite. Ainsi, il arrive que la séance, y compris dans ses phases orales, suive une trame proche de cet écrit de référence, initialement sélectionné dans la phase préparatoire de l'enseignant.

Bertrand, dans sa séance, ménage de très longues phases orales. Il consacre peu de temps à l'écriture d'une trace. Cependant, il organise tous les échanges oraux de la séance en suivant de très près le plan du questionnaire et du tableau qu'il a empruntés à un ouvrage didactique<sup>9</sup>. Conformément aux recommandations des auteurs de cet ouvrage, Bertrand fait procéder ses élèves en trois temps : lecture du texte, réponse aux questions posées sur ce texte et identification des procédures mobilisées pour trouver les réponses à ces questions. Cette activité d'entraînement à la compréhension écrite est suivie d'une phase de correction collective et d'un bilan oral sur les trois procédures de réponse, employées au cours de cette séance et mobilisables dans d'autres contextes de lecture. Deux traces écrites sont conservées de cette séance. Le texte et son questionnaire figurent dans les archives des élèves. Les indices prélevés dans le texte et la désignation des procédures de réponse, saisis au tableau numérique lors de la correction, sont mémorisés dans l'ordinateur de la classe. Ces observations suscitent deux remarques. Cette séance très orale est fortement marquée dans son organisation par sa source écrite. Sa trace écrite restitue le déroulement du travail : lecture et étude du texte puis pointage de trois procédures de compréhension du texte.

---

<sup>9</sup> Cèbe, S., Goigoux, R. (2009). *Lector & Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CM1-CM2-6è-SEGPA (p. 76-93). Paris : Retz.

De la même façon, la séance que conduit Arielle est essentiellement orale. Elle suit pourtant deux écrits de référence. Le plan de sa fiche de préparation suit les étapes déterminées dans l'ouvrage didactique<sup>10</sup> qui lui sert de référent initial.

Dans cet ouvrage, la lecture d'un texte<sup>11</sup> donne lieu à une activité d'identification des temps employés dans la narration et dans les passages de dialogue. Trois grandes étapes se dessinent : découverte du texte par les élèves, compréhension du texte avec questions à l'appui et suite d'activités d'étude de la langue. Arielle fait travailler sa classe selon ce plan, mais avec deux variations majeures.

D'abord, la compréhension du texte se construit par dévoilement progressif (grâce à la vidéo-projection) : dans un premier temps la classe n'a accès qu'au titre du texte, puis au paratexte et enfin à l'intégralité du document. A chaque étape de l'affichage au tableau, les jeunes lecteurs sont invités à exprimer leurs attentes quant au contenu du récit, aux intentions des personnages et au rôle de chacun. La lecture orale et collective de l'intégralité du texte permet de valider ou d'invalider les hypothèses du groupe. Cette variation a pour effet de donner davantage de poids à l'activité de lecture dans l'ensemble de la séance par rapport à ce que prévoyait l'ouvrage de grammaire.

Ensuite, Arielle ne sélectionne qu'une des activités d'étude de la langue parmi celles présentées dans le document didactique : elle conduit l'activité de transposition du texte au présent. Cette transposition s'accompagne d'une inscription des modifications au tableau numérique de la classe. Arielle ne fait donc pas écrire ses élèves en cours de séance mais, dans une ultime phase du travail, elle leur distribue une version corrigée de l'exercice qu'ils ont réalisé oralement et collectivement. Cette trace écrite corrective donne à voir les deux versions du texte d'étude : sa version originale et sa version transposée. Elle n'est pas fournie par le dispositif didactique référent. Elle a été réalisée par les soins de l'enseignante et elle reflète à grands traits le travail effectué en classe.

Là encore, le document de référence joue donc le rôle de planificateur de la séance : il en donne l'objectif d'enseignement-apprentissage et l'organisation générale. L'enseignante, même si elle procède à des sélections et à des adaptations, en respecte l'esprit.

Chez ces deux enseignants de cycle 3, l'écrit initial de référence est un outil de planification de la séance autant que du texte de la trace écrite. Dans ces deux cas, les enseignants répètent un premier modèle. Ils calquent leur séance sur un extrait d'ouvrage

---

<sup>10</sup> Pignon, M.-L. et Picot. F. (2009). *Faire de la grammaire en cours double CMI-CM2* (p. 147-149). Reims, Sceren.

<sup>11</sup> « En route pour la lune », version adaptée d'un texte de Jules Verne, extrait de *Autour de la lune* (1869).



didactique qui reste dans l'ombre mais qui scénarise la séance autant qu'il structure la trace écrite. Phase orale et phase écrite de la séance constituent deux formulations du projet didactique initial.

#### De la source à la trace écrite

La trace écrite se définit donc comme un écrit de restitution à deux titres : d'une part, elle présente une reproduction du texte d'étude, ou bien en donne la référence lorsqu'il se trouve dans le manuel de la classe ; d'autre part, elle consiste en une reproduction ou en une reconstruction d'un écrit source. Ces constats permettent en outre de conclure à l'existence de deux types de sources pour la séance de lecture : les textes de cadrage et les textes de structuration qui contribuent autant à scénariser la séance qu'à mettre en forme sa trace écrite.

Cadres et sources, ces écrits préalables ont pour fonction de légitimer le projet de l'enseignant et de nourrir et structurer son activité d'enseignement. Ce projet se construit en amont de la séance, mais en référence aux besoins supposés ou réels des élèves. Outil d'enseignement, la trace écrite est utilisée par l'enseignant pour permettre à ses élèves de s'appropriier des savoirs ou des savoir-faire prescrits. On peut supposer que les élèves, étant destinataires premiers du texte structurant la séance, exercent une influence a priori sur sa mise en forme. Néanmoins, la trace écrite se heurte aussi à ses récepteurs dans le cours-même de son élaboration. Diriger la trace écrite consiste dès lors, pour l'enseignant, à faire varier des modèles didactiques préétablis à des fins d'adaptation aux capacités et besoins des élèves.

### **IV. Mises en texte de la trace écrite : interactions orales et écriture au tableau**

#### **1. Des négociations lexicales entre enseignants et élèves**

Préconstruite en amont de la séance, la trace écrite se conçoit dans une visée d'enseignement-apprentissage. De fait, l'enregistrement de séances de classes permet d'identifier le double mécanisme - didactique et rédactionnel - de l'élaboration de l'écrit-trace qui sera finalement adopté.

Par exemple, Marie-Laure veut faire percevoir à ses élèves le contexte socio-culturel dans lequel se composait le théâtre de Molière. Sa démarche témoigne de sa volonté d'amener ses élèves à se construire des représentations de la vie de Molière et du statut des comédiens à

son époque. Ainsi donc, elle a demandé à ses élèves de se documenter sur Molière et son époque, en amont de la séance. Elle précise en entretien post-séance qu'elle compte sur ce travail préparatoire pour stimuler l'écoute et la participation des jeunes lecteurs.

Marie-Laure : [...] Bon, ils avaient cherché.

Chercheur : Ah oui ! Alors ils ont fait une recherche, avant.

Marie-Laure : Oui, [...] Molière, les dates et puis ce qu'il a écrit et puis Louis XIV, pour qu'ils voient de quoi il est question. [...] En général, une petite question préparatoire, ça relève un peu l'intérêt.

*Extrait de transcription d'entretien post-séance*

Au fil de la séance, ses élèves restituent partiellement le fruit de leurs recherches. Leurs réponses aux questions, leurs interventions orales s'appuient sur un écrit source dont ils sont seuls à disposer. En interrogeant ses élèves sur Molière, Marie-Laure obtient successivement qu'il est « poète », « auteur dramatique français », « chef de troupe » et « comédien ». L'enseignante accepte ces propositions tout en demandant des précisions et ajoute le terme « dramaturge ». Une élève conclut ainsi l'échange : « Il était chef de troupe de théâtre ».

Marie-Laure fait donc noter :

C'est un dramaturge (auteur dramatique), un comédien et directeur du théâtre du Palais-Royal.

*Transcription d'un extrait de la trace écrite consignée dans les cahiers*

Dans son écrit l'enseignante avait noté :

Qui est Molière ?

Jean Baptiste Poquelin, dit Molière, dramaturge, comédien, directeur de troupe.

*Transcription d'un extrait de la préparation manuscrite de l'enseignante*

Cet enchaînement montre comment la trace écrite se compose en suivant un mouvement de précision lexicale : « directeur de théâtre » se substitue à « chef de troupe », tandis que « comédien », « auteur dramatique » et « dramaturge » sont conservés dans la formulation finale. De l'écrit prévisionnel à la trace écrite finale, on assiste donc à une succession de reformulations définitionnelles à visée didactique.

La parenthèse « auteur dramatique » qui revient sur le sens du nom « dramaturge », pour le préciser, témoigne d'une préoccupation d'institutionnalisation.

Brousseau (1988) définit le concept d'institutionnalisation comme « un phénomène social très important et une phase essentielle du processus didactique » qui consiste en une « prise en compte « officielle » par l'élève de l'objet de la connaissance et par le maître, de l'apprentissage de l'élève <sup>12</sup>» (p. 17).

En effet, Marie-Laure officialise ici les connaissances des élèves. Elle instaure un moment de consignation écrite d'un savoir qui, de ce fait, est désigné comme un savoir important. L'enseignante institue ici le savoir et la parole de l'élève. Cette proposition devient support d'apprentissage pour l'ensemble des élèves de la classe et désigne de ce fait ce savoir comme digne d'être appris et retenu. Il est institué comme tel.

On voit là la densité de l'activité enseignante et la diversité de ses enjeux. Conduisant, au fil des échanges oraux, la formulation de l'écrit trace de la séance, Marie-Laure apporte à ses élèves le contexte historique et culturel du texte d'étude, elle contribue au développement de leur vocabulaire en mettant à leur disposition le lexique adapté à la circonstance et elle leur attribue un statut d'énonciateurs dont témoigneront les cahiers de la classe.

Marianne ajuste également son écrit préparatoire face à la réception que ses élèves manifestent face au texte étudié. Dans sa fiche de préparation dactylographiée, elle prévoit de faire noter : « Le poète joue sur les mots. [...] Cela rend la scène vivante et drôle. ». Cependant, « ça nous a paru comment, le fait d'utiliser toutes ces expressions ? », interroge-t-elle ses élèves de 6<sup>e</sup>. Les jeunes lecteurs, à plusieurs reprises, lui renvoient le qualificatif : « bizarre ». En conséquence, elle renonce : elle n'adopte ni le qualificatif « bizarre », prononcé deux fois par ses élèves, ni l'aspect ludique qu'elle avait projeté de faire retenir aux jeunes collégiens. Elle précise en entretien : « Ils n'y sont pas allés. Je ne pouvais le faire noter. Ça n'aurait pas été honnête. ». Quant à « bizarre », pourtant surgi deux fois dans le « texte oral » (propositions orales des élèves en réponse aux sollicitations de l'enseignante), il sera banni de la trace officiellement conservée et publiée dans les cahiers des élèves. Ce renoncement montre combien la parole de l'élève est prise en considération et jusqu'à quel point elle influe sur la mise en texte du savoir enseigné et à apprendre. Cette influence

---

<sup>12</sup> Brousseau, G. (1988). Les différents rôles du maître. Bulletin de l'A.M.Q. Montréal, p. 14-24. Repéré à : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00497481>

Le concept d'institutionnalisation a également été défini par Brousseau, dans *Théorie des situations didactiques en mathématiques*, ouvrage publié en 1998 aux éditions La Pensée sauvage. Cette notion fait l'objet d'une notice du *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*, signé de Y. Reuter, C. Cohen-Azria, B. Daunay, I. Delcambre et D. Lahanier-Reuter (p. 119-122), publié aux éditions De Boeck, réédité en 2013.

s'exerce dans les limites de ce que l'enseignante juge acceptable dans un cahier qui sortira de la classe et qui sera considéré comme porteur de ses enseignements.

Ainsi donc, conduisant la trace écrite, l'enseignante procède à un travail de rédaction négociée entre un projet centré sur un support d'enseignement dans le but d'enseigner la lecture interprétative et la réception du texte d'étude par les jeunes lecteurs. Comme Marie-Laure, Marianne agit dans le cours des échanges ; elle évalue les propositions de ses élèves à l'aune de son projet de séance et fait adopter collectivement une formulation de compromis. L'écrit finalement conservé matérialise également ses préoccupations de conduite de classe et d'étayage des apprentissages de ses élèves.

La trace écrite apparaît donc comme une répétition avec, par rapport à son écrit source, plus ou moins de variations, variations motivées par des visées didactiques, variations contrôlées et mues par un double souci d'instituer le savoir en jeu et la parole de l'élève ainsi présentée comme pertinente sur le plan didactique.

## **2. Présence du champ lexical de la reformulation dans le discours oral de l'enseignante**

Les modalités d'élaboration de la trace écrite, autrement dit du texte du savoir construit en classe, sont explicitement nommées par l'enseignant. Ce dernier, au fil des séances observées, indique souvent les fonctions de la trace écrite. Dès lors, le discours produit en classe aide l'observateur à comprendre comment l'enseignant envisage cette trace.

Par exemple, Marie-Laure annonçant le programme de la séance à ses jeunes collégiens, présente la trace écrite comme une formulation synthétique du savoir en jeu.

Marie-Laure : Alors vous allez prendre vos livres page 6-7. Alors moi j'ai fait la lecture préalable bien sûr et j'ai choisi quelques petits passages parce que j'ai des idées importantes à vous faire retenir. Et ces idées, après, on les mettra au tableau et on essaiera de résumer l'essentiel. D'accord ?
--

*Extrait de transcription de séance*

L'enseignante place la rédaction de la trace écrite dans le prolongement de son activité enseignante. Elle en dessine les étapes de composition : réfléchie en amont de la classe (« lecture préalable », « j'ai choisi »), elle en alimente le scénario (emploi de l'indicatif futur) et en restituera des traces (« petits passages », « résumer l'essentiel »). Marie-Laure souligne

la visée de la trace écrite : faire retenir à ses élèves des informations « importantes », soigneusement sélectionnées.

Sachant que ces informations ont déjà été traitées par les élèves dans un travail personnel de préparation, la trace écrite se présente comme occasion de reformuler, de façon synthétique, ce que chacun a déjà abordé dans une approche plus ou moins experte. De fait, la trace écrite relèvera du compromis synthétique entre la préparation de l'enseignante et celles des élèves.

Ce travail de rédaction négociée est manifeste dans le maillage entre les propos échangés à l'oral et l'écrit-trace qui s'inscrit simultanément au tableau et dans les cahiers.

Marie-Laure : Alors, le premier point que nous allons voir, c'est justement, la première question : qui règne en France ? (*Écrit au tableau : 1. Qui règne en France ?*) Alors nous sommes on a dit en mille-six-cent ?

Élèves : Soixante-dix.

Marie-Laure : Soixante-dix. Allez, Justine, en une phrase, tu peux me dire, euh, ce qu'on vient de dire ?

Élève : Euh, c'est Louis XIV qui règne en France.

Marie-Laure : (*Écrit au tableau : "Louis XIV*) [...] Louis XIV, qu'on appelle Louis ? Le ? (*Écrit : "Louis le Grand"*)

Élèves : Le Grand

Marie-Laure : Dit le ?

Élèves : Roi Soleil.

Marie-Laure : Roi Soleil (*écrit : "Roi Soleil"*). Donc Louis XIV, dit le Grand, dit le Roi Soleil, règne (*ajoute "règne" au tableau*).

*Extrait de transcription de séance*

Le texte trace qui s'inscrit au tableau est donc :

1- Qui règne en France ?  
Louis XIV, Louis le Grand, dit le Roi Soleil, règne.

*Extrait de transcription du tableau*

Dans son écrit de préparation, une feuille manuscrite, Marie-Laure avait inscrit les éléments reproduits ci-dessous. La colonne de gauche présente des notes de l'auteur : il s'agit de ce que l'enseignante avait inscrit en marge de sa copie.

<p>Extrait 1 Page 6 – page 7</p>	<p><u>Qui règne en France ?</u> <span style="float: right;"><u>1670</u></span> Louis XIV Louis le Grand (1638-1715) dit le Roi Soleil, passionné par les arts.</p>
--------------------------------------	--

*Extrait de transcription de la préparation écrite de l'enseignante*

Une rapide lecture de ces notes personnelles permet d'identifier l'opération de répétition à laquelle elle procède. Elle met en texte l'information présélectionnée dans la solitude du bureau et la situation d'interaction lui inspire une finalisation formelle de son brouillon. La présence immédiate des destinataires premiers de l'écrit et la situation d'enseignement exigent une composition rédactionnelle aboutie et fidèle au développement des échanges en classe. Marie-Laure renonce donc à l'évocation des arts dans cette phrase. Ils apparaîtront dans la phrase suivante. En revanche, elle opte pour une réponse à la question du sous-titre qui ne soit pas nominale mais dont le verbe reprenne fidèlement et méthodiquement les termes de cette question. La formulation finalement adoptée est exemplaire : elle pourra même servir de modèle aux élèves lorsqu'ils auront à rédiger la réponse à une question écrite.

On voit là encore se matérialiser, au-delà de la préoccupation rédactionnelle de l'écrit-trace, la volonté enseignante d'apporter un étayage aux élèves. Rédiger une trace écrite devient une occasion de fournir aux élèves un modèle rédactionnel de réponse à une question, situation didactique très fréquente, y compris au-delà du champ de la littérature et même de la discipline scolaire du français.

Chez Marianne, se dessine une volonté de reformulation explicative. Dans l'extrait qui suit, l'enseignante invite ses élèves à définir les notions qu'ils viennent d'évoquer ensemble mais qui ne leur sont pas encore familières.

<p>MARIANNE : Alors, si on devait reprendre tout ce que vous m'avez dit d'intéressant, là, par rapport à la façon dont le poète joue sur les mots. Est-ce que quelqu'un peut me proposer une phrase, déjà une des idées qu'on a reformulées ici ? Oui, Erwan ? E : Euh, Claude Roy est un polysémique. [...] MARIANNE : Alors, la polysémie on a dit que c'était quoi la polysémie ? Ça peut nous intéresser la polysémie. C'est un mot qui ? E : Qui s'écrit de la même façon mais qui a plusieurs sens.</p>
---

MARIANNE : Oui. Qui a plusieurs sens à la fois, qu'on utilise avec plusieurs sens. Alors, ça, ça va être une idée importante. Comment on va pouvoir le dire ça ? Quelle phrase vous me proposez pour, pour dire ça, pour expliquer ça ?

*Extrait de transcription de séance*

La trace écrite qui se compose répète ce qui vient d'être abordé et fixe ces objets à l'écrit de façon à les instituer en objets de savoir, tout en valorisant la parole de l'élève. Comme chez Marie-Laure, la trace écrite se présente comme le fruit d'un compromis entre les formulations des élèves et celles de l'enseignante. La trace écrite se construit dans un mouvement de restitution sélective de ce qui a émergé en classe (« reprendre tout ce que vous m'avez dit d'intéressant », « ça, ça va être une idée importante ») et qu'il s'agit de reformuler de façon synthétique (« une phrase, déjà une des idées qu'on a reformulées ici », « Quelle phrase vous me proposez pour, pour dire ça ? »). Cette quête de reformulation sélective et synthétique se confirme lorsque Marianne annonce à ses élèves : « Alors, j'attends une phrase avec ça. Tout ce que vous venez de me dire là, dans une phrase ».

La trace écrite, qui s'échafaude dans le cours des échanges oraux avant son élaboration écrite, est donc conçue par ces deux enseignantes comme l'occasion d'une reformulation explicative des points importants abordés au cours de la séance. Elle correspond dans ces exemples, à la réécriture d'une définition. Les élèves de Marie-Laure définissent par écrit le statut de Molière par rapport à Louis XIV tandis que les élèves de Marianne définissent la notion de polysémie qui a pour effet l'impression de bizarrerie ressentie par certains d'entre eux. En outre, la trace écrite se présente comme une variation construite selon deux modalités : la glose explicative et la réduction synthétique. Le texte, objet d'étude, est commenté tandis que les activités orales de classe mises en œuvre pour construire ou consolider les connaissances visées sont passées sous silence. Quant aux activités écrites, elles s'insèrent entre les passages de commentaire sans autre forme d'explicitation que des titres du type « relevé des expressions au sens figuré », suggérant le type d'activité en jeu. La synthèse est une obligation pragmatique à laquelle est contraint l'enseignant sous peine de dissoudre les contenus enseignés dans un trop lourd travail de copie, puis de lecture ultérieure.

La trace écrite dessine donc le scénario de la séance. Elle organise les échanges oraux préparatoires à sa mise à l'écrit, et ce, que l'écriture se fasse par petites touches successives au fil de la séance ou bien dans une phase rédactionnelle plus longue en toute fin de séance. Elle en trace d'avance le sillon depuis sa source, composée dans la phase préparatoire du travail, jusqu'à sa forme finalisée. Les cas qui viennent d'être exposés font apparaître la trace écrite

dans une fonction de cadrage, d'étayage et d'institutionnalisation. Cette trace constitue la trame des échanges de classe et elle en restitue ce que l'enseignant estime essentiel en hissant les propositions des élèves au rang de savoir à retenir.

### 3. Formulation de la trace écrite finale

#### Un processus par étapes : de la prise de notes au tableau à l'écrit dans les cahiers

Le passage du texte source au texte trace ne se fait pas directement. La trace écrite qui s'élabore passe par des états successifs.

Ainsi, pour présenter le calligramme à ses élèves de CM2, Fabien en recopie un exemple au tableau. Les élèves sont invités à déchiffrer puis à réécrire ce texte littéraire dans une forme linéarisée. Ils sont engagés dans une opération langagière de reproduction du texte d'étude sous une autre forme. Par la suite, la classe dresse la liste des caractéristiques du calligramme.

Fabien : Alors, qu'est-ce que c'est qu'un calligramme ? (*D'un signe de tête, interroge un élève qui lève la main.*)

E : Un calligramme, c'est des poèmes qui sont pas longs. Ils sont courts. [...]

E : En fait le calligramme, c'est de pas continuer le mot sur la ligne, de continuer un peu la syllabe au bord. Dans « miroir », « mi » et « roir » il est au bord. Il continue au bord.

Fabien : Les mots sont (*applique le tranchant de sa main droite verticalement sur la paume de sa main gauche orientée horizontalement, à plusieurs reprises.*)

E : Coupés.

Fabien : Coupés d'une manière différente. D'accord. On s'approche, on s'approche (*en écrivant au tableau*). Mais c'est pas encore tout-à-fait ça. [...] Autre chose ?

E : Que les mots ça fait des espèces de petites formes, ça fait des formes. [...]

Fabien (*en retournant au tableau*) : Les mots forment ? [...]

E : Les mots coupés forment des dessins.

*Extrait de la transcription de séance*

Ces propositions d'élèves, extraites de la transcription de la séance, rendent compte des tâtonnements du groupe jusqu'à la définition finalement adoptée. Un premier élève repère



qu'un calligramme se caractérise par sa non linéarité (« de pas continuer le mot sur la ligne », « il est au bord »). Un autre élève complète : « ça fait des espèces de petites formes ». Lorsque l'enseignant reprend ces termes en disant : « les mots forment », un élève termine sa phrase en ajoutant : « des dessins ». Cet échange est soutenu par la prise de notes qu'assure l'enseignant ; au tableau, il garde trace de l'avancée des réflexions collectives. Ces inscriptions serviront d'appui aux élèves pour la rédaction de la définition du calligramme qui s'archivera dans les cahiers de la classe.

- poème court
- les mots sont coupés
- les mots forment des dessins

*Transcription des notes de l'enseignant, prises au tableau*

Voici ce qui s'inscrit finalement au tableau puis dans les cahiers :

Un calligramme

Le calligramme est un poème qui fait une forme en rapport avec le sujet du poème.

La série des transcriptions de la définition première, des échanges entre le maître et ses élèves et des notes prises au tableau montre que l'enseignant ne fait finalement pas noter à ses élèves la définition qu'il avait consignée dans sa fiche de préparation.

Calligramme, nom masculin. Sens Poème dont le texte forme un dessin évoquant son sujet.

*Extrait de la fiche de préparation*

Il y a bien un choix de l'enseignant d'adopter une définition qui prenne en compte la participation de ses élèves. L'enseignant a ici organisé une forme négociée entre la version savante du dictionnaire et la version plus artisanale de ses jeunes élèves. Pour Fabien, la trace écrite est donc propice à l'institutionnalisation de la parole de l'élève.

La trace écrite restitue donc la teneur de ses enseignements et porte aussi les marques de la construction des connaissances de ses élèves. Le processus de composition de cet écrit traverse trois étapes : le stade préparatoire lisible sur la fiche rédigée par le maître, seul, avant la séance, celui des interactions orales étayées par une prise de notes au tableau et enfin la version finalement adoptée et consignée dans les cahiers.

Cette seule séance donne à voir une série de reformulations : il y a eu réécriture du calligramme, réécriture de la définition du calligramme et enfin création d'un calligramme illustrant sa définition. Cette série s'inscrit dans un maillage entre phases orales et phases écrites. Elle alimente les trois parties de la trace écrite produite et conservée dans chaque cahier de la classe : les textes d'étude d'Apollinaire, la définition du calligramme, le calligramme inventé par l'élève en référence aux deux premières étapes du travail de la classe. Ces reformulations nourrissent les apprentissages des élèves ; elles servent aussi deux dimensions de l'activité enseignante : sa dimension rédactionnelle et sa dimension didactique. En effet, la trace écrite ne consiste pas seulement en une mise en texte du travail effectué. Elle constitue aussi une occasion d'apprentissage d'ordre méta-lexical. Cette activité de définition place en outre l'enseignant en position de passeur culturel faisant découvrir aux jeunes lecteurs un jeu littéraire et un auteur, à travers des textes extraits d'une de ses œuvres.

Reconstituer la genèse de l'écrit conservé dans les cahiers permet d'observer les étapes de composition de la trace écrite. Ce processus sert le développement d'une activité à multiples facettes : didactique, rédactionnelle et pédagogique. On constate enfin que la reformulation, constitutive de l'activité langagière de l'enseignant, procède par répétition et variation, s'élabore dans une dynamique de précision lexicale et contribue à des opérations méta-discursives récurrentes dans les séances étudiées : la définition, l'explication, le résumé.

### **Des choix rédactionnels préétablis aux négociations dans le feu de l'action**

La trace écrite, nous l'avons vu, reproduit plus ou moins fidèlement un écrit source préparé par l'enseignant en amont de la séance. Entrons à présent dans la phase finale de l'écriture pour étudier la manière dont les enseignants procèdent et identifions les procédures ils mobilisent.

#### La formulation finale de la trace écrite copie un texte modèle

Carla, dans sa classe de 6<sup>ème</sup>, conduit l'étude comparée d'une fable et de deux de ses réécritures. La trace écrite de sa séance se compose en deux temps et se constitue de traces écrites de nature différente. S'y succèdent en effet une présentation du corpus d'étude (nom de l'auteur, date de publication et « nature » du document), un relevé lexical faisant état des modifications lexicales opérées dans les réécritures (« La Fourmi et la cigale » de Françoise Sagan et une bande dessinée publiée par la Ligue Nationale contre le cancer) par rapport au

texte d'origine (« La Cigale et la fourmi », de La Fontaine) puis un texte de « leçon » (c'est le terme qu'emploie Carla).

Leçon.

La fable de Françoise Sagan et la BD sont des réécritures car leur texte s'inspire et s'appuie fortement sur un texte original : la fable de La Fontaine. Quelques termes sont modifiés et cette technique littéraire s'appelle le pastiche.

*Transcription de la trace écrite notée au tableau et dans les cahiers.*

Il s'agit d'un écrit conclusif et synthétique désignant une sélection des points à retenir de l'étude de textes, supports de la séance. Dans un souci d'efficacité et de gestion du temps de la séance, Carla dicte cet écrit conclusif, trace écrite finale qu'elle copie au tableau en même temps que ses élèves le consignent dans les cahiers. De fait, la trace écrite reproduit directement l'écrit que l'enseignante a rédigé préalablement à la séance. La partie de la trace écrite qui est appelée « leçon » a pour fonction de synthétiser un savoir qui a fait l'objet de la séance et qu'il faut retenir. Contrairement au relevé lexical qui a permis d'établir en quoi consistait le travail de réécriture de la fable, l'écrit finalement archivé, ne porte aucune trace de l'activité effective de l'élève.

Cependant, avant de faire copier cette leçon, Carla veille à vérifier la conformité de ce texte « prêt-à-écrire » aux connaissances construites par les élèves, comme on le lit dans l'extrait qui suit.

CARLA : Donc là on va faire une petite leçon pour dire ce que c'est que la réécriture.

Enfin, c'est quoi une réécriture ?

E : Une parodie.

CARLA : Une parodie, c'est pour se moquer. On n'en est pas encore là. A votre avis. Une réécriture, on a fait les points communs et on a relevé les différences. Qu'est-ce que c'est qu'une réécriture ?

E : C'est réécrire avec les mêmes personnages mais en changeant des mots.

CARLA : Voilà. En changeant quelques petites choses. D'accord. Je vous lis la leçon et ensuite on l'écrit pour conclure sur cette première partie.

*Extrait de la transcription de séance*

Carla demandera ensuite à ses élèves de souligner en rouge le mot « réécriture ». Ce code est un moyen de mettre en lumière ce mot jugé important et donc à retenir.

L'enseignante fait donc copier à ses élèves une trace écrite de son propre travail de préparation. L'écrit trace est parfaitement conforme au projet qu'elle a conçu pour cette séance. Pour autant, elle n'ignore pas les conclusions de ses élèves : elle organise une vérification de conformité entre leurs réponses à ses sollicitations et l'écrit qu'elle a prévu de leur faire adopter. Elle garde le contrôle de cet écrit depuis sa première mise en texte jusqu'à sa publication dans les cahiers et le rôle qu'elle attribue à ses élèves est celui de destinataires. De fait, ces derniers notent ce que précisément leur enseignante voulait leur enseigner.

#### La formulation écrite finale s'improvise dans la fulgurance des échanges oraux

Dans plusieurs classes, l'enseignant rédige le texte de la trace écrite tout en conduisant les échanges au sein du groupe. Cependant, dans d'autres classes, l'enseignant, s'en tient à la consignation d'un écrit préalablement sélectionné. Carla procède ainsi. Arielle, quant à elle, fait coller la version corrigée de la réécriture à laquelle les élèves se sont prêtés. L'écrit consigné fonctionne comme l'écrit exemplaire.

Dans tous les cas de figure, que la trace écrite du travail de la classe soit co-construite ou non, elle relève d'une pratique rédactionnelle experte.

Ainsi, Carla, avant de passer à la copie de la leçon préparée à cet effet, fait noter à ses élèves une légende qui permet de distinguer dans la liste des mots du texte d'origine ceux qui établissent une relation d'antonymie avec ceux de sa réécriture. D'autre part, elle leur fait repérer la présence du champ lexical du commerce dans l'une des réécritures étudiées. Des points de couleur sont inscrits pour signaler et mettre cette distinction en évidence. Dans cette partie de la trace écrite, il n'y a donc pas rédaction mais configuration synthétique, sous forme de liste, de l'activité d'analyse comparée des textes d'étude. Cette modalité rédactionnelle manifeste la facilité avec laquelle l'enseignante recourt à des codes écrits chargés de sens à peu de frais rédactionnels. Elle met son habileté, sa culture de l'écrit, au service de son enseignement.

L'ensemble des données recueillies (documents didactiques, manuel scolaire, textes d'étude choisis pour la séance, écriture au tableau et texte trace consigné dans les cahiers ou classeurs) montre que le texte trace d'une séance de lecture se finalise en passant par divers états au fil de son élaboration rédactionnelle. Notre corpus met en lumière la complexité du

processus d'élaboration de la trace écrite, qu'il y ait co-construction ou dictée de l'écrit d'archivage. Les enseignants ont en tête un modèle dont ils composent successivement des variations jusqu'à arrêter, de façon plus ou moins négociée, une trace écrite finale du travail de la classe. Ils établissent et font adopter à la classe un compromis entre écrits sources, modèles de référence et produits effectifs du travail de la classe. Dans tous les cas, l'enseignant conduit ses élèves vers une forme écrite stabilisée, de savoirs et savoir-faire visés, dans certains cas, et, dans d'autres cas, de savoirs et savoir-faire verbalisés par les élèves. Cette constatation donne à percevoir la diversité des fonctions accordées par les enseignants à l'écrit trace. Peuvent s'y afficher une mise en forme du projet d'enseignement, une restitution des activités dirigées en classe ou bien encore une trace du travail de reconfiguration du savoir enseigné en connaissances collectivement construites dans la communauté de la classe.

#### La formulation finale de la trace écrite s'improvise en référence à un texte modèle

Dans la fulgurance des échanges oraux, les enseignants se trouvent en situation d'improviser un écrit à partir de textes de référence, d'écrits sources et de la réception exprimée par les élèves. Dans plusieurs des classes observées, la trace écrite voit sa mise en texte facilitée par le recours à un texte modèle, qui fonctionne comme une trame, un plan, un guide de rédaction.

Arielle, en cycle 3, ménage une place importante aux écrits provisoires, qu'elle prend en charge et inscrit au tableau. Synthétiques, ces écrits se limitent linguistiquement à des formules non syntaxiques et recourt à des abréviations et à des symboles. Cette enseignante utilise des flèches et des accolades pour traduire de façon synthétique des hypothèses de lecture. A propos de cette composition sémiotique, elle précise en entretien que les flèches, par exemple, témoignent de sa formation universitaire scientifique.

Dans la classe de Marianne, en sixième, l'écrit est structuré comme 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 des extraits lus. Cette composition présente des traits communs avec le modèle du commentaire littéraire. Egalement interrogées sur leurs modèles de référence Carla et Célia évoquent la dissertation et le commentaire pour la composition de leur trace écrite en sixième.

Dans ces cinq classes (chez Arielle, Marianne, Marie-Laure, Carla et Célia), l'écriture enseignante peut s'apparenter à une autodictée. L'enseignant se dicte la composition de la trace écrite. A partir de l'écrit initialement envisagé comme trace possible de la séance et en prenant en compte les formulations des élèves, ces enseignantes réunissent un contenu lexical qu'elles mettent en texte selon un plan préétabli et dont elles connaissent parfaitement la structure. Précisons qu'au moment de notre enquête, Carla prépare un diplôme de Master en lettres, Marianne est inscrite à la préparation de l'agrégation de lettres modernes et Célia signale en entretien qu'elle a longtemps enseigné en lycée avant d'enseigner au collège, depuis deux ans seulement. Marie-Laure, en revanche, ne considère pas rédiger une étude littéraire : le niveau de compétence des élèves ne l'incite pas à parler d'analyse littéraire, au sens universitaire du terme. Elle préfère parler d' « explication de texte ».

Comme Marie-Laure, Mélie estime que la trace écrite dont elle dirige la composition reste éloignée de toute perspective de dissertation. Elle considère que cette écriture est une écriture typiquement scolaire, qu'elle ne pratique qu'en classe.

Quant aux enseignants de l'école élémentaire, aucun ne se réfère à un modèle textuel. Chacun d'eux suit le plan d'un écrit singulier qu'il a sélectionné spécifiquement comme référent pour la séance qu'il dirige et pour cette séance uniquement. Ce n'est pas un modèle transposable.

Bien entendu, il n'est guère possible d'établir une règle générale à partir de l'analyse de douze séances. Cependant, on peut constater qu'aucun enseignant de cycle 3 ne se réfère à un modèle tandis que les enseignants de collège affichent une tendance à une écriture modélisée de la trace écrite. Les processus rédactionnels repérés chez Carla, Marianne et Célia donnent à voir des traces écrites qui se composent en référence à des modèles académiques (dissertation et commentaire littéraires). Si ce résultat n'est, bien entendu, pas généralisable, il semble cependant propre à refléter un mode courant de rédaction à visée didactique. Bertrand, dirige une trace écrite qui relève d'une écriture d'imitation à partir de l'ouvrage *Lector-Lectrix*<sup>13</sup>, sur lequel il prend appui pour enseigner des stratégies de lecture. Arielle procède à une reformulation imitative d'une page de son ouvrage de référence dans la mesure où elle en reprend le plan pour piloter sa séance.

On peut donc poser la question de la part imitative des reformulations opérées lorsque s'élabore la trace écrite du travail de la classe, tant à l'école qu'au collège. Si les modèles

---

<sup>13</sup> Cèbe S., Goigoux, R. (2009). *Lector-Lectrix, Apprendre à comprendre les textes narratifs*, CM1-CM2-6<sup>e</sup>-SEGPA, Paris, Retz.

différent, le processus, lui, semble jouer un rôle déterminant dans l'élaboration rédactionnelle de l'écrit trace de la séance.

## **Conclusion**

Les données recueillies pour cette recherche montrent que la trace écrite est riche d'enseignements sur l'activité de l'enseignant dirigeant cette écriture scolaire.

Propre à la situation scolaire, cette écriture trouve son origine dans la tradition scolaire. Elle trouve sa source dans des écrits produits par et pour l'école. C'est une écriture qui se génère au fil de phases du travail de la classe et qui épouse les étapes constitutives du travail enseignant, hors classe et en classe. Ce petit écrit scolaire cristallise le cœur du travail enseignant en français et synthétise visées didactiques et adaptations pédagogiques.

Ainsi, la trace écrite se définit-elle comme une écriture magistrale. Sa fonction didactique en fait une écriture de reformulation. La reformulation s'opère par phases successives : reformulation d'un écrit source dans le cadre du discours oral produit au sein de la communauté de la classe et reconfiguration de ce discours de classe, sous contrôle enseignant, en un discours écrit dans les cahiers. Notre corpus fait donc état de trois étapes discursives. La version écrite finale peut être le fruit d'une co-construction d'un discours négocié, alliant les apports de l'enseignant et ceux de ses élèves. Elle peut aussi succéder à des échanges oraux en classe reformulant les contenus de l'écrit source de la séance et consister en une copie ou dictée magistrale, de la reformulation première, produite par l'enseignant avant la classe.

Comment l'enseignant dirige-t-il la trace écrite ? Il travaille à partir de textes qui lui préexistent. Parmi ces textes, des textes-cadres (textes institutionnels et textes didactiques) guident son activité, des textes-sources (qu'il sélectionne dans des ouvrages didactiques ou dans des manuels scolaires) alimentent le contenu de la trace écrite et enfin, des textes-modèles ou textes-structures (dissertation, commentaire composé, analyse littéraire, questionnaire de compréhension) peuvent en fournir une trame.

L'enseignant jongle en outre avec le texte oral des interactions de classe. Ce texte oral constitue pour l'enseignant, en même temps qu'un texte-source, une ressource pour évaluer les connaissances construites par ses élèves. S'il est une précieuse ressource, ce matériau oral exerce aussi une forte contrainte sur l'activité rédactionnelle enseignante. Se joue, au moment de l'élaboration finale de la trace écrite, une tension entre des objectifs de transmission de savoirs scolaires et la nécessaire prise en compte des connaissances et processus

d'apprentissage des élèves. L'enseignant, pour trouver un équilibre entre ces deux pôles, peut opter pour des formulations de compromis, provisoires et incomplètes. La diversité de nature des sources de la trace écrite confirme donc la complexité d'une entreprise rédactionnelle combinant ces sources pour procéder à l'organisation sémantique et formelle de ce texte du savoir.

On peut enfin conclure à la diversité des modalités discursives de la reformulation. Enseignants et élèves y contribuent, sur le mode de la répétition, plus ou moins assortie de variation dans une dynamique de définition, d'explication ou d'imitation. Les opérations liées à la reformulation pour enseigner ou apprendre relèvent de la désignation, de la glose explicative mais aussi de la synthèse et donc de la réduction formelle.