

TRACES ÉCRITES ET ANNOTATIONS

Une mise en dialogue possible ?

Aurore Promonet
Université de Lorraine, Inspé
CREM, UR 3476

INTRODUCTION

Traces écrites et annotations sont des écrits qui relèvent spécifiquement du travail scolaire ordinaire, tant chez les enseignants que chez les élèves qui peuvent en nourrir les contenus, les exploiter ou au moins en disposer en classe et hors de la classe. Autres points communs, elles relèvent le double défi d'une obligation à la concision et d'une adresse à un lectorat potentiellement varié (enseignants, élèves mais aussi familles, corps d'inspection et toute personne intervenant dans l'aide au travail personnel scolaire des élèves). Elles se constituent non seulement par rapport au dialogue enseignants-élèves mais aussi aux attentes d'autres membres de la communauté scolaire et de l'institution. Ces premiers éléments de caractérisation mettent en lumière la complexité de leurs ancrages énonciatifs respectifs.

Néanmoins, ces deux écrits se distinguent sur certains points : la trace écrite se formalise le plus souvent en classe où elle peut être collectivement

négociée tandis que l'annotation s'inscrit et se lit sur des temps différés, dans une relation enseignant-élève davantage personnalisée.

Je propose de partir de mes travaux sur la trace écrite scolaire amorcés en recherche doctorale (Promonet, 2015) et développés en contexte de recherche collaborative pour interroger les annotations. J'illustrerai le propos par des écrits recueillis en classes et analysés dans le cadre d'une recherche développée depuis 2017, dans le réseau des Lieux d'éducation associés à l'Institut français de l'éducation (LéA-Ifé), au sein de l'École normale supérieure de Lyon. Notre équipe, constituée d'enseignants (premier degré et second degré, en français, mathématiques, histoire-géographie), de conseillers pédagogiques et d'une chercheuse, étudie les traces écrites scolaires d'école et de collège et leurs usages dans les disciplines et au service des apprentissages personnalisés d'élèves. Dans le cadre de notre projet intitulé LéA-Ifé TEC (Trace écrite Ecole-Collège)¹, nous avons constitué un premier corpus d'étude permettant de coconstruire notre question de recherche à partir des questionnements émergés des contextes de pratiques professionnels de chacun des membres du groupe. Le recueil des traces s'est fait selon un protocole commun. Chaque membre enseignant de l'équipe sélectionne des traces produites dans sa classe. Cette sélection se compose de trois versions du même produit : un écrit qui répond aux attentes institutionnelles et consignes de l'enseignant, un écrit éloigné de ces attendus compte tenu de ses points faibles et un écrit qui surpasse ces attendus compte tenu de ses grandes qualités. Tout document recueilli est présenté anonymement et photographié pour un archivage numérique partagé. Il est fait mention de la date du recueil, de la discipline scolaire concernée, du cycle et de l'année du cursus. Des indications sont apportées sur les conditions de sa production : date, durée, consignes, aides éventuelles.

Dans un premier temps, je propose de définir la trace écrite scolaire pour ensuite voir dans quelle mesure sa production est comparable à la pratique d'annotation. Puis, j'aborderai les gestes enseignants qui peuvent contribuer à l'efficacité de ces deux écrits de tradition scolaire.

1. LéA-Ifé, TEC : Lieux d'éducation Associés à l'Institut français de l'éducation, Traces ECrites ECole-Collège.

TRACES ÉCRITES SCOLAIRES : TENTATIVE DE DÉFINITION

La trace, qu'elle soit écrite ou non, est une empreinte. Elle est un fragment de quelque élément dont elle révèle l'existence passée. Une trace présente donc une dimension à la fois métonymique et rétrospective. Produite à un instant T, plus ou moins intentionnellement, elle peut être examinée ultérieurement par toute personne qui décide de la considérer comme trace et qui va chercher à y déceler ce qui n'est plus mais qu'elle matérialise et reproduit partiellement.

« Elle est de l'ordre du double, voire de la représentation et ne prend son sens que sous le regard qui la déchiffre » (Serres, 2002, p. 1). Une trace invite à un travail interprétatif toute personne qui s'y intéresse et a besoin d'en saisir l'origine et le sens (la signification et la direction, l'orientation).

En contexte scolaire, la trace écrite matérialise des tâches d'enseignement et d'apprentissage. Elle peut être définie comme ce que l'enseignant décide de faire consigner à ses élèves dans les supports ordinaires du travail scolaire. Cette définition la place sous le signe de la médiation enseignante ; par conséquent en sont exclus les écrits d'évaluation sommative, dont la production est coupée du dialogue enseignant-élève parce que l'intervention enseignante y est ultérieure à la production de l'écrit. Rétrospective, la trace écrite scolaire restitue l'effectuation d'une série de tâches, elle représente un parcours. Prospective, elle oriente l'activité à venir, elle dessine la ligne à suivre : une notion à retenir, une méthode à appliquer, des exercices à faire ou à refaire. Aussi dense et abondante qu'elle soit, cette trace se caractérise comme tous les autres types de traces par sa petitesse et sa dimension fragmentaire : elle ne restitue qu'une partie de ce qui s'est joué en classe. Elle s'apparente en cela à une « vitrine du travail scolaire », pour reprendre l'expression d'Anne-Marie Chartier (2003, p. 101) ; elle donne un aperçu ce qui se fait en classe aux lecteurs extérieurs (familles et corps d'inspection, notamment) qui peuvent y exercer un contrôle. L'institution scolaire veut en effet une trace écrite visible et elle en fait depuis longtemps l'emblème de l'école. Ainsi on peut lire dans le *Dictionnaire de l'éducation* de Ferdinand Buisson (1911), dans une notice consacrée au cahier :

Une chose importe et c'est la seule, qu'il existe dans toute école et pour tout enfant sans exception un cahier gardé avec soin, qui, d'une manière ou d'une autre, et par un nombre suffisant de spécimens empruntés aux diverses époques de sa scolarité, puisse fournir au bout de quelques années une preuve irrécusable de la régularité de ses études, la trace de sa propre assiduité ou de ses absences et, par conséquent, la meilleure des réponses de l'instituteur aux familles qui

peuvent demander compte à l'école de ce que leurs enfants y ont fait et en ont emporté.

Est donc trace tout écrit scolaire rétrospectif et prospectif et documentant le cheminement de l'élève pour lui-même et pour ses accompagnants, dans le cadre d'une médiation enseignante le plus souvent implicite dans l'écrit et très ancrée dans le contexte singulier de la relation qui s'est nouée au fil de la séance, en classe.

On peut distinguer cinq catégories de tels écrits scolaires qualifiés de traces (Promonet, 2015, Beaumont *et al.*, 2019).

La trace texte restitue ce qui a été travaillé sous une forme argumentée de type dissertation ou commentaire composé en parties et sous-parties. On peut parler d'écrit de leçon, comparable à ce qu'on trouverait dans un manuel scolaire, dans une partie souvent intitulée « Je retiens » ou bien « Leçon ». Deux autres catégories restituent plus concrètement des tâches effectuées. **La trace support** permet la conservation du document sur lequel l'activité de la classe a pris appui, sans autre information. Quant à **la trace produit**, elle donne à voir ou à revoir le produit de l'activité vécue en classe, sans commentaire ni remise en situation : les résultats d'un problème et le scénario de sa résolution, les réponses à une consigne extraite d'un manuel scolaire ou d'un document autonome, le commentaire d'un texte issu de questions abordées oralement. **La trace dite mixte** combine les caractéristiques des deux précédentes catégories : elle restitue une trame des activités de la classe, sous une forme dialoguée de type consigne/tâche, question/réponse ; l'élève y comble les blancs du texte de l'enseignant.

Ces quatre premières catégories apparaissent comme des traces de choix d'enseignement tandis que **la trace essai** donne davantage accès aux traces d'apprentissage, traces plus personnelles et dont l'élève est davantage auteur. Celle-ci constitue en effet une formalisation, par l'élève, de ce qu'il a retenu, compris de ce qu'on lui a enseigné et qu'il adresse à un lectorat identifié mais qui n'est pas nécessairement son enseignant. Cette trace peut éventuellement être lue oralement en classe, si son auteur le souhaite. Par exemple, une série de questions qui aideront d'autres élèves à vérifier leurs connaissances dans telle ou telle discipline scolaire, un écrit relatif à la réception personnelle d'une œuvre lue (carnet de lecture) ou un écrit personnel restituant ce que l'élève estime avoir appris en classe et dont il pourra donner lecture au groupe (« journal des apprentissages », Crinon, 2008). Cette trace est le fruit d'une reformulation personnelle des connaissances en jeu, elle présente des indices de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004). La trace essai permet à l'enseignant de donner à l'élève une place parmi les énonciateurs du savoir en jeu. Elle engage l'élève à un moment où il n'est pas certain de son succès, n'étant pas encore assuré de sa maîtrise, d'une part, de l'objet de savoir et, d'autre part, de la manière de le

partager et d'en restituer une appropriation en cours. Témoin de ce coup d'essai, l'enseignant peut apprécier la performance didactique réalisée (Reuter, 2011), évaluer le degré de conscience disciplinaire (Reuter *et al.*, 2013) dont l'essai est la trace.

La trace essai peut prendre des formes diverses. À titre d'exemple, nous avons pu recueillir une activité produite par les élèves d'un enseignant de mathématiques. Les autres élèves peuvent ensuite utiliser cette activité pour s'entraîner. Chaque élève peut inventer un exercice en lien avec la notion travaillée en classe. Il en prévoit une correction et des explications pour rectifier d'éventuelles erreurs : cela constitue une trace d'appropriation de la notion. Une fois testée auprès d'autres élèves et validée par l'enseignant, cette trace créative alimente une banque de données d'exercices disponibles pour la classe. Un deuxième exemple de trace essai a été recueilli par une enseignante de français, en classe de 6^e. Cette trace, intitulée « Ce que j'ai observé sur les phrases », concerne le domaine de l'étude de la langue ; l'élève est invité à rédiger des observations linguistiques mobilisant les connaissances abordées en classe ; il s'essaye à la production d'un discours métalinguistique. Il acquiert un statut d'énonciateur du savoir ; il est l'élève-auteur de la trace.

Comme je l'ai annoncé, je propose à présent de définir la notion d'annotation scolaire dans une démarche de comparaison avec la trace. Cette approche me semble justifiée par les spécificités communes que j'ai soulignées en introduction et par leurs liens étroits avec l'activité enseignante. Toutes deux relèvent des préoccupations enchâssées des enseignants et nécessitent des gestes professionnels langagiers (Bucheton et Soulé, 2009) spécifiques et ajustés (Saillot, Bucheton et Etienne, 2022) en situation immédiate comme en communication différée. Je m'attache à le montrer dans la partie suivante.

TRACE ÉCRITE ET ANNOTATION, TENTATIVE DE CODÉFINITION

D'après le *Trésor de la langue française informatisé* (TLFI), les annotations, généralement désignées au pluriel, se définissent comme des remarques manuscrites notées en marge d'un texte. À l'école, elles relèvent ordinairement de ce que l'enseignant décide d'écrire dans les copies, cahiers, classeurs et autres supports, à côté de ce que les élèves y ont inscrit et ultérieurement à l'inscription apprenante.

Le synonyme vieilli d'annotation, *apostille*, présente quant à lui les trois acceptions suivantes, qui font peut-être davantage écho aux fonctions de l'annotation scolaire :

- « annotation ajoutée en bas ou en marge d'une lettre, d'un écrit » ;

- « courte recommandation ajoutée à une requête » ;
- « petite note marginale ajoutée à un écrit pour l'éclairer, le critiquer ou le rectifier ».

Si l'on questionne les deux termes (annotations/trace écrite) en contexte scolaire, on peut dégager des traits sémantiques communs : dans les deux cas, l'écrit garde une mémoire pérenne du travail scolaire et une restitution synthétique du dialogue ordinaire enseignant/élève.

Si la trace écrite scolaire se doit d'être synthétique, l'annotation le doit d'autant plus qu'elle est spatialement restreinte, délimitée dans la marge ou en entête de copie. L'annotation partage avec la trace son caractère de petitesse et son caractère métonymique ; elle n'a guère d'autonomie : elle est adjointe à un écrit qui lui donne son sens comme la trace est intrinsèquement liée à la situation qui l'a fait naître. Toutes deux sont donc produites en contexte mais font l'objet d'une lecture hors contexte qui demande un effort de recontextualisation. La trace écrite semble a priori plus autonome que l'annotation qui est toujours d'emblée contextualisée, par sa situation en marge d'une production scolaire.

Par ailleurs, toutes deux s'inscrivent dans une dynamique temporelle spécifique. Elles matérialisent un retour sur une situation révolue et peuvent soutenir une projection vers une nouvelle situation. Pour autant, l'annotation ne redouble pas la situation, elle la commente, la questionne, la corrige. Elle se place dans une distance critique par rapport à son point d'ancrage. Enfin, la médiation enseignante est induite dans ces deux écrits, qui circulent entre la classe et la maison. Traces et annotations peuvent se composer en présence et/ou à distance : le plus souvent, la trace se compose ou se recompose en classe tandis que l'annotation s'effectue à distance (hors de la classe et hors du temps de présence des élèves). Elles peuvent être reliées à des échanges ayant eu lieu dans le temps de classe, à des références propres à tel ou telle élève de la classe, à des ressources plus explicitement partagées avec les élèves et entre élèves (manuels scolaires, documents consignés dans les copies, cahiers, carnets et classeurs ou encore dans les environnements numériques de travail, affichages en classe et autres ressources documentaires disponibles). Restituant le travail scolaire au fil du temps, toutes deux peuvent être lues comme la genèse du discours de médiation enseignante entre le savoir et l'apprentissage et entre la production de l'élève et les connaissances visées.

Sur le plan énonciatif, une différence est à pointer : si les auteurs de la trace écrite restent parfois difficiles à identifier, l'annotation, elle, est le plus souvent explicitement attribuée à son énonciateur (enseignant ou élève). Traces et annotations placent les acteurs de la classe en situation de coénonciateurs (Maingueneau, 2009, 2014), mais l'écrit trace est formalisé parce que pensé jusqu'à sa publication tandis que l'annotation, elle, peut

s'avérer plus informelle. Trace écrite et annotation présentent tant de points communs qu'il arrive qu'elles soient confondues. L'exemple qui suit en témoigne. Un enseignant de mathématiques du LéA-Ifé TEC a partagé une trace essai, produite au sein d'un chapitre de calcul littéral, en classe de 4^e. Il l'a intitulée « annotations ». L'enseignant en explique les modalités de production comme suit : « Pour certains chapitres où la technique est importante, je propose comme activité de reprendre les exemples du cours et de les annoter. Souvent je compile les images intéressantes [...]. Les élèves qui en ont besoin peuvent bénéficier des commentaires des autres. »

Sur une demi-page présentée en format paysage, l'enseignant a inscrit un énoncé d'exercice suivi de sa solution. L'ensemble est centré et laisse une large place pour que l'élève puisse commenter le problème et sa résolution. Cette trace écrite consiste en une production d'annotations visant à faire expliciter à l'élève la démarche nécessaire à la résolution du calcul. Lorsqu'il ajoute cette trace-essai à notre corpus de recherche, l'enseignant précise qu'il se donne pour objectif de développer l'entraide dans la classe et de placer l'élève dans la posture de celui qui explique.

D'une part, on voit que la trace écrite qu'elle soit dite mixte ou essai se présente comme un lieu potentiel de dialogue pédagogique, en continuation des activités orales menées en classe. D'autre part, ce nouvel exemple montre que ce dialogue peut s'instaurer entre élèves et que cela suppose, du côté enseignant, l'adoption ajustée de postures d'étayage variées (Bucheton et Soulé, 2009), allant de la posture de contrôle avec la trace texte à la posture de lâcher-prise avec la trace essai. Ici, le lâcher-prise donne un rôle discursif à l'élève en lui faisant adjoindre un commentaire à un énoncé de référence.

Les points de convergence entre trace écrite et annotation sont si nombreux qu'ils en font des écrits jumeaux. Pourtant, ils ne sont pas habituellement pensés conjointement. Je poursuis donc mon analyse dans la perspective de leur rapprochement, comme traces de médiation enseignante et prolongement du dialogue pédagogique.

TRACE ÉCRITE ET ANNOTATION : MISE EN DIALOGUE ET POINTS DE JONCTION

À la diversité de traits sémantiques communs aux traces écrites et aux annotations, s'ajoute leur complexité énonciative.

D'abord, elles sont produites en situation de coénonciation.

Élèves et enseignants s'y répondent mais ils savent plus ou moins consciemment que d'autres membres de la communauté scolaire peuvent s'y intéresser et cela peut influencer les choix de composition. Ainsi, ces deux écrits s'élaborent en situation que je qualifie de dialogale mais aussi de

dialogique (Bres, 2005). Chacune se compose dans une situation de dialogue en présence ou à distance : par exemple, une trace écrite collective peut se finaliser au fil d'échanges oraux dans la classe ; des annotations enseignantes peuvent participer à un échange oral ou se composer par énoncés écrits après la classe et ailleurs dans le prolongement du dialogue immédiat et direct. Ces deux écrits sont aussi de nature dialogique dans la mesure où tous deux s'élaborent sous le pilotage enseignant dans une prise en compte permanente d'énoncés antérieurs (propos tenus en classe ou écrits au tableau ou dans les cahiers) et d'énoncés à venir (questions d'élèves, remarques de lecteurs extérieurs, interprétations ultérieures) auxquels l'enseignant tente de répondre. Cela contribue au caractère énigmatique de ces deux traces :

- comme la trace écrite, l'annotation peut s'adresser à un lectorat multiple : lorsqu'elles sont rendues accessibles aux regards extérieurs (inspection et familles), toutes deux peuvent être considérées comme preuves ou témoignages du travail accompli. Elles s'avèrent toutes deux énigmatiques du fait de leur ancrage en contexte discursif-scolaire ;

- elles présentent une spécificité également liée au contexte scolaire : toutes deux peuvent exercer une fonction évaluative, tant du travail de l'élève que de celui de l'enseignant ;

- enfin, toutes deux s'inscrivent à la fois dans le temps court et limité de la tâche scolaire et de son étayage mais aussi dans le temps long de la construction de connaissances stables, et ce en production comme en lecture, relecture ou mobilisation en cours de réalisation d'une autre tâche.

L'un comme l'autre de ces deux écrits contribuent de manière complémentaire au dialogue pédagogique et, au fil de ce dialogue, à la construction du discours du savoir dans chaque discipline.

Dans le domaine du français, l'annotation est le plus souvent considérée en lien avec les productions écrites, notamment en lien avec les écrits d'invention. L'annotation enseignante, en marge de la production de l'élève, est considérée comme une trace en référence aux ratures qui, dans les manuscrits littéraires, sont autant de traces du processus de génération du texte. Elle apparaît comme une trace de coauctorialité ou au moins comme une invitation à la rature, au retour critique sur un premier jet d'écriture, à la révision, sur le modèle de l'autonymie repérée dans les manuscrits d'auteurs : l'annotation enseignante fonctionne comme une incitation de l'élève à adopter une posture de lecteur de son écrit.

Considérant l'annotation de copie comme « variété ou base du dialogue pédagogique », Jean-François Halté (1984) montrait la double fonction des annotations de copies : l'enseignant évalue la performance de l'élève mais il y exerce aussi une fonction d'accompagnement à l'apprentissage :

[L'enseignant] considère la copie comme l'aboutissement d'un acte utilisateur de capacités construites préalablement dans

l'apprentissage, d'une part, et, de l'autre, il envisage la rédaction comme un acte créateur de capacités nouvelles. (p. 61)

Les annotations d'enseignants sont également appelées traces par Jean-Luc Pilorgé (2010) dans sa catégorisation des postures de lecture et de correction des enseignants du second degré dans les copies. Il considère lui aussi ces annotations comme les traces de gestes professionnels spécifiques. Catherine Boré et Catherine Bosredon (2018) poursuivent ce travail pour le premier degré. Elles concluent à une nécessité de penser les annotations comme des outils du dialogue pédagogique et mis au service d'une posture d'enseignant lecteur instituant l'élève dans son rôle de sujet scripteur :

Construire une posture de lecteur intermédiaire qui soit fondée sur un dialogue permettant d'effectuer un tissage entre l'élève apprenti scripteur, le texte en construction et son ou ses destinataire(s) pourrait amener enseignants et élèves à considérer le texte comme en devenir et donc à réécrire. Pour ce faire, un travail sur les représentations semble toujours nécessaire mais il conviendrait aussi que les professeurs puissent appréhender des conditions de correction réflexives, moins routinières et disposer de davantage de procédures et d'outils. (p. 111)

En 2010, Olivier Lumbroso proposait une didactique invitant les élèves à des tâches de programmation de leur écrit, en cours d'élaboration par le recours à des schémas, des croquis mais aussi des commentaires en marge, des annotations de type autoconsignes d'écriture. Dans sa contribution à la conférence de consensus du CNESECO (2018) consacrée au brouillon, il évoque une didactique de l'écriture et salue une « orientation attentive aux processus plus qu'au résultat, dans l'esprit du *creative writing* ». Il cite André Petitjean à propos du développement d'ateliers d'écriture qui font évoluer les brouillons en « portfolios des états du texte ».

Pour que le dialogue pédagogique se poursuive et se développe, Lumbroso (2018, p. 9) conclut à la nécessité de lire l'élaboration du texte autant que le texte lui-même ; il utilise le néologisme « dé-lire » pour désigner cette lecture par déconstruction de l'écrit produit :

Ainsi, l'écrit achevé, comme produit organisé et cohérent, passe par des processus d'écriture chaotiques - c'est le paradoxe de la vie même, fruit d'ordre et de désordre - tout comme l'harmonie émerge parfois de la cacophonie. Il est temps de dé-lire le brouillon scolaire et les autres traces, à l'ère des écritures humanumériques, tantôt manuelles tantôt électroniques, au cœur de l'humanisme moderne, et de l'assumer comme lieu d'essai et de mise à l'épreuve du complexe. »

Ces travaux consacrés au brouillon scolaire évoquent des pratiques d'accompagnement de l'apprentissage de l'écriture d'invention. Je propose

de transposer ces modalités d'accompagnement à l'apprentissage par l'écriture, en particulier de traces-essais pour donner à l'élève sa place d'apprenant, responsable de ses apprentissages et producteur d'un discours du savoir, énonciateur de ses connaissances nouvelles.

Je crois envisageable de transposer à l'écriture d'apprentissage, les pistes proposées par Olivier Lumbroso, ou encore Bernadette Kervyn et Jérôme Faux (2014) sur le travail de préparation à l'écriture (*avant-texte, planification et révision*). Une telle transposition ouvre à l'élève un espace pour le projet d'apprentissage : il est possible d'inviter l'élève à annoter son écrit d'apprentissage en cours de production, dans les disciplines scolaires.

Cette pratique de soutiens écrits à la continuation du dialogue pédagogique sollicite des gestes professionnels spécifiques, relatifs à deux des préoccupations enseignantes qu'analysent Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) : l'étayage du travail de l'élève et la préoccupation dite d'atmosphère. Il s'agit de donner à l'élève un statut auctorial dans ses cahiers, de lui donner un statut de garant d'une reformulation du discours sur le savoir en jeu. Dans cette posture, on ne cherche pas à mesurer des écarts à une norme attendue mais plutôt à repérer la construction de connaissances personnelles en termes de maîtrise des savoirs, mais aussi en termes de pratiques discursives, reflets du degré de conscience disciplinaire. Autrement dit, il s'agit ici de développer une flexibilité des gestes professionnels d'enseignement : gestes d'observation et d'écoute, tels que définis récemment dans les travaux d'Éric Saillot, de Dominique Bucheton et de Richard Etienne (2022), dans une perspective didactique.

De tels gestes peuvent être considérés comme des enjeux forts de formation des enseignant·e·s, comme le suggèrent Arnaud Moysan, Élise Vinel, Catherine Delarue-Breton et Élisabeth Bautier (2022, p. 16) :

Il y a lieu de considérer que la formation des enseignants, qui porte souvent sur la question des dispositifs facilitant l'écriture, gagnerait à porter au moins autant sur cette pratique chronophage de la correction des copies, pour que les interventions permettent aux élèves de mieux se saisir des enjeux de l'écriture et de ce que signifie écrire un texte et en être l'auteur.

Pour illustrer une telle approche didactique transposée au champ de l'écriture scolaire partagée entre enseignement et apprentissage, je présente une pratique expérimentée dans le cadre de la recherche LÉA-Ifé TEC :

– un enseignant de mathématiques pratique un « bilan de fin de chapitre » (BDFC), forme de trace essai qui montre comment traces réflexives et annotations d'élèves peuvent s'avérer complémentaires et se combiner. L'annotation de l'élève se met au service de son engagement dans les apprentissages. Ce BDFC se compose en effet en amont d'une évaluation à venir ; il aide donc l'élève à se préparer à ce défi et à vérifier l'état de ses

documents scolaires et de ses connaissances. Le BDFC est rédigé à partir d'une trame fournie par l'enseignant. En voici un exemple produit en mathématiques ; il se compose de six rubriques : la page de gauche restitue les exercices caractéristiques du chapitre de leçon et pour lesquels les techniques de résolution de problèmes et le calcul sont à automatiser ; l'élève est libre d'y noter ses propres astuces et il lui est conseillé de cacher sous un volet mobile les réponses aux problèmes fournies par l'enseignant et les recettes personnelles ;

- sur la page de droite, l'enseignant lui fournit sous forme de QR code l'accès au cours qu'il a rédigé et qui sert de référence ; cela peut être utile à l'élève mais aussi aux personnes qui peuvent éventuellement l'accompagner dans son temps de travail personnel ; c'est une référence commune au cours ;

- une partie intitulée Fiche élève propose une zone blanche, un cadre dans lequel l'élève peut reformuler de manière synthétique (sous forme de liste, schéma ou encore carte mentale personnelle) ce qu'il doit maîtriser en vue de l'évaluation du chapitre ;

- une partie fiche ressource est dédiée à ce dont l'élève souhaite disposer pour s'aider le jour J ; les choix effectués dans ces deux parties témoignent de la clairvoyance de l'élève et permettent à l'enseignant de mesurer le degré de conscience disciplinaire de l'élève ;

- la partie suivante concerne les émotions de l'élève qui peut donc y indiquer en une phrase ou deux dans quel état il se sent à l'approche de l'évaluation ;

- une dernière partie concerne l'évaluation formelle du cahier : l'élève est chargé de vérifier la qualité de son cahier en termes d'archivage (lisibilité, complétude, utilisabilité).

Ce document constitue un support de dialogue enseignant-élève. Il présente l'intérêt d'allier traces et annotations d'élèves et de responsabiliser l'élève par rapport à cette trace écrite-essai.

Plus qu'une confusion, c'est une complémentarité qui rapproche trace écrite et annotation en contexte scolaire. Cette complémentarité reste à analyser et à exploiter.

CONCLUSION

Entre institutionnalisation et personnalisation, trace écrite et annotation relèvent d'un dialogue inachevé et qui gagne à ne pas s'achever mais à se poursuivre, pour alimenter, au fil du temps, le portfolio des traces successives de la maîtrise des savoirs par l'élève. Ces traces sont ainsi à mettre au service de l'éthos apprenant. Ce sont des données matérielles de l'activité dialogique scolaire (didactique et pédagogique). Mais là où la trace écrite est ordinairement pensée comme institutionnalisation, puisque rendez-

vous est donné à l'élève dans le discours collectif qui parfois lui échappe, l'annotation est plutôt pensée comme personnelle, même si sa nécessaire concision l'éloigne de la personnalisation requise pour qu'elle puisse instaurer le véritable dialogue souhaitable.

Ces constats encouragent ainsi à l'adoption de stratégies professionnelles d'enseignement : penser l'annotation et la trace écrite comme l'amorce ou la continuation d'un dialogue d'accompagnement, c'est mener une enquête sur la construction de la conscience disciplinaire des élèves et sur leur vécu disciplinaire. Cela demande des gestes précis d'ajustement.

De tels gestes consistent à :

- simplifier la situation énonciative (cibler les lecteurs) pour augmenter l'éthos apprenant et optimiser les potentialités de ces deux écrits dans une articulation harmonieuse ;

- observer et écouter ce que disent les élèves des contenus qui leurs sont enseignés ;

- adopter une posture enseignante de lâcher-prise pour accompagner les apprentissages des élèves en leur faisant produire des traces essais qu'il s'agira de lire dans une posture de lecteurs ;

- combiner annotations et traces écrites pour étayer une genèse d'apprentissage dans une sorte de portfolio des états des connaissances en cours d'appropriation vers leur consolidation.

Il semblerait finalement intéressant d'inverser le fonctionnement de ces deux écrits : produire des traces personnalisées et des annotations institutionnalisantes. Penser l'annotation comme trace peut décontextualiser l'annotation et la placer dans un contexte plus large de l'apprentissage, voire dans une conception universelle des apprentissages comme un outil de mesure ou de traçabilité d'un parcours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Bautier, É. et Goigoux, R. (2004), « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : Une hypothèse relationnelle », *Revue française de pédagogie* n° 148, p. 89-100. En ligne : <https://doi.org/10.3406/rfp.2004.3252>

Beaumont, I., *et al.* (22 mai 2019), « La trace écrite scolaire ou l'orchestration enseignante » [Poster], *Les LéA à l'interface entre mondes de l'éducation et de la recherche*, Lyon. En ligne : <https://hal.science/hal-02292382>

Boré, C. et Bosredon, C. (2018), « Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations », *Le français aujourd'hui* n° 203, p. 99-112. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lfa.203.0099>

- Bres, J. (2005). « 3. Savoir de quoi on parle : dialogue, dialogal, dialogique ; dialogisme, polyphonie... », dans J. Bres (dir.), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (p. 47-61). De Boeck Supérieur.
- Bucheton, D. (1996), « L'épaississement du texte par la réécriture », dans J. David & S. Plane (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (p. 159-184), Presses Universitaires de France.
- 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 », *Éducation et didactique* n° 3, p. 29-48.
- Calonne, M. (2014), « Tensions autour de la trace écrite », *Recherches* n° 41, p. 172-175.
- Chartier, A.-M. (1999), « Un dispositif sans auteur. Cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès* n° 25(3), p. 207-218. En ligne : <https://doi.org/10.4267/2042/14988>
- Cnesco (2018), *Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages*. Dossier de synthèse. En ligne : <https://www.cnesco.fr/fr/ecrire-et-rediger/>
- Crinon, J. (2008), « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire », *Repères* n° 38, p. 137-149. En ligne : <https://doi.org/10.4000/reperes.402>
- Doquet, C. (2019), « Le blanc comme outil de démarcation discursive et énonciative : quelques observations dans des écrits d'élèves », *Linguistique de l'écrit* n° 1. En ligne : <https://doi.org/10.19079/lde.2019.1.8>
- Équipe de recherche LéA TEC. (2022), « C'est la trace de qui ? », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 577.
- Halté, J.-F. (1984), « L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique », *Pratiques* n° 44, p. 61-69. En ligne : <https://doi.org/10.3406/prati.1984.2463>
- Kervyn, B. et Faux, J. (2014), « Avant-texte, planification, révision, brouillon, réécriture : quel espace didactique notionnel pour l'entrée en écriture ? », *Pratiques* n° 161-162. En ligne : <https://doi.org/10.4000/pratiques.2172>.
- Lumbroso, O. (2010), « Pour une didactique du préréactionnel », *Genesis* n° 30, p. 177-184. En ligne : <https://doi.org/10.4000/genesis.135>.
- Lumbroso, O. (2018), « Le brouillon : quelle utilisation pour quels résultats ? ». *Ecrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ? Conférence de consensus du CNESEO* [note des experts]. En ligne : <https://www.cnesco.fr/ecrire-et-rediger/pratiques-enseignantes/>
- Maingueneau, D. (2009), « Auteur et image d'auteur en analyse du discours », *Argumentation et analyse du discours* n° 3. En ligne : <https://doi.org/10.4000/aad.660>

- Mangueneau, D. (2014), « Retour critique sur l'éthos », *Langage et société* n° 149, p. 31-48. En ligne : <https://doi.org/10.3917/ls.149.0031>
- Moysan, A., Vinel, É., Delarue-Breton, C. et Bautier, É. (2022), « Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites », *Pratiques* n° 195-196. <https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>
- Promonet, A. (2015), 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 de doctorat, Université de Reims Champagne Ardennes. <https://www.theses.fr/2015REIML008/document>
- Reuter, Y. (2013), « Conscience disciplinaire », dans Y. Reuter (dir.), *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (p. 39-42), De Boeck Supérieur.
- Reuter, Y. (2011), « À propos de la notion de performance en didactiques. Éléments de discussion », *Recherches en didactiques* n° 11, p. 129-142. <https://doi.org/10.3917/rdid.011.0129>
- Rouxel, A., (2005), « Traces, traces littéraires, statut littéraire de la trace », dans J.-M. Pottier (dir.), *Seules les traces font rêver. Enseignement de la littérature et génétique textuelle*. (p. 13-24), CRDP de Champagne-Ardenne.
- Saillot, É., Bucheton, D. et Étienne, R. (2022), « Appréhender la flexibilité des gestes professionnels en situation d'enseignement : enjeux pour la recherche et la formation », *Éducation et socialisation*, n° 66. <https://doi.org/10.4000/edso.21364>
- Serres, A. (2002, 13 décembre). *Quelle(s) problématique(s) de la trace ?* Séminaire CERCOR - Traces et corpus dans les recherches en sciences de l'information et de la communication, Rennes.