La trace écrite scolaire : un récit ?

Le journal d'apprentissage au cycle 3 : une forme de récit scolaire ?

School Written Trace, a Story?

Aurore Promonet

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/6063>

DOI : 10.4000/pratiques.6063

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Référence électronique

Aurore Promonet, « La trace écrite scolaire : un récit ? », *Pratiques* [En ligne], 181-182 | 2019, mis en ligne le 30 juin 2019, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/6063> ; DOI : 10.4000/pratiques.6063

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 2019.

© Tous droits réservés

La trace écrite scolaire : un récit ?

Le journal d'apprentissage au cycle 3 : une forme de récit scolaire ?

School Written Trace, a Story?

Aurore Promonet

Introduction

- 1 L'expression « trace écrite scolaire » désigne, en France, ce que l'enseignant décide de faire consigner à ses élèves pour garder trace de ce qui s'est joué dans une séance. L'activité scolaire d'enseignement-apprentissage se matérialise ainsi, jour après jour, dans les cahiers et les classeurs des élèves ; elle prend la forme d'écrits-traces, composés et archivés, au fil du temps scolaire, sous la responsabilité des enseignants.
- 2 L'écriture dans les cahiers relève de la tradition scolaire. Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (Buisson, 1911, s.p.) lui consacre trois articles ; en voici un extrait :

Le cahier (étymologie douteuse : du bas-latin *quaternarium*, signifiant ici, originellement, un assemblage de quatre feuilles, d'après le dictionnaire de M. Littré ; suivant d'autres, d'un mot bas-latin dérivé de *codex*, petit volume) est un recueil d'un certain nombre de feuilles de papier assemblées et cousues, dont les élèves se servent pour écrire les devoirs journaliers qui leur sont donnés par le maître.
- 3 Outre le lien fort entre le travail des élèves et celui du maître dont le cahier témoigne, cette définition souligne la double temporalité dans laquelle est engagée l'écriture dans les cahiers. Sa dimension historique est attestée par la référence étymologique ; son caractère quotidien est souligné dans l'évocation de son utilité. Si le cahier fonctionne comme un journal¹, son écriture est liée à l'avancée du travail scolaire. Il nous semble intéressant d'interroger cette écriture scolaire de restitution en comparaison du journal. Relate-t-elle des pensées, des faits, des événements de la vie scolaire ? Se destine-t-elle, comme le carnet de voyage ou le journal intime à une publication ?
- 4 Nous proposons de questionner le fonctionnement de la trace écrite scolaire comme récit. Que racontent les cahiers ? À quels lecteurs s'adressent-ils ? Dans quelle mesure peut-on estimer qu'ils se constituent en récits ? La pertinence de cette question est

d'autant plus avérée que la dimension chronologique du cahier est fortement soulignée par F. Buisson. On peut lire, dans la même notice :

On peut avoir, dans une école, autant de cahiers, ou à peu près, qu'il y a de matières d'enseignement, ou, au contraire, faire écrire tous les devoirs sur un cahier, unique, en suivant, au jour le jour, l'ordre dans lequel ils sont donnés.

Ce dernier procédé est incontestablement celui qui, au point de vue pédagogique, présente le plus d'avantages.

Mais quel que soit le système adopté par l'instituteur, il est deux sortes de cahiers dont la tenue est prescrite par les règlements dans toute école publique. Ce sont le cahier de devoirs mensuels et le cahier de roulement. Nous consacrons à chacun de ces cahiers un article particulier. (*Ibid.*)

- 5 Le rapport entre cahier et temps du travail scolaire est donc central. Aux deux échelles temporelles évoquées (échelle mensuelle et journalière) s'ajoutent l'échelle de l'année et celle de la scolarité entière, d'après l'article 15 de l'arrêté du 18 janvier 1887, cité par F. Buisson. La circulaire du 13 janvier 1895 définit le cahier de roulement en désignant ce cahier comme « le journal de la classe fait par la classe elle-même », « le témoin des efforts du maître et de ceux des élèves, le livre où s'inscrivent en quelque sorte automatiquement, jour par jour, les résultats réels de l'application du professeur, jugés, non d'après un élève choisi, mais d'après la classe tout entière ». Les noms « journal », « livre » et « témoin » invitent encore à un examen du potentiel narratif de la trace écrite et à la questionner comme récit scolaire, tant dans sa dimension collective qu'individuelle.
- 6 Nous restituons les travaux d'une recherche en cours, dans le cadre collaboratif d'un Lieu d'éducation associé à l'Institut français de l'éducation (LÉA TEC : « Traces écrites en terres de Lorraine », étude des traces écrites, de l'écriture scolaire pour apprendre, au cycle 3, dans les disciplines scolaires). Notre équipe est composée d'enseignants de premier degré et de second degré (enseignants de français, de mathématiques et d'histoire et géographie), de conseillers pédagogiques, de cadres de l'éducation nationale (inspecteurs pédagogiques du premier degré et principaux de collèges) et d'étudiants-fonctionnaires-stagiaires de Master métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation (MEEF).
- 7 Après une définition de la trace écrite, et spécifiquement de la trace-récit, nous examinerons les liens entre trace écrite et temps scolaire vécu par les acteurs de la communauté scolaire et, en particulier, les élèves. Nous étudierons des extraits de journaux d'apprentissage produits en dernière année d'école élémentaire et recueillis au sein de notre LéA. Nous tenterons d'en définir les spécificités et d'en dégager les intérêts didactiques et pédagogiques.

Définition de la trace écrite

- 8 La trace écrite fait l'objet d'une vive préoccupation chez les enseignants. Ils soulignent les contraintes auxquelles ils se heurtent pour conduire sa rédaction : temps limité de la séance, multiplicité de ses destinataires (élèves, familles, corps d'inspection), situation asymétrique de ses contributeurs. Pour autant, ils ne renoncent pas à sa composition, alors même qu'elle n'est guère évoquée dans les prescriptions institutionnelles. De nombreux cahiers sont nommés au fil des cycles d'apprentissage scolaires, de l'école au lycée : cahier, carnet du lecteur, cahier d'expérience, journal d'apprentissage, écrits d'appropriation² (en particulier au lycée)...

- 9 Si la composition d'un tel écrit s'inscrit dans une longue tradition scolaire, le cahier reste un support dans lequel enseignants et élèves rendent compte des usages du temps scolaire. La composition de la trace écrite donne l'occasion de travailler les compétences d'écriture visées dans les programmes scolaires actuellement en vigueur (BO spécial n° 11, du 26/11/2015) : écrire pour apprendre, écrire en lien avec la lecture de textes littéraires, produire des écrits variés. Par nature, la trace écrite se situe entre l'écrit réflexif et les traces de lecture à consigner dans des carnets de lecture, explicitement ciblés dans les programmes scolaires de 2002 puis de 2015.
- 10 Nos travaux sur les traces écrites de séances de lecture ont permis de dégager quatre catégories de traces écrites, selon le caractère plus ou moins explicite de la restitution des phases de la séance et selon le statut énonciatif qui y est offert à l'élève (Promonet, 2015b) : la trace écrite dite trace-support se constitue du seul document sur lequel porte la séance ; la trace-produit présente le fruit des tâches réalisées en classe, sous la forme de réponses à un questionnaire de lecture ou de réponses à des consignes d'exercices, par exemple ; la trace mixte expose un support d'étude et les éléments produits au cours de cette étude, elle donne à percevoir la variété de ses contributeurs (enseignant et élèves) ; la trace-texte, quant à elle, s'organise en un écrit de commentaire, dont la composition évoque le genre scolaire du commentaire composé, de l'écrit dissertatif.
- 11 La production d'une trace écrite vise la stabilisation des objets enseignés, leur appropriation par les élèves et leur mémorisation. Elle s'élabore dans le cadre d'une co-activité de reformulation (Promonet, 2015a) et facilite la construction d'une communauté discursive (Bernié, 2002) dans l'espace énonciatif de la classe. Elle favorise le processus de secondarisation (Bautier & Goigoux, 2004) nécessaire à l'appropriation des savoirs et à leur mémorisation pérenne. Elle permet la captation, par l'enseignant, de la performance didactique de l'élève (Zaïd *et al.*, 2012 ; Zaïd, 2012).

Vers une trace-récit

- 12 Dans une approche herméneutique, B. Hubert propose de *Faire parler ses cahiers d'écoliers* (2012). Le présent article formule la même proposition dans une approche didactique : nous proposons de focaliser notre attention sur les processus conjugués d'écriture et d'apprentissage dans la composition d'une trace écrite narrative.
- 13 Nous souhaitons montrer l'intérêt d'une cinquième catégorie de traces écrites observées, que nous nommerons pour l'instant trace-récit, dont la fonction serait de restituer la découverte d'un texte ou d'une notion, l'étude de cet objet et la manière dont l'élève a vécu cette expérience de lecture-écriture, d'apprentissage ou le souvenir qu'il en conserve.
- 14 Une trace-récit pourrait se définir comme un récit scolaire dans la mesure où elle consisterait en une réécriture narrative de traces écrites, à la manière dont un journal de bord peut devenir un récit de voyage, à valeur de récit historique, propre à faire émerger un héros et des personnages témoignant d'une aventure collective. Le passage de la trace écrite au récit d'expérience scolaire demande un travail de reconfiguration. À priori, la trace écrite ne présente pas les caractères du récit. Elle ne répond pas exactement à la définition que donne J.-M. Adam du récit dans le *Dictionnaire d'analyse du discours* dirigé par P. Charaudeau et D. Maingueneau (2002). Il en donne les traits

sémantiques suivants : une succession temporelle d'actions, une transformation de certaines propriétés des actants et une mise en intrigue donnant sens à la succession des actions. La trace écrite restitue des actions sans recours à la narration, ni marque explicite d'énonciation ; il s'agit d'un écrit sans auteur (Maingueneau, 2009), orienté par ses multiples destinataires qui en deviennent les coénonciateurs (Charaudeau & Maingueneau, 2002). La trace écrite naît d'une mise en texte d'une scène scolaire sans mise en intrigue de la séance qu'elle restitue. Cependant, cet écrit-trace présente une visée de transformation des actants de la séance, afin que la succession des tâches et activités accomplies durant la séance prenne sens pour eux : composer une trace écrite et la relire a pour fonction de développer les connaissances et compétences des élèves. Il s'agit de changer l'élève récepteur, exposé au savoir, en sujet didactique (Reuter, 2013b), contributeur du discours scolaire.

- 15 À priori, la trace écrite se destine moins au récit qu'à l'archive, au sens historique. Se référant à la définition du mot « archive » dans l'*Encyclopaedia universalis* et l'*Encyclopaedia britannica*, P. Ricœur (1991, p. 212-213), met en relief les liens entre les notions d'archives, de document et de trace : « d'abord, le renvoi à la notion de document (ou de record) : les archives sont un ensemble, un corps organisé, de documents, d'enregistrements ; ensuite la relation à une institution [...] ; enfin, la mise en archive a pour but de conserver, de préserver les documents produits par l'institution concernée [...] »
- 16 La notion d'archive permet de penser le caractère institutionnel de la trace. Elle la relie à la notion de conservation, de sélection de contenus, de mise en sens par une reconfiguration en document. Archivée, la trace entre dans le patrimoine scolaire. Les collections de cahiers en témoignent dans les musées de l'éducation et hissent la trace écrite au rang de document historique. Le cahier documente non seulement les parcours individuels des élèves mais il restitue aussi l'histoire scolaire collective, le récit historique. C'est ainsi, insiste P. Ricœur (*ibid.*, p. 217), la « signifiante attachée à la trace » qui lui confère son statut de document et d'instrument de la mémoire collective.
- 17 Une trace écrite narrative pourrait donc osciller entre un récit biographique et un écrit d'archive, étayant la construction du sujet et la configuration d'un discours didactique institué. Le caractère d'archive donne sens à la trace scolaire en documentant à la fois la conscience disciplinaire des acteurs de la communauté scolaire (Reuter, 2013a) et le vécu disciplinaire de l'élève (Reuter, 2013) invité à la reformuler personnellement. Une trace écrite narrative suppose une opération de variation de genre, opération dont les effets réflexifs ont été démontrés (English, 2012). Elle suppose un travail de mise en ordre ou de remise en ordre des phases de la situation qu'elle restitue. La réécriture narrative d'une scène scolaire pourrait prendre des accents fictionnels et pourrait emprunter à des genres littéraires connus des élèves (par exemple, le conte). Nous faisons l'hypothèse qu'une telle activité rédactionnelle peut présenter de multiples intérêts : sur le plan de la didactique de l'écriture, sur le plan de l'aide à l'apprentissage et de l'appropriation du savoir en jeu. Nous y voyons la facilitation de la prise en compte de l'élève comme énonciateur dans l'espace de la classe (Jaubert, 2001 ; Jaubert & Rebière, 2011). Une telle pratique de la trace invite à la réflexion sur une didactique de la trace (Lumbroso, 2007 ; 2008). Elle présuppose l'ouverture d'un espace d'expression du vécu disciplinaire, dont Y. Reuter (2016) a montré l'intérêt pour tenter d'apporter des réponses à la vive question du décrochage scolaire. Nous faisons en effet le pari qu'une telle pratique de reconfiguration de la trace écrite peut renseigner

l'enseignant sur le degré d'entrée de l'élève dans la perspective didactique qu'il a assignée à une activité, une séance, une séquence.

- 18 Archivée, la trace écrite est empreinte de différance (Derrida, 1967). Elle présente une triple dimension temporelle. Inscrite dans un temps institutionnel à valeur historique, elle entre aussi dans une temporalité didactique et elle entre en résonnance avec le temps biographique de l'élève. Par exemple, témoigne de cette dimension intime de ce document scolaire l'émotion que suscite la trace manuscrite, surgie d'une époque révolue de la vie de son scripteur devenu adulte et qui se replongerait dans ses cahiers.

Trace écrite et temps scolaire vécu

- 19 Invitant de futurs enseignants en formation initiale à parcourir leurs cahiers d'écoliers, B. Hubert (2012, p. 180) décrit la scène comme « l'examen des vestiges scolaires ». Selon cet auteur, revenir sur ses cahiers d'enfance revient à se pencher sur une « relique » du passé. À une si grande distance temporelle du moment de sa production, la trace écrite est perçue comme une écriture personnelle émergeant de sa prime jeunesse. Ce retour sur ses traces scolaires réactive la mémoire de l'enfant devenu adulte, de l'élève devenant enseignant. Elle fait ressurgir, non seulement des moments d'école, mais aussi des souvenirs personnels. Au-delà des apprentissages intentionnellement visés par l'enseignant, l'élève lit, dans ses anciens cahiers, des traces de son parcours personnel. Le cahier présente deux dimensions mémorielles, combinant la mémoire affective de l'enfant et la mémoire cognitive du sujet didactique. Ces deux dimensions tiennent en germe le potentiel réflexif de la trace. En effet, la trace écrite est d'abord un retour ce qui s'est joué en classe. Par conséquent, une didactique de la trace peut prendre appui sur des gestes de reformulation (Promonet, 2015a). Un exercice de transposition, par exemple d'un écrit de travail en un écrit narratif, s'appuie parfois sur des reformulations faites collectivement en classe oralement et parfois consignées au tableau (Promonet, 2015b). La trace écrite classique, nourrissant l'écriture d'une trace narrative et personnelle d'apprentissage, étaye alors la conscientisation des apprentissages réalisés. En outre, cet étayage est renforcé dans la mesure où cette restitution-reformulation narrative donne à l'enseignant la possibilité de mesurer les performances didactiques des élèves (Zaïd, 2012). La trace écrite-récit, à la fois rétrospective et prospective, favorise une double médiation entre l'élève et l'enseignant.
- 20 Le potentiel réflexif de la trace-récit se développe dans l'articulation entre lecture et écriture et dans un mouvement de retour mais aussi de prospection qui se matérialise par l'activité de réécriture. En référence à la critique génétique, O. Lumbroso (2008) défend une « didactique de la trace et du brouillon ». Il évoque à ce propos les traits sémantiques de la trace en littérature :
- Mémoire, dialogisme, élément énigmatique, tremblement de sens, prolifération, écart et modernité. Génétique ou pas, la « trace » renvoie fondamentalement à une pensée ou à un objet esthétique en mouvement, saisis dans leur processus de réalisation, reflétant l'errance constitutive du sujet qui (se) cherche. (*Ibid.*, p. 122.)
- 21 Dans une perspective littéraire, O. Lumbroso souligne dans la trace rédactionnelle le lien entre écriture, mémoire et construction du sujet. Nous proposons d'explorer le même lien avec la construction du sujet didactique. Nous formulons l'hypothèse que la trace écrite peut gagner à être rédigée ou réécrite par l'élève lui-même. Cette

« errance » serait d'autant plus perceptible et instructive tant pour l'élève que pour les enseignants. Cette pratique métadiscursive peut prendre plusieurs formes : un écrit narratif restituant un processus d'apprentissage ou bien un écrit explicatif ou injonctif plaçant l'élève dans une posture de producteur du discours didactique. Ces réflexions invitent à penser l'articulation entre les dimensions individuelles et collectives de la trace écrite et du récit qu'elle peut faire naître.

Trace écrite et récit collectif

- 22 Avant d'explorer des traces écrites narratives personnelles, il est important de bien identifier le contexte de telles productions. En effet, il n'est pas question de chercher une individualisation de la trace écrite. Les prescriptions les plus anciennes (1882) comme les plus récentes (2019) inscrivent la trace écrite dans une tension entre collectif et individuel. L'écrit d'appropriation signale clairement ce lien au collectif : l'appropriation ne revient pas à une singularisation mais bien à une trace de l'entrée énonciative de l'élève dans le discours des connaissances partagées constitutives d'une culture commune. Il s'agit de conduire l'élève vers une subjectivation des connaissances acquises (Bourgeois, 2018). É. Bourgeois établit quatre composantes de cette notion. Au sentiment d'exister au sein d'un collectif social, s'ajoute « l'agentivité », « [...] c'est être capable de s'affirmer, de s'accomplir personnellement, en paroles et en actes dans le monde. C'est pouvoir y laisser sa marque, une trace de soi. C'est aussi être et se sentir auteur – ou agent – de ses pensées, de ses paroles, de ses jugements et de ses actions » (*ibid.*, p. 90).
- 23 Deux autres indices caractérisent la subjectivité : l'indépendance (la capacité à agir et penser de manière autonome, détachée de ses modèles) et la réflexivité. Cette notion de subjectivation permet de penser les dimensions institutionnelles, pédagogiques et disciplinaires de la trace écrite, à l'interface entre l'écrit d'appropriation personnelle de savoirs et le partage collectif de connaissances. Elle rassemble trace écrite et récit collectif. Par l'intermédiaire de tâches de reformulations évoquées plus haut, elle permet aussi une approche intégrative entre réélaboration verbale de l'expérience individuelle et reconfiguration de savoirs institués.
- 24 À partir de traces écrites de deux enseignantes, membres de notre LéA, nous allons étudier une catégorie particulière de traces écrites d'appropriation : le journal des apprentissages analysé dès 2002 par J. Crinon (2002, 2008) et mis en œuvre dans certaines classes, parfois en lien avec des prescriptions locales, en circonscriptions scolaires. Nous allons d'abord présenter la définition qu'en donnent les enseignantes qui en ont dirigé l'emploi en classe de dernière année d'école élémentaire (9-10 ans). Puis nous analyserons ces journaux scolaires afin d'en percevoir les spécificités.

Le journal des apprentissages produit en fin d'école élémentaire

Du côté des enseignantes

- 25 Les caractéristiques temporelles du journal d'apprentissage sont soulignées par les deux enseignantes dans la présentation de son usage dans la classe. Chaque lundi,

Irène, dans sa classe de CM2, donne à ses élèves l'emploi du temps de la semaine. Ce programme est collé dans un cahier particulier où ses élèves écrivent de manière ritualisée.

- 26 Irène explique le fonctionnement de ce journal depuis 2016 : « C'est un grand cahier [...] transdisciplinaire et présenté comme un journal personnel où chacun notera ce qu'il a appris dans la journée sous forme de phrases, de dessins, de schémas, de photos... Il est renseigné presque chaque soir et peut être complété presque chaque matin grâce à la lecture de quelques enfants volontaires et la discussion qui suit. »
- 27 La page de garde de ce journal prend la forme d'une notice adressée aux familles, qui peuvent consulter les écrits avec leurs enfants. Ce cahier qualifié de « personnel » est harmonisé avec le collectif. En effet, la phase d'écriture du soir est destinée à être complétée, régulée par une lecture des volontaires à l'ensemble de la classe. Suivent alors des échanges, des discussions sur les souvenirs plus ou moins communs des travaux de la veille et sur la compréhension par chacun des notions abordées. Avec ce dispositif de reprise en deuxième intention à la lumière des apports du collectif, ce journal présente donc des points communs avec le cahier de roulement. Il s'en détache en revanche dès lors que l'individuel y prime sur le choix des contenus et de leur régulation éventuelle.
- 28 La présentation, par l'enseignante, du même journal pour 2018-2019, dans le cadre des partages de pratiques au sein du LéA, n'est guère différente :

L'écriture dans le cahier est ritualisée, c'est chaque matin en arrivant. [...] Ils arrivent, ils se posent et réfléchissent à ce qu'on a appris la veille. Cela permet aussi de revoir les leçons qu'ils ont dû apprendre à la maison et à répéter en l'écrivant. Ils font cet exercice de mémoire pour la plupart avec bonne volonté mais certains ne voient pas l'intérêt, ce que je respecte. Ils ont quelques minutes seuls puis on fait un point ensemble oralement puis j'écris l'essentiel au tableau la plupart du temps, à eux de recopier ou non, de compléter ou de ne rien faire. Nous faisons cela toute l'année. S'il y a un évènement particulier comme une sortie ou un projet, on note aussi dans le cahier. C'est un cahier de mémoire, de vie de la classe.
- 29 Cette présentation rédigée au présent itératif accentue le caractère répété de la scène d'écriture. Par ailleurs, la conjugaison de la ritualisation, du temps long (« toute l'année ») et de la mémoire y est soulignée. Ce dispositif favorise explicitement les procédures d'appropriation et de mémorisation par reformulation puisqu'il s'agit de « revoir », « répéter », « recopier », « compléter » les leçons de la veille, à l'écrit, au tableau, dans un cadre oralographique (Bouchard & Parpette, 2012). À la mémorisation traditionnellement demandée en contexte scolaire, s'ajoute le souvenir personnel d'une expérience comme le suggère l'expression « vie de la classe ».
- 30 Une autre collègue du LéA, que nous appellerons Sylvaine, donne une place centrale à la reformulation pour la stabilisation, l'appropriation et la mémorisation de savoirs et de méthodes : « Je l'utilise pour faire reformuler des apprentissages, des techniques, des idées de moyens mnémotechniques que nous venons de rencontrer. Il n'y a pas de moment institutionnalisé dans l'emploi du temps. Je l'utilise quand il me semble important de se poser et de réfléchir sur ce que l'on vient de discuter afin que ça ne s'évapore pas. »
- 31 La ritualisation se met au service de la mémoire pérenne et des automatismes. Le journal des apprentissages se consacre donc essentiellement à des contenus fréquemment mobilisables, à des savoirs de base, à des fondamentaux.

- 32 L'oscillation entre individuel et collectif, entre liberté et norme est une préoccupation importante chez Irène. À propos du journal des apprentissages de sa classe, elle présente « *la trace écrite de révision pour les évaluations de mathématiques* » et son pendant en français, qu'elle met en place en 2018. Elle donne des précisions aux membres du groupe LÉA, pour leur indiquer les spécificités de ces deux déclinaisons du journal : « Cela se présente sous forme de questions sur les notions travaillées [...]. Chacun doit réfléchir et mettre en mots sa façon de procéder, si le temps nous le permet, on confronte oralement les stratégies pour se rendre compte que dans certains cas les démarches sont différentes pour arriver au même résultat, ou pour se rendre compte que la notion n'avait pas été comprise correctement. »
- 33 Ces variations donnent à voir les objectifs que l'enseignante assigne au journal. Il s'agit de revenir sur des notions abordées, de verbaliser des procédures et de confronter les diverses représentations des élèves pour consolider les connaissances de chacun dans une démarche de double médiation.
- 34 Sylvaine met en place un dispositif favorisant semblablement cette double médiation : « Nous faisons un retour sur certains (journaux) afin de relancer le débat et valider ce qui est proposé. » Le recours au collectif est donc très comparable et la part personnelle est également marquée par des lectures en famille : « Le cahier repart à la maison quand ils le souhaitent. Ils aiment le montrer à leur famille et aussi aux camarades. » Cette ouverture au lectorat familial signale une volonté enseignante d'encourager l'implication personnelle des élèves. Chez les deux enseignantes, les contenus disciplinaires sont intégrés à la production d'un discours subjectif, que l'on peut percevoir dans l'expression des émotions des enfants. Ainsi, Sylvaine précise-t-elle à propos du journal : « Après chaque sortie de la classe ou intervention dans la classe, les enfants notent leur ressenti, leur vécu, leur impression... Je ne corrige pas ces écrits, ils sont personnels. »
- 35 En présentant l'un de ces journaux, Irène se réjouit de son contenu : « avec vraiment les notions travaillées reprises, des "j'ai appris", des émotions, [l'élève] a complètement investi la fonction du cahier à mon avis ». En revanche, elle regrette la pauvreté de certaines productions : « aucun "j'ai appris", par contre on trouve beaucoup de "trop bien", "trop facile"... et très peu de notions travaillées en classe. [...] Certains enfants délaissent complètement le cahier car ce n'est pas scolaire, ce n'est pas ce qu'ils ont l'habitude de faire. »
- 36 Au-delà de l'implication personnelle, c'est bien l'effet de « différence » que recherchent les enseignantes. Cette trace écrite se veut métadiscursive et porteuse de secondarisation : « Le but, pour moi, est de prendre du recul par rapport à la journée, faire le point des notions apprises, retenues. »
- 37 Paradoxalement, c'est davantage un écrit réflexif qui s'inscrit dans ce journal qu'un écrit biographique. Les consignes d'écriture que donne Sylvaine à ses élèves montrent que s'il y a un récit, il est scolaire et non biographique. Ce n'est pas le temps intime qui y est consigné mais le temps didactique : « Nous avons vu quelque chose d'important, vous allez raconter dans votre cahier ce que vous avez retenu, comme si vous alliez l'expliquer à un autre camarade qui n'est pas présent. » ; « Vous allez écrire un petit résumé pour garder le souvenir de ce que nous avons vu. »

- 38 Les éléments lexicaux relatifs au personnel (« raconter », « souvenirs ») sont minimisés face au cahier, au résumé de ce qui est « retenu », « vu », et qui est sélectionné pour figurer dans le journal pour « quelque chose d'important ».
- 39 Le journal s'inscrit davantage dans une démarche d'archivage que de reconfiguration narrative, comme l'indique cette précision de Sylvaine : « Quand un élève lit "on a fait une feuille", je lui demande d'être plus précis. On redéfinit avec l'aide des autres enfants. Ensemble, nous essayons de faire du lien, de reformuler. »
- 40 Pour les enseignantes, le journal des apprentissages est avant tout une trace écrite d'appropriation. Sa dimension personnelle tient à la compréhension et à la mémorisation individuelle. La proximité paradoxale de ce journal avec l'intime et avec l'institué lui donnent un air d'étrangeté. C'est ce qu'exprime ici Irène :
- Ce n'est pas évident car certains enfants ne comprennent pas l'intérêt d'un tel outil, ce n'est pas classique et souvent les bons élèves demandent s'ils sont obligés de le faire... J'explique alors l'intérêt, au moins de servir de mémoire, d'aider à fixer les notions que l'on apprend, que c'est complètement personnel et non typiquement scolaire. [...] J'ai des périodes de doute mais je me laisse du temps pour faire évoluer cet outil, suivant les enfants d'une année sur l'autre, l'intérêt est différent. Finalement le plus difficile c'est justement que ce support m'échappe, les enfants se l'approprient. Certains l'utilisent comme un récit de leur vie de classe, d'autres comme une compilation des leçons qu'on apprend, d'autres comme un truc où il faut écrire alors qu'ils n'aiment pas ça ou à l'inverse certains écrivent dedans toute la journée, d'autres encore font des dessins...
- 41 Le journal des apprentissages présente les caractéristiques de la subjectivation ; la quête d'un positionnement personnel dans le collectif face à chaque discipline travaillée est en jeu et trouble enseignants et élèves.

Du côté des élèves

- 42 Les élèves de fin d'école élémentaire sont confrontés, dans ces deux classes, à deux pratiques de ces journaux : la composition libre et la rédaction de réponses à consigner dans les blancs d'un formulaire constitué de questions dites de révision.
- 43 Notre corpus se constitue de productions libres, narratives, composées sous forme de listes :
- Vendredi 7 décembre
On a recopier les questions de lecture sur Marsupilamis.
On a fini l'évaluation de maths.
On a fait des maths.
On a refait les séries de multiplications.
On a corrigé les questions de lecture de Casse-Noisette.
On a fait divers.
On a fait sciences.
En calcul mental : j'ai appris à ajouter 99 – 999 – 9999.
En allemand : j'ai appris où on parle allemand, comment on dit Allemagne, Suisse et Autriche en allemand : j'ai appris l'alphabet allemand...
En histoire : j'ai appris qu'on a découvert des traces des Hommes préhistoriques.
En géographie : j'ai appris à me repérer sur une carte et un plan.
- 44 La liste est également privilégiée lorsqu'il s'agit de répondre à des questions de l'enseignante :
- Révisions évaluation de français n°5 CM1
Pour bien réussir mon évaluation de français, je dois :

Savoir utiliser les différents pronoms personnels : (p. 49)

- sujet : je, tu, il nous, vous, ils

- complément : la, les, l', en

ex Lucille et Jean remette le dessin

Ils le remette.

45 Dans ces extraits, les élèves restituent des éléments demandés sans sélection ni hiérarchisation de contenus, si ce n'est, dans ce dernier extrait, la distinction entre une liste de pronoms et un exemple de leur usage. Hormis ce cas, les productions des élèves ne sont guère distancées par rapport aux contenus qui leur ont été enseignés. On peut faire l'hypothèse que ces contenus ne prennent pas sens dans l'esprit des copistes de ces listes.

46 À côté de ces productions sans relief, apparaissent des traces écrites avec commentaire et prise en charge d'un lecteur :

Le français est une langue très difficile.

Aujourd'hui nous allons parler de la règle : d', de.

Cette règle s'applique que avec le déterminant « UN » ou « UNE » car il se transforme en « des ».

[...]

PS : Je ne sais pas quoi vous dire de plus

appliquez ça et je vous assure a 99% que vous y arriverez.

47 Là, apparaissent les marques d'un énonciateur, ayant pris part à une expérience. Un « je », s'adresse à un lecteur (« vous »), dans une entreprise de partage de connaissance (« nous allons parler de »). Si le propos est subjectif, avec le qualificatif attribué à la langue française et restituant une émotion, il présente aussi des connaissances disciplinaires : le lexique est ajusté, la notion de détermination est mobilisée, ainsi que la morphologie syntactique de la préposition.

48 Des phénomènes comparables sont observables dans l'extrait suivant :

01/01

Comment peux-t-on faire des questions ?

Il y a différentes techniques.

[...]

Pour que vous compreniez mieux, regarder.

J'espère que tu as compris.

49 Les contenus disciplinaires sont précisément désignés et ils sont insérés dans un discours personnellement assumé comme le montrent les marques de modalisation au sein d'un propos dans lequel l'énonciateur est détenteur d'un savoir qu'il partage avec un camarade dans une démarche d'explicitation. L'exposé renseigne l'enseignant sur les performances didactiques de son énonciateur.

50 L'extrait ci-dessous, produit dans le contexte des mathématiques, atteste également de la solidité des connaissances de son auteur. Ce dernier adopte un positionnement personnel disciplinaire en prenant à sa charge le discours de la discipline travaillée avec son langage (texte et figure géométriques) et son lexique (« polygones », « côtés », « angle droit »...).

11/01

Les quadrilatères sont des polygones à 4 côtés, il y a donc

1 2 3 4 5

le losange, le carré, le rectangle et parallélogramme, trapèze

[reproduction des formes géométriques numérotées]

le losange : moi je dis que losange c'est un peu comme un carré sauf qu'ils n'a pas

angle droit !

le carré : c'est un quadrilatère avec des côtés égaux donc 4 angles droits

- 51 À la maîtrise des contenus s'ajoute ici la maîtrise des manières de faire propres aux mathématiques. L'élève énonciateur y verbalise sa méthode pour reconnaître une figure. Dans ces conditions, la trace écrite porte la marque de la secondarisation de l'expérience scolaire.

Conclusion

- 52 Les données présentées montrent comment les enseignantes cherchent à faciliter l'appropriation de savoirs chez leurs élèves. Elles montrent l'intérêt porté ici aux gestes langagiers d'appropriation et de personnalisation de l'apprentissage. Le journal des apprentissages se présente comme une trace écrite spécifique : un espace de liberté qui contraste avec la forme traditionnelle du cahier de roulement malgré leurs points communs. Si ces traces présentent des caractéristiques narratives, leur compréhension nécessite de bien saisir quel rôle donnent les enseignantes au récit d'apprentissage. Le terme de journal est à prendre dans son acception purement temporelle. Ce sont des traces d'acquisition qui s'inscrivent dans ces journaux, plutôt que des récits de vie. Ce sont des listes de phrases plutôt que des textes. Ce sont des traces, à partir desquelles des lecteurs avisés pourront reconstituer la genèse d'un parcours scolaire. Le journal des apprentissages est le support non ordinaire de consignation d'événements scolaires et de retours réflexifs sur ces événements. Cependant, ces écrits ne peuvent se constituer en récit qu'à la condition d'une contribution active de ses lecteurs pour sa mise en sens. Il semble en effet que cette pratique de production d'écrits ne prenne sens pour les élèves qu'à condition d'être dotée d'une réelle fonction de communication et d'être réellement adressée à un lecteur actif et impliqué. Enfin, une question se pose : dans quelles circonstances de travail la trace écrite est-elle si réflexive qu'elle devient nécessaire et mérite que les acteurs de la classe s'y consacrent pleinement ? Nous sommes tentés de répondre que cette pratique journalière de didactique de la trace fonctionne spécifiquement pour les contenus dits fondamentaux, pour installer des automatismes et constituer une culture scolaire des élèves en les familiarisant avec les manières d'agir, parler, penser, propres à chaque discipline scolaire.
- 53 Ces constats tendent à confirmer la pertinence didactique d'une reconfiguration de la trace écrite en récit de l'expérience scolaire d'apprentissage. En effet, seule cette pratique spécifique de la trace écrite place l'élève en auteur, tandis que les quatre autres catégories mises en évidence jusqu'à présent (trace-support, trace-produit, trace mixte, trace-texte) le placent en situation de coénonciateur, d'archiviste ou encore de simple copiste. La trace écrite-récit existe donc en germe : elle constitue une forme apprenante d'expression et peut s'instituer en expression de soi-apprenant. Pensée dans une perspective didactique, la trace d'appropriation est propre à instituer une forme d'auctorialité apprenante, dans la mesure où elle se développe dans le temps de la construction du sujet didactique qu'est l'élève.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM, J.-M. (2002). « Récit ». In : Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (dirs.), *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Éditions du Seuil, p. 484-487.
- BAUTIER, É. & GOIGOUX, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle ». *Revue française de pédagogie* 148, p. 89-100. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2004_num_148_1_3252.
- BERNIÉ, J.-P. (2002). « L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de "communauté discursive" : un apport à la didactique comparée ? ». *Revue française de pédagogie* 141, p. 77-88. En ligne : https://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917.
- BOUCHARD, R. & PARPETTE, C. (2012). « Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral, entre écrit et oral ». *Pratiques* 153-154, p. 195-210. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1987>.
- BOURGEOIS, É. (2018). *Le Désir d'apprendre*. Paris : Presses universitaires de France.
- BUISSON, F. (1911) [1887]. *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson*. En ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2238>.
- CHARAUDEAU, P. & MAINGUENEAU, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- CRINON, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages ». In : Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (éds.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris : Presses universitaires de France, p. 129-143.
- CRINON, J. (2008). « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire ». *Repères* 38, p. 137-149. En ligne : <http://journals.openedition.org/reperes/402>.
- DERRIDA, J. (1967). *De la Grammatologie*. Paris : Éditions de Minuit.
- ENGLISH, F., (2012). « Écrire différemment, apprendre différemment : repenser le genre ». Trad. de l'anglais par D. Lahanier-Reuter. *Pratiques* 153-154, p. 177-193. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1981>.
- HUBERT, B. (2012). *Faire parler ses cahiers d'écolier*. Paris : L'Harmattan.
- JAUBERT, M. (2001). « Cohérence textuelle et positionnement énonciatif contextuellement pertinent en classe de sciences ». In : Bernié, J.-P. (dir.), *Apprentissage, développement et significations*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux, p. 173-189.
- JAUBERT, M. & REBIÈRE, M. (2011). « Positions énonciatives pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires : une question pour la didactique du français ? ». *Pratiques* 149-150, p. 112-128. En ligne : <https://journals.openedition.org/pratiques/1718>.
- LUMBROSO, O. (2007). « Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève "auteur-dessinateur" ». *Revue française de pédagogie* 159, p. 119-137. En ligne : <https://journals.openedition.org/rfp/1151>.
- LUMBROSO, O. (2008). « Chronique "didactique". La critique génétique au lycée : auto-consignes et écrits préparatoires ». *Le Français aujourd'hui* 160, p. 119-130. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2008-1-page-119.htm>.

- MAINGUENEAU, D. (2009). « Auteur et image d'auteur en analyse du discours ». *Argumentation et analyse du discours* 3. En ligne : <http://aad.revues.org/660>.
- PROMONET, A. (2015a). « L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation ». *Recherches. Revue de didactique et de pédagogie du français* 62, p. 31-49. En ligne : http://www.revue-recherches.fr/wp-content/uploads/2018/01/031-049_R62_Promonet.pdf.
- PROMONET, A. (2015b). *Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français : étude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6^e*. Thèse en sciences de l'éducation : Université de Reims Champagne-Ardenne.
- REUTER, Y. (2007). « La conscience disciplinaire. Présentation d'un concept ». *Éducation et didactique* 1, p. 55-71. En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/175>.
- REUTER, Y. (2013a) [2007]. « Conscience disciplinaire ». In : Reuter, Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 41-44.
- REUTER, Y. (2013b) [2007]. « Élève – apprenant – sujet didactique ». In : Reuter, Y. (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Louvain-la-Neuve : De Boeck, p. 91-94.
- REUTER, Y. (dir.) (2013c). *Conscience disciplinaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- REUTER, Y. (dir.) (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire à l'école*. Issy-les-Moulineaux : ESF.
- RICŒUR, P. (1991) [1985]. *Temps et récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- ZAÏD, A. (2012). « Étude de l'interaction enseignant-élèves en physique au lycée. Enseigner comme agir sur les performances didactiques des élèves ». *Éducation et didactique* 6 (3). En ligne : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/1627>.
- ZAÏD, A. et al. (2012). « Analyse de l'action d'enseignement du point de vue des performances didactiques des élèves, faire écrire en "découverte du monde" à l'école primaire ». *Recherches en didactiques* 13, p. 85-105. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-recherches-en-didactiques-2012-1-page-85.htm>.

NOTES

1. Journal (TLFI) : Relation de pensées, de faits ou d'événements de la vie d'une ou de plusieurs personnes dont le compte rendu, écrit de façon régulière sinon quotidienne, est parfois destiné à être publié.
2. Ces écrits d'appropriation peuvent prendre des formes variées : restitution des impressions de lecture (préparatoire ou postérieure aux commentaires) ; jugement personnel sur un texte ou une œuvre ; écriture d'invention (pastiches, réécritures, changements de cadre spatio-temporel, changements de point de vue, etc.) ; écriture d'intervention (changement d'un possible narratif, insertion d'éléments complémentaires dans le texte, etc.) ; association au texte, justifiée par l'élève, d'une œuvre iconographique, d'une séquence filmique ou vidéo ; construction de l'édition numérique enrichie d'un texte (notes, illustrations, images fixes ou animées, éléments d'interactivité...) ; élaboration d'un essai sur une question éthique et/ou esthétique soulevée par une œuvre lue ; rédaction d'une note d'intention de mise en scène, d'un synopsis, d'un extrait de scénario, etc. BO spécial n° 1 du 22/01/2019, p. 13.

RÉSUMÉS

L'écriture scolaire ordinairement et quotidiennement pratiquée en France est appelée trace écrite. Elle se constitue d'écrits variés que l'enseignant décide de faire archiver dans les cahiers, carnets des élèves. Ces écrits constituent un corpus scolaire varié, faiblement prescrit et peu étudié. Le cahier relève d'une tradition scolaire qui alimente une partie du patrimoine des musées de l'éducation. Ce support ne change guère au fil des années. On y lit l'activité scolaire, la vie de la classe et la réussite des élèves. Le cahier peut se constituer en récit de vie, en récit de parcours scolaire ; il peut surtout soutenir l'élève dans son développement personnel comme sujet didactique au sein des disciplines scolaires. Cet article propose de le montrer à partir d'analyse de journaux d'apprentissages produits en dernières années d'école élémentaire.

Schoolwriting usually and daily practiced in France is called a written trace. It consists of various writings that the teacher decides to have archived in the notebooks of the pupils. These writings constitute a varied school corpus, poorly prescribed and little studied. The notebook is based on a school tradition that feeds part of the heritage of educational museums. It does not change much over the years. We read in it about school activity, classroom life, and student success. The notebook looks like a life story, a history of school paths; it can above all support the pupil in his personal development as a didactic subject within the school matters. We try to show it from analysis of learning journals produced in the last years of primary school.

INDEX

Mots-clés : trace écrite, récit, archive, apprentissage, personnalisation, subjectivation

Keywords : written trace, story, archive, learning, personalization, subjectification

AUTEUR

AURORE PROMONET

Université de Lorraine, Crem, F-54000 Nancy, France