



HAL
open science

Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique

Aurore Promonet

► **To cite this version:**

Aurore Promonet. Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique. La Nouvelle revue – Éducation et société inclusives, 2019, Éducation et sociétés inclusives, 2019/2 (86), pp.139-152. 10.3917/nresi.086.0139 . hal-02266924

HAL Id: hal-02266924

<https://hal.science/hal-02266924>

Submitted on 19 Sep 2019

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.

TRACE ÉCRITE ET APPRENTISSAGE PERSONNALISÉ, UNE PISTE POUR L'ACCESSIBILITE DIDACTIQUE

Aurore PROMONET

Titre : Trace écrite et apprentissage personnalisé, une piste didactique

Title : Written trace and personalized learning, a didactic trail

ESPE, université de Lorraine /laboratoire CREM (France)

LéA Traces écrites École-Collège

MCF, 7è section ; qualification en 7è et 70è sections

RÉSUMÉ

Nous étudions les pratiques scolaires à travers le prisme d'un objet scolaire traditionnel en France : la trace écrite du travail de la classe. L'expression « trace écrite » désigne ce que l'enseignant décide de faire consigner à ses élèves dans les cahiers et autres supports. La composition de cet écrit est considérée ici dans une perspective didactique : en séances de lecture-littérature-écriture, à la frontière entre l'école et le collège. Nous questionnons les adaptations en contexte d'aide et d'attention aux différences. Nous relierons pratiques d'écriture scolaire, personnalisation de l'apprentissage et recours aux compétences personnelles rédactionnelles des élèves. Nos hypothèses théoriques sont étayées et nuancées par une confrontation au réel de pratiques observées, documentées et comparées, en contexte dit ordinaire et en contexte dit inclusif.

MOTS CLÉS

Trace écrite – approche didactique - inclusion – personnalisation - aide numérique

SUMMARY

We study school practices through the prism of a traditional school object in France: the written trace of the work of the class. "Written trace" refers to what the teacher decides to have their students record in the workbooks and other materials. This writing composition is considered here in a didactic way: in reading and writing literature sessions, at border between school and middle school. We question adjustments in help context and attention to differences. We link school writing practices, personalized learning and use of students writing skills. Our theoretical hypotheses are supported and nuanced by a confrontation with the reality of observed, documented and compared practices, in so-called ordinary context and in so-called inclusive context.

KEYWORDS

Written traces – didactic approach – inclusion – personalization – digital help

INTRODUCTION

Cet article étudie les pratiques scolaires à travers le prisme de la trace écrite du travail de la classe. L'expression « trace écrite » désigne tout écrit consigné dans les cahiers, carnets, classeurs et autres supports numériques, à la demande de l'enseignant et sous sa responsabilité. De tels documents relèvent de la tradition scolaire française. Le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson (1911) lui consacre trois notices intitulées respectivement « cahier » (dont les élèves se servent pour écrire les devoirs journaliers qui leur sont donnés par le maître », « cahier de devoirs mensuels » et « cahier de roulement » (cahier tenu collectivement, « journal de la classe fait par la classe elle-même, [...] témoin des efforts du maître et de ceux des élèves »). Ces prescriptions ne sont guère éloignées des pratiques scolaire actuelles : le cahier vise toujours à témoigner des usages collectifs du temps scolaire et du parcours individuel de l'élève.

Nous nous intéressons à cette dimension individuelle et au potentiel de la trace écrite en termes de personnalisation des apprentissages. Dans ce but, nous étudions l'élaboration de ces traces écrites en situations scolaires dites inclusives, c'est-à-dire institutionnellement destinées à l'adaptation des pratiques aux besoins particuliers des élèves.

Nous prenons d'emblée le parti d'élargir la notion d'inclusion scolaire à celle de « l'attention aux différences » dans la classe (Etienne & Thomazet, 2012). Nous suivons, en cela, le raisonnement d'Etienne et de Thomazet qui soulignent la proximité entre l'école inclusive et l'école sur mesure : « [...] la question de l'adaptation de l'école aux élèves en situation de handicap rejoint, sous la désignation « élèves à besoins éducatifs particuliers », celle de publics susceptibles d'être en difficulté à l'école pour d'autres raisons et refond les ambitions démocratiques de l'école » (2012, p. 3).

Après une définition plus précise de la trace écrite, nous aborderons son potentiel de différenciation immédiate puis différée. Nous verrons ensuite quel rôle le numérique peut jouer au service de la trace écrite scolaire, compte tenu des connaissances construites sur les pratiques extrascolaires des jeunes adolescents. Nous illustrerons le propos en comparant deux mises en œuvre d'une séance de lecture, l'une en classe ordinaire et l'autre en unité localisée pour l'inclusion scolaire (Ulis).

TRACE ÉCRITE : ÉLÉMENTS DE DÉFINITION

La trace écrite se définit comme ce que l'enseignant décide de faire consigner à ses élèves dans leurs cahiers, classeurs, carnets (Promonet, 2015). Elle intéresse l'institution scolaire, la discipline scolaire, les élèves et leurs familles. La dimension institutionnelle de cet écrit s'explique par le fait qu'il est historiquement le support ordinaire du travail scolaire (Buisson, 1911¹ ; Chartier, 1999). Il témoigne à la fois du travail de l'enseignant et de celui de l'élève et il offre aux représentants de l'institution (corps d'inspection, chefs d'établissement, notamment) la possibilité d'y exercer un contrôle.

Sur un plan didactique, la trace écrite synthétise les savoirs abordés. Elle matérialise ce que Reuter appelle la conscience disciplinaire (Reuter, 2007, 2013). En effet, elle restitue la manière dont les acteurs de la classe pensent et reconstruisent la discipline scolaire. Ainsi, tel cahier donne à voir quels textes sont étudiés par le groupe classe, à partir de quelles activités, elles-mêmes déclinées en types de questions ou d'exercices de production écrite. Tous les acteurs de la communauté scolaire ont une idée relativement précise de ce que peut ou doit être une consigne de grammaire, un carnet de littérature, un classeur de français.

La trace écrite scolaire montre aussi bien la construction des objets de la discipline que le développement de la maîtrise de la langue chez l'élève, propriétaire du cahier où les contenus abordés s'archivent. On peut y repérer les fragilités et les points forts de l'élève en observant attentivement les ratures, les commentaires, les corrections. Il est possible de lire dans ces traces écrites scolaires les tours successifs d'un dialogue. Sont ainsi repérables et identifiables comme autant de strates de l'écrit reflétant les étapes successives du travail scolaire :

- un support de travail : texte accompagné d'une consigne de travail que l'enseignant adresse à ses élèves (document dactylographié, photocopie, page de manuel scolaire),
- un écrit, le plus souvent manuscrit, produit par l'élève, en réponse à l'injonction enseignante,
- l'écrit produit par l'enseignant, également manuscrit, souvent à l'encre rouge, commentant le travail de l'élève, évaluant sa réussite, en référence aux critères d'évaluation propres à la discipline scolaire en jeu,
- l'écrit de correction, écrit de la main de l'élève, souvent à l'encre verte, répondant aux injonctions ou conseils de l'enseignant.

¹ *Nouveau Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson.* Repéré à : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=2238>

La trace écrite naît donc de cette écriture scolaire dont le produit reflète incidemment le mode de guidage de l'enseignant pour l'apprentissage de l'élève. La trace écrite se constitue en un support de verbalisation et de mise en texte scolaire du savoir en jeu. Elle s'impose comme fruit d'une écriture scolaire à plusieurs mains dont on peut identifier plus ou moins aisément les phases génétiques. Elle se situe à l'interface entre enseignement et apprentissage, entre travail collectif et cheminement individuel.

TRACE ÉCRITE ET DIFFÉRENCIATION

Notre définition de la trace écrite scolaire prend une acception particulière dans le cadre de l'éducation inclusive. Cette situation frontalière entre collectif et individuel offre un espace propice au développement de pratiques éducatives différenciatrices. Le discours disciplinaire se cristallise dans un dialogue écrit qui est de nature à faire ressortir les traits distinctifs des représentations respectives de l'enseignant et de l'élève.

Potentiellement, la trace écrite permet de percevoir l'apprentissage individuel de l'élève, en référence aux cercles concentriques (Tupin, 2006 ; Dolz-Mestre et Tupin, 2011 ; Sauvage-Luntadi et Tupin, 2012) dans lesquels il s'inscrit : celui des attendus didactiques et celui des attentes institutionnelles et sociales. Son prisme oriente théoriquement les regards vers l'attention aux différences plutôt que vers l'individualisation. La trace écrite devient potentiellement un indicateur pour apporter des réponses à l'élève qui manifesterait des besoins d'aide pour accéder au savoir ciblé. Considérer la trace écrite à la fois comme espace de délimitation des savoirs visés et comme marqueur du cheminement de chacun peut s'avérer fructueux. Le travail de la trace écrite peut en effet être doublement mobilisé comme une voie d'accès, voire une rampe d'accès, au savoir enseigné et appris. Nous mobilisons ici le concept d'accessibilité didactique. Cette accessibilité, est entendue comme « l'ensemble des conditions d'accès au savoir » (Assude, 2017, p. 20) ; elle est pensée spécifiquement au sein d'une discipline scolaire. Nous souhaitons montrer le potentiel d'accessibilité de la trace écrite.

Ainsi considérée, la trace écrite fonctionne en double médiation. Entre l'individuel et le collectif, elle tisse des liens. Elle peut matérialiser une forme d'entre-deux, entre savoir visé d'une part pour le collectif (en référence aux prescriptions institutionnelles des programmes scolaires) et d'autre part pour tel ou tel élève en fonction de ses capacités à un moment précis de sa scolarité. Pour l'enseignant, elle sert de voie d'accès aux représentations de l'élève qui la rédige, la co-rédige ou la copie. Pour l'élève et pour son entourage (famille, AESH, aide

éducateur de la vie scolaire...), elle sert de référence pour situer les savoirs abordés en classe et cibler les connaissances en vue de leur acquisition ou consolidation. Nous faisons donc l'hypothèse d'un potentiel fort de la trace écrite scolaire, comme objet de préoccupation enseignante, pour favoriser l'accès des savoirs pour chaque élève.

Arrêtons-nous sur cette question de l'accessibilité didactique (Suau, Assude, 2016 ; Assude, 2017 ; Benoit, Assude, Pérez, 2017) par la trace écrite. Le potentiel que nous pointons ici ne peut se révéler qu'à condition que la trace écrite soit pensée dans une optique de réponse à des besoins, comme le suggère l'image de la rampe d'accès évoquée plus haut. Une telle approche de la trace écrite suppose la recherche active d'un équilibre entre savoir collectivement institué dans les programmes scolaires et connaissances en cours d'acquisition chez un individu, via le travail collectif de verbalisation dans l'espace discursif de la classe.

On pourra objecter que toute activité scolaire vise cet équilibre. Cependant, le travail de la trace écrite présente d'importants atouts ; elle est un formidable vecteur pour atteindre ce compromis du fait de sa dynamique temporelle. La double temporalité de la trace écrite renforce son potentiel pour l'accessibilité didactique. Non seulement la trace écrite permet une double médiation, mais encore cette médiation se joue deux fois : dans l'immédiateté des activités et des échanges en classe et de manière différée, si l'élève reprend cette trace, ultérieurement, la relit et la relie à ses connaissances et à son expérience scolaire, par exemple dans le cadre d'une activité de restitution des contenus de la séance. Ainsi la trace écrite peut servir l'accessibilité aux éléments caractéristiques d'une discipline scolaire d'une manière immédiate mais à nouveau de manière différée. La médiation réciproque se met au service de l'accessibilité réciproque, lui assurant une stabilisation durable. Pensée dans cet esprit, la trace écrite devient trace curriculaire : elle peut contenir l'ensemble des indications concernant le parcours d'apprentissage de l'élève dans un champ disciplinaire donné. Elle peut témoigner des fragilités et faiblesses de l'élève mais aussi de ses forces dans un champ scolaire donné mais elle peut aussi manifester les phases de construction de sa conscience disciplinaire (Reuter, 2003, 2007, 2013).

La trace écrite matérialise les phases d'exposition de l'élève au savoir, fruit du travail enseignant. Lue et consultée à divers moments de la vie scolaire de l'élève (en classe immédiatement puis lors d'une séance ultérieure, puis en séance de bilan de séquence, par exemple) elle accompagne les déplacements cognitifs de l'élève. Déplacements fructueux s'ils font l'objet d'un dialogue réflexif entre enseignant et élève ou entre élèves. Ces déplacements aident l'élève à se situer par rapport à son parcours d'apprentissage, en se plaçant comme observateur de ses apprentissages.

Pour peu que la trace écrite se fasse aussi lieu d'expression de soi face au savoir en jeu et aux connaissances en construction dans une dynamique d'écriture réflexive, la trace écrite peut se constituer en lieu d'expression personnelle du vécu disciplinaire de l'élève (Reuter, 2016).

Ainsi, nous défendons l'idée que la trace écrite peut d'autant plus se faire support de différenciation qu'elle peut s'employer comme outil de « différance » (Derrida, 1967, p. 88), c'est-à-dire outil permettant de différer l'acquisition de savoir sur un temps long, dans le respect des rythmes d'apprentissage de chacun, plutôt qu'en référence à une norme extérieure.

Force est de constater que, dans les usages observables ordinairement, la trace écrite consignée dans les cahiers et classeurs reste un écrit sans expression personnelle, sans auteur (Chartier, 1999). Si l'enseignant y exerce son autorité, il n'y appose pas sa signature, pas plus que l'élève qui, propriétaire du cahier, y écrit le plus souvent comme copiste, plus rarement comme coénonciateur (Maingueneau, 1996). Placé sous la responsabilité du professeur, le cahier s'uniformise, et s'élabore en manuel scolaire à l'usage de la classe et de ses observateurs extérieurs (extérieurs mais installés dans une proximité relationnelle : familles, corps d'inspection, notamment). Les prescriptions de 2002 (BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002) donnent au carnet une dimension plus personnelle qu'au cahier traditionnel. Sont ainsi évoqués le carnet du lecteur, le carnet de travail personnel, le carnet de croquis, le carnet d'expérience, selon les disciplines considérées²... Dans les prescriptions de 2015 (BO, Spécial, n°11 du 26-11-2015), cahier et carnet se rapprochent : le cahier permet la publication de contenus plus informels et personnels. Ainsi, à côté du carnet de croquis d'arts plastiques (p. 28), apparaissent les « cahiers ou carnets de lectures » (p. 58). En outre, les supports d'écriture pour apprendre s'étendent aux affiches et au blog, en lien avec les pratiques de lecture et pour l'expression de réactions personnelles de lecteurs (pp. 64-65).

Les prescriptions des cycles 2, 3 et 4 (de 6 à 18 ans), parus en juillet 2018 approchent l'écriture dans une perspective dynamique et en lien avec l'appropriation de contenus disciplinaires : « Les écrits de travail ne sont pas explicitement dédiés à l'apprentissage de l'écriture. Ils servent à l'appropriation d'une connaissance par essais successifs » (p. 15). Pour le cycle 3, des activités de deux types sont regroupées sous le titre « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » ; il s'agit de produire des « écrits de travail/des écrits pour apprendre » et des « écrits réflexifs/des écrits pour réfléchir » (pages 15-16). Le retour sur le texte est explicitement souligné, dans une optique d'écriture de secondarisation (Bautier et Goigoux,

² BO, Hors-série, n°1 du 14-02-2002 : carnet de lecture, français (p. 73), carnet d'esquisses, en arts plastiques (p. 89), carnet d'expériences et d'observations, en sciences (p. 87).

2004). L'écrit réflexif se fait reformulation et vise « [le développement et l'organisation] de sa pensée sous des formes diverses : textes rédigés, schémas, etc. » (p. 15).

Parmi les activités prescrites au lycée, en 2019, figure une écriture dite « d'appropriation ». Ce terme englobe des tâches d'invention et d'intervention dans un texte, d'appréciation d'un texte lu, d'association d'un texte à une autre œuvre, et il est question de l'écriture d'une note d'intention pour une mise en scène. Ces quatre exercices, inspirés par les résultats des recherches en écriture, s'avèrent innovants dans la mesure où ils donnent aux élèves l'occasion de se positionner comme énonciateurs, voire comme auteurs.

Ces prescriptions nouvelles ouvrent le champ scolaire à l'expression personnelle de l'élève, la légitimant en lui donnant un cadre formel. Par la même occasion, elles offrent à l'enseignant la possibilité d'y repérer le degré de connivence de l'élève avec l'école, avec la discipline scolaire, avec la littérature. Elles ouvrent un espace discursif dans lequel l'éthos de l'élève (Maingueneau, 2009 ; Bucheton & Soulé, 2009) peut trouver une place d'apprenant, de contributeur de la communauté discursive de la classe (Bernié, 2002).

La trace écrite se construit au sein de la forme scolaire (Vincent, 1994 ; Vincent, 2008) et s'étend au-delà de ce cercle, dans un espace discursif élargi lorsqu'elle se développe sur supports numériques, notamment : les publications sur blog, Padlet, compte Twitter offrent une ouverture de la forme scolaire. L'élève prend sa place d'apprenant dans la classe mais aussi en dehors, grâce au numérique. Publier numériquement des traces écrites scolaires revient à les re-contextualiser dans un espace discursif ouvert (Maingueneau, 2009). Cela peut engendrer de nouveaux déplacements rédactionnels et cognitifs, notamment si cette re-publication est travaillée comme objet d'enseignement-apprentissage.

Ainsi, considérée dans une dynamique réflexive, la trace écrite permet d'évaluer le niveau de conscience disciplinaire de l'élève et elle permet de sonder son ressenti quant à la discipline enseignée et, au besoin, d'influencer positivement son vécu disciplinaire (Reuter, 2016), moyen de lutter contre les inégalités scolaires, d'alimenter une connivence accrue entre élève et école et de lutter contre le décrochage des élèves les plus éloignés du discours scolaire et de les motiver pour l'activité scolaire d'apprentissage.

De nombreux éléments sont donc réunis pour faire de la trace écrite publiée dans l'école et hors de l'école un outil de construction et de personnalisation des apprentissages des élèves.

LE NUMÉRIQUE ET L'ÉCRITURE SCOLAIRE

Les prescriptions institutionnelles invitent à questionner l'usage scolaire d'outils numériques dans une perspective d'inclusion scolaire. D'une part, les lois du 11 février 2005 et du 8 juillet 2013 encouragent « l'inclusion scolaire de tous les enfants, sans aucune distinction ». D'autre part, l'institution scolaire préconise un usage accru des outils numériques et un développement de la culture numérique des élèves (Circulaire n°2005-135 du 9-9-2005 ; BO n°29 du 20-07-2006). Au sein des pratiques éducatives à visée inclusive, les outils numériques sont considérés comme outils d'aide (Pelissier & Puustinen, 2017) à l'enseignement et à l'apprentissage. La place que les récentes prescriptions donnent à l'écriture personnelle-scolaire-numérique reste réduite dans les usages observés. Si la culture numérique est encouragée institutionnellement, les usages de l'outil informatique pour apprendre y restent restreints. La faible proportion des usages scolaires du numérique contraste avec les usages personnels des élèves hors de l'école. Dès 2008, Fluckiger cite de multiples données scientifiques disponibles sur la culture numérique des adolescents.

« D'une part, elles reflètent le rôle joué par les nouvelles technologies dans les pratiques culturelles des adolescents et dans la consommation de produits culturels. D'autre part, elles mettent en lumière le fait que l'usage des TIC fait désormais partie intégrante de la culture juvénile, et que les nouvelles formes de communication interpersonnelle ou d'expression de soi sur le Web participent de la définition même de ce qu'est la culture juvénile actuelle. » (2008, p. 53).

Les pratiques d'écriture constatées hors de l'école sont donc de nature à inciter au recours scolaire de l'expression de soi déjà institué de longue date (Delormas, 2010) en recourant à des supports relevant de la culture numérique déjà construite chez les élèves. La tentation est grande d'émettre l'hypothèse que ce rapprochement des pratiques pourrait favoriser la connivence entre élèves et école. Non seulement les usages du numérique des collégiens sont avérés mais leurs compétences langagières ont été identifiées dans des espaces numériques d'expression. Marcoccia a ainsi étudié et modélisé les productions publiées sur un forum réservé aux adolescents (2010). Il identifie sept compétences, mettant diversement en jeu les fonctions du langage : les compétences descriptive, narrative, argumentative mais aussi ludique ou poétique, métalinguistique et expressive. En référence à ces connaissances, on peut croire à une transposition facile, voire à un transfert naturel de ces compétences dans le contexte scolaire. Cependant, la culture numérique est inégale parmi les collégiens et tous ne sont pas rédacteurs dans des blogs ou des forums. En outre cet univers de pratiques personnelles leur appartient et une tentative de récupération scolaire de ces pratiques aurait toutes les chances d'échouer.

Néanmoins, le constat du déjà-là s'impose. Cette expression reprend le titre du numéro 173-174 de la revue *Pratiques*, qui relie l'écriture aux expériences langagières vécues par le sujet : « Le déjà-là dans l'écriture » (Plane et Rondelli, 2017). Un tel constat confirme encore le potentiel formidable d'une pratique renouvelée de la trace écrite scolaire. Plutôt que de récupération, il s'agirait d'un développement des pratiques de trace écrite scolaire en référence, d'une part, à une connaissance approfondie des pratiques d'écriture extra-scolaires des élèves (Penloup, 2006) et, d'autre part, aux caractéristiques de leur culture numérique que Fluckiger définit comme « l'ensemble de valeurs, de connaissances et de pratiques qui impliquent l'usage d'outils informatisés, notamment les pratiques de consommation médiatique et culturelle, de communication et d'expression de soi. » (2008, p. 51).

Un faisceau d'éléments concomitants encourage donc fortement l'usage scolaire d'outils numériques pour enseigner l'écriture personnalisée à visée d'apprentissage, dans une perspective d'inclusion scolaire et d'attention aux différences.

USAGES SCOLAIRES DE L'ÉCRITURE D'APPRENTISSAGE – ÉTUDE COMPARÉE

Cette dernière partie de notre exposé vise à confronter nos données théoriques au réel de la classe.

Notre méthode de recueil a combiné analyse de l'écriture et analyse de l'activité enseignante. Pour comprendre le rôle enseignant dans l'élaboration de la trace écrite, nous avons recueilli des traces visibles de son activité : les traces écrites consignées dans les cahiers des élèves. Pour documenter des traces et percevoir leur modalité d'élaboration, nous avons procédé à un enregistrement vidéo de deux séances de français, en lecture : une séance en classe ordinaire et une séance en regroupement de dispositif ULIS. Chaque captation a été réalisée en caméra fixe, depuis le fond de la classe, face au tableau, en plan large pour pouvoir suivre les gestes et déplacements de l'enseignant. Le choix de la vidéo se justifie par la volonté de capter des énoncés d'ordre oral et d'ordre scriptural mais aussi oralographique (Bouchard et Papette, 2012).

A l'issue de la séance, l'enseignant concerné a pu procéder à l'observation de sa propre activité filmée. Ensuite, chacun d'entre eux a été remis en situation, par confrontation à l'enregistrement vidéo de son activité, et s'est prêté à un entretien d'auto-confrontation simple, conduit par nos soins.

La méthode de l'entretien d'auto-confrontation est issue de la clinique de l'activité.

« Dans la situation d'autoconfrontation simple, à l'activité de l'opérateur qui dit ce qu'il fait ou ce qu'il aurait pu ou ne pas faire en se voyant à l'écran, répond l'activité du chercheur qui, voulant s'assurer une bonne compréhension, en est réduit aux conjectures qui n'ont, au mieux, qu'une valeur heuristique pour conduire l'entretien » (Clot, Faïta, Fernandez & Scheller, 2000, p. 5).

Il s'agit, pour le chercheur d'accéder à des traces de l'activité ordinairement invisibles mais propres à donner sens aux traces écrites recueillies. Cette méthode favorise l'accès à l'appréhension de l'activité d'un point de vue intrinsèque. Elle a pour finalité de comprendre les options prises par les enseignants dans la direction de l'écriture de l'écrit-trace du travail de la classe.

Nous avons procédé en deux temps. Dans une première phase, nous avons observé une séance de lecture littéraire en dernière année d'école élémentaire. L'objectif de la séance de lecture à dominante littéraire consiste en la découverte du calligramme, vise la rédaction de sa définition et son illustration par une écriture d'invention, demandant aux élèves de créer leur propre calligramme. La séance se déroule en trois étapes : première lecture du texte, définition puis production écrite. Les fonctions langagières mises en œuvre sont diverses : la découverte nécessite de mobiliser les fonctions référentielle et poétique, tandis que la définition fait davantage appel à la fonction métalinguistique. La production finale articule le recours aux fonctions référentielle, poétique, ludique de la langue. En outre, cette dernière étape, d'écriture créative, relève d'une écriture personnelle. Elle relie les centres d'intérêt personnel de chaque élève et l'application d'un savoir enseigné à tous et visant la structuration des connaissances de chacun. Cette production constitue la part variable des traces écrites produites. L'enseignant laisse toute liberté aux élèves pour l'édition finale de la trace écrite. L'ordre d'apparition des éléments de la trace écrite s'en trouve personnalisé, certains élèves placent en premier lieu leur production tandis que d'autres mettent en avant la définition ou bien les calligrammes étudiés. Si la personnalisation de la trace écrite y est libre, les trois éléments de contenu, en revanche, y sont très cadrés. Chaque trace écrite produite dans la classe porte donc la marque énonciative de l'élève qui en a organisé les éléments. S'exprime dans ces traces écrites une forme d'énonciation non pas auctoriale mais éditoriale de l'élève.

L'élève est cependant coénonciateur (Maingueneau, 1996) de la séance et de sa trace écrite. La mise en œuvre du travail se compose en allers et retours entre tâtonnements individuels et mise en commun dans une visée de structuration et de transformation de l'expérience en connaissance disciplinaire. En effet, les activités conduisent chacun à se demander ce qu'est un

calligramme et comment il se construit. La création finale, forte des réponses collectivement apportées à ces questions, est méthodiquement guidée par l'enseignant. Les strates d'écriture de la trace correspondent précisément à des phases didactiques. Ces strates illustrent la stratégie enseignante et ouvrent la voie à de potentiels déplacements cognitifs.

La structuration de cette séance et de sa trace écrite nous a paru présenter un potentiel intéressant pour une réflexion sur les caractéristiques d'une trace écrite qui allie l'exigence de normes didactiques et la différenciation pédagogique favorisant l'apprentissage de chacun.

À partir de ces données et de leurs analyses, nous avons construit la deuxième phase de notre recherche. Dans une démarche expérimentale, pour vérifier dans quelle mesure ce potentiel s'actualise ou non et percevoir des spécificités pratiques de l'éducation inclusive, il a été proposé à une enseignante spécialisée intervenant en collège, de s'approprier cette séance et de l'adapter aux besoins de ses élèves. L'observation de cette mise en œuvre ne modifie ni les étapes du travail ni leurs caractéristiques linguistiques, les mêmes compétences étant mises en jeu successivement. De la même manière que pour le premier recueil, un entretien d'autoconfrontation simple a complété la première captation vidéo et le recueil des traces écrites.

L'analyse des données montre que l'adaptation a pris diverses formes. Le premier levier d'accessibilité tient à la gestion du temps et des rythmes d'acquisition. Le temps de travail a été multiplié par trois, avec une forte extension de la phase de première découverte du calligramme et un report de la production à une séance ultérieure. La « différance » s'est donc mise en œuvre dès l'amont de la rédaction de la trace. L'enseignante a pris appui sur la restitution que les élèves pouvaient faire de la première séance pour percevoir le degré d'acquisition des savoirs enseignés en première séance.

L'enseignante a organisé l'élaboration de la trace écrite dans une perspective curriculaire. En effet, elle a recueilli et conservé les écrits produits au fil des étapes didactiques du travail. Elle y a puisé des informations sur le niveau de conceptualisation des notions abordées chez chacun de ses élèves. De telles données ont influencé ses choix d'étayage auprès de chacun dans la conduite du travail de la classe. L'entretien post-séance a mis en évidence un quiproquo entre intentions enseignantes et réception apprenante sur cette gestion des écrits provisoires constitutifs d'une trace curriculaire. En effet, quand en fin de séquence les élèves ont terminé la création de leurs calligrammes, elle leur a présenté les écrits attestant des étapes successives de leurs créations. Sans exception, tous les élèves ont décidé de ne conserver que la version finalisée de leur calligramme. Ils n'ont pas perçu l'intérêt de la conservation du dossier de

genèse de leur œuvre. Du point de vue de l'élève, seul l'écrit final compte. L'écriture de travail et d'apprentissage, avec ses ratures, ne leur semble pas digne d'être conservée. Plutôt que de considérer qu'elles signalent le chemin qu'ils ont parcouru vers le savoir maîtrisé, ils y voient des traces de tâtonnement, voire d'échec. On mesure par cette perception dévalorisante du travail à quel point la différenciation peut à leurs yeux matérialiser des écarts par rapport à une norme visée (notamment lors du retour des élèves dans les classes dites ordinaires) au lieu de matérialiser le cheminement intellectuel et culturel que souligne la trace scolaire de « différence ». C'est une révolution culturelle qu'il faut entreprendre pour instituer cette appréhension de la trace écrite scolaire à des fins d'éducation inclusive ou simplement « sur mesure ».

Un deuxième levier tient à l'acquisition du sens des mots et à la perception individuelle de leur signification en contexte de lecture. Lors de la découverte, l'enseignante tente de compenser la difficulté de ses élèves à associer une image mentale aux mots lus mais mal connus voire inconnus d'eux. Elle recourt à l'aide de l'internet : chaque mot obscur est recherché sur un moteur de recherche numérique, que l'on mobilise ici à la manière d'un imagier. Cette opération a le mérite de répondre immédiatement à toute demande d'étayage lexical des élèves. Elle maintient l'attention de tous sur la recherche du sens des mots. Elle présente cependant des inconvénients. D'abord, la fonction linguistique référentielle prend le pas sur la dimension métalinguistique ; elle réduit donc le potentiel cognitif de l'activité. De plus, elle focalise l'attention sur le sens du mot, pour lui-même, et laisse peu de place au tâtonnement et à la construction du sens des mots en référence à leur contexte d'occurrence. Elle délaisse pour un temps l'échelle textuelle, discursive et surtout esthétique du calligramme littéraire. Elle réduit donc le champ du travail aux limites des élèves au détriment de leur ouverture à des rapports plus esthétiques à la langue et au monde.

Un troisième levier, discursif est mobilisé par l'enseignante. Ainsi, la phase de définition a donné lieu à une mise en commun ; elle s'est traduite par une lecture des définitions de chaque élève. Cependant, faute de pouvoir aboutir à l'adoption d'une définition commune, l'individualisation prime sur la négociation collective du sens, ce qui prive le groupe de la possibilité de se constituer en communauté discursive. L'enseignante a fait face à un dilemme. Elle opte pour la valorisation des apports personnels de chacun au collectif de lecture. Elle choisit la prise de parole individuelle de chacun devant le groupe afin de valoriser les productions individuelles. De fait, le guidage enseignant des tâches de compréhension du texte

et de production écrite, centré sur l'aide, délaisse la désignation de procédures et le discours de type métalinguistique. La trace écrite produite s'avère peu transférable. L'individualisation et l'extrême contextualisation dominant car l'attention aux difficultés d'apprentissage fait obstacle à la construction d'une conscience disciplinaire. Quant à l'usage du numérique, il se limite à une aide relevant de la médiatisation (Pelissier & Puustinen, 2017) et il s'exclut de la médiation langagière nécessaire à l'appropriation des apprentissages scolaires. Il relève de l'aide matérielle plutôt que de la médiation didactique.

L'enseignante est parfaitement consciente de cet état de fait : elle y voit le fruit d'un compromis entre les savoirs ciblés et les capacités supposées de ses élèves, puisque cette séance s'est déroulée au début du premier trimestre de l'année scolaire.

Cette étude de cas permet de vérifier en partie l'une de nos hypothèses. D'une part, il existe des leviers spécifiques pour favoriser l'accès des élèves à un champ disciplinaire donné. D'autre part, les outils numériques peuvent outiller la médiation didactique mais leur utilisation demande à être explorée, notamment dans leur rôle d'interface entre travail individuel et travail collectif voire collaboratif. Les élèves observés ici se détournant en phase finale des traces de leur travail provisoire, la conservation d'un dossier génétique de traces curriculaires pourrait être une piste intéressante. Pourrait-elle aider les élèves à objectiver leur travail scolaire et à apprécier leur relecture ? Les aiderait-elle, avec l'aide d'un enseignant, à déceler les marques de leurs avancées ? Pourraient-ils y percevoir leurs déplacements cognitifs ? Leurs enseignants pourraient-ils y suivre plus facilement l'évolution de leur conscience disciplinaire ?

Ces questions restent ouvertes. Il serait intéressant de les aborder sur des temporalités plus longues et en collaboration avec des enseignants engagés dans une recherche de type collaboratif ou simplement collectif. C'est dans cet esprit que nos travaux sur la trace écrite se prolongent, avec une attention qui s'oriente spécifiquement vers les perceptions des élèves face aux pratiques scolaires produisant des traces écrites. Dans le cadre d'un Lieu d'Éducation Associé (LéA) à l'Institut Français de l'Éducation (IFÉ), notre équipe de recherche « LéA TEC - Traces Écrites-école-Collège en Terres de Lorraine », s'intéresse en effet aux possibilités qu'offrent les traces écrites dans le cadre de la lutte contre les inégalités (Promonet, 2018).

POUR CONCLURE

Le potentiel théoriquement offert par les compétences observées dans les usages rédactionnels extrascolaires est réel et les outils numériques pourraient théoriquement fournir une réponse aux besoins des élèves en se faisant médiation entre les savoirs et les élèves. De telles potentialités nourrissent des perspectives enthousiasmantes pour un développement des usages rédactionnels scolaires allant dans le sens d'une personnalisation de l'écriture d'apprentissage et vers une accessibilité didactique (Assude, 2017) pour tous, à condition d'une focalisation sur ses dimensions langagière et discursive, en particulier dans le contexte de la didactique de l'écriture. Nous concluons à l'intérêt d'un examen plus précis des leviers d'accessibilité didactique et des usages numériques propres à en renforcer les effets. Dans l'immédiat, nous avons repéré trois leviers, qui concernent d'abord la gestion du temps didactique d'apprentissage, mais aussi le travail d'appropriation lexicale en lien avec un contexte didactique robuste et enfin l'institution de la classe en communauté discursive. Ce troisième levier est une condition nécessaire à la maîtrise d'un juste équilibre d'une part entre collectif et individuel et d'autre part entre norme et personnalisation. En effet, un cadre didactique stabilisé est indispensable au repérage et à l'explicitation de traces d'apprentissage dans la perspective dynamique de leur élaboration. Pour éviter le double écueil d'une trace d'enseignement uniformisé ou d'une trace d'apprentissage extrêmement individualisée, une trace de type curriculaire semble une piste prometteuse, que les usages numériques peut favoriser. En effet, l'outil numérique offre, en usage interne à la classe, la possibilité d'enregistrer les étapes successives des productions d'apprentissage ; il permet, en usage externe, par la publication, d'ouvrir la classe à un lectorat distant, ce qui impose une formalisation des écrits dont la finalisation est génératrice de consolidation des apprentissages réalisés. L'archivage d'états provisoires du travail de l'élève est propre à donner à voir l'évolution de sa maîtrise lexicale et discursive d'un champ de connaissance spécifique. L'état final de cette trace scolaire, stabilisé parce que publié, prend davantage de sens sur le plan didactique et pédagogique, par la consultation de l'ensemble du dossier de genèse de l'apprentissage de l'élève. Cette notion de genèse d'apprentissage renvoie à la perception dynamique du temps didactique. De la théorie au réel de la classe, un grand pas reste donc à franchir, nécessitant une modification profonde des pratiques scolarisées d'écriture et d'apprentissage.

Bibliographie :

Assude, T. (2017). Questionner les liens entre numérique et accessibilité didactique : un exemple avec les calculatrices. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78, 11-24. DOI 10.3917/nras.078.0011

Benoît, H., Assude, T., Pérez, J.-M. (2017). « Numérique et accessibilité dans l'éducation et en formation », *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*. 78, 5-9. DOI 10.3917/nras.078.0005

Bernié, J.-P. (2002). L'approche des pratiques langagières scolaires à travers la notion de « communauté discursive » : un apport à la didactique comparée ? *Revue française de pédagogie*, 141, 68-77.

Bouchard, R. et Parpette, C. (2012). Littéracie universitaire et orolographisme : le cours magistral entre écrit et oral. *Pratiques*, 153-154, 195-210.

Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Education et Didactique*, 3, 29-48.

Chartier, A.-M. (1999). Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire. *Hermès*, 25, 207-217.

Delormas, P. (2010). Analyse du discours institutionnel de l'école. Le cas de l'écriture de soi. *Cahiers de sociolinguistique*, 15, 109-121. DOI 10.3917/csl.1001.0109

Dolz-Mestre, J. et Tupin, F. (2011). La notion de situation dans l'étude des phénomènes d'enseignement et d'apprentissage des langues : vers une perspective socio-didactique. *Recherches en éducation*, 12, 82-92.

Etienne, B. et Thomazet, S. (2012). Présentation. L'attention aux différences. *Le Français aujourd'hui*. 177, 3-8.

Fluckiger, C. (2008). L'école à l'épreuve de la culture numérique des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 163, 51-61. Repéré à : <http://rfp.revues.org/978> ; DOI : 10.4000/rfp.978

Fluckiger, C. (2016). Culture numérique, culture scolaire : homogénéités, continuités et ruptures. *Diversité*, 64-70. Repéré à : <http://hal.univ-lille3.fr/hal-01588410>

Maingueneau, D. (1996). Archive. Dans *Les Termes clés de l'analyse du discours*. Paris : Le seuil.

Maingueneau, D. (2009). Auteur et image d'auteur en analyse du discours. *Argumentation et analyse du discours*, 3. Repéré à : <http://aad.revues.org/660>

Marcoccia, M. (2010). Les forums de discussion d'adolescents : pratiques d'écritures et compétences communicatives. *Revue française de linguistique appliquée*. XV, 139-154.

Pélissier, C. et Puustinen, M. (2017). L'aide en contexte numérique d'apprentissage. *Distances et médiations des savoirs*, 19. Repéré à : <http://journals.openedition.org/dms/1915>

Penloup, M.-C. (2006). Pratiques langagières scolaires/non scolaires. La question se pose aussi pour l'écrit. *Revue de didactologie des langues-cultures et de lexiculturologie*, 141, 211-222.

Plane, S et Rondelli, F. (2017). Le déjà-là dans l'écriture : quels substrat pour quels (ré)emplois ? *Pratiques*, 173-174. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3254>

Promonet, A. (2015). Du cahier de l'élève à l'activité enseignante en classe de français. Etude de la trace écrite d'une séance de lecture, du CM2 à la 6^e (Thèse de doctorat). Accessible par Thèse.fr : <https://www.theses.fr/190549122>

Promonet, A. (2018). Étude des pratiques enseignantes à partir des cahiers d'élèves. Quelle prise en compte des inégalités ? Dans : Daniel Niclot; Thierry Philippot. *Assurer la réussite de tous les élèves. Perspectives internationales*. Reims : Éditions et Presses universitaires de Reims, pp.84-96,. <http://www.lcdpu.fr/livre/?GCOI=27000100400080> . hal-01952537

Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire, *La Lettre de la DFLM*, n° 32, Namur, diffusion AIRDF, 18-22.

Reuter, Y. (2007). La conscience disciplinaire. *Éducation et didactique*. 1-2, 57-71.

Reuter, Y. (2016). *Vivre les disciplines scolaires. Vécu disciplinaire et décrochage scolaire*. Paris : ESF.

Sauvage-Luntadi, L. et Tupin, F. (2012). La compétence de contextualisation au cœur de la situation d'enseignement-apprentissage. *Phronesis*, 1, 102-117.

URL : <http://id.erudit.org/iderudit/1006488ar>

Suau, G., Assude, T. (2016). « Pratiques inclusives en milieu ordinaire : accessibilité didactique et régulations ». *Carrefours de l'éducation*. 42, 155-169. DOI 10.3917/cdle.042.0155

Tupin, F. (2006). *Les pratiques enseignantes et leurs contextes : des curricula aux marges d'action. Approche sociologique, regards pluriels*. Note de synthèse, habilitation à diriger des recherches (HDR) : Université de Nantes.

Vincent, G. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G. (2008). La socialisation démocratique contre la forme scolaire. *Education et francophonie*, 36 (2), 47-62. DOI : 10.7202/029479ar