

Année universitaire 2021-2022

Diplôme Universitaire

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*

Mention Second degré

Parcours : Anglais

*Améliorer la compétence de production
écrite des élèves en optimisant et
redynamisant la trace écrite.*

Présenté par Jeanne Perrier & Camille Michon

Écrit scientifique réflexif encadré par Cyndie Darves

Attestation de non- plagiat

Nous soussignons Jeanne PERRIER et Camille MICHON

Auteurs du mémoire de master 2 ou de l'écrit scientifique réflexif MEEF-PE / MEEF-SD / MEEF-EE / MEEF-PIF (entourez la mention et indiquez le titre du mémoire)

*Améliorer la compétence de production écrite des élèves en
optimisant et redynamisant la trace écrite.*

déclarons sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que nous n'avons ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour notre.

Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Nous sommes conscientes que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi.

Fait à GRENOBLE,
Le 11/05/2022

Signatures des étudiantes

Michon.Camille *PerrierJeanne*

Autorisation de diffusion électronique d'un écrit scientifique réflexif dans la base DUMAS¹

Autorisation des étudiantes

Nous soussignons Jeanne Perrier et Camille Michon, auteures et signataires de l'écrit scientifique réflexif de niveau Master 2, intitulé : *Améliorer la compétence de production écrite des élèves en optimisant et redynamisant la trace écrite*, agissant en l'absence de toute contrainte,



autorise **n'autorise pas** ²

la Direction générale déléguée des Bibliothèques et appui à la science ouverte de l'Université Grenoble-Alpes à le diffuser, sans limitation de temps, sur la base DUMAS en texte intégral.

- Je certifie la conformité de la version électronique déposée avec l'exemplaire imprimé remis au jury.
- Je m'engage à signaler les documents pour lesquels je ne détiens pas les droits de reproduction et de représentation ou les autorisations afférentes. Ces documents devront être masqués ou retirés de la version diffusée sur la base DUMAS par les auteurs.
- La présente autorisation de diffusion n'a pas de caractère exclusif. L'auteur conserve par conséquent toutes les possibilités de cession de ses droits et de diffusion concomitante de son écrit scientifique réflexif.
- Je renonce à toute rémunération pour la diffusion effectuée dans les conditions précisées ci-dessus.
- Conformément à la loi « informatiques et libertés » du 6 janvier 1978, modifiée en 2004, je pourrai à tout moment modifier cette autorisation de diffusion par simple lettre ou courriel à la BUPE : bupe-memoires@univ-grenoble-alpes.fr

Fait à GRENOBLE le 11/05/2022.

Signature des étudiantes, précédées de la mention « bon pour accord »

"bon pour accord"

Michon.Camille

"bon pour accord"

PerrierJeanne

Année universitaire 2021-2022

DU Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

Mention Second degré Parcours : ANGLAIS

Titre l'écrit scientifique réflexif : Améliorer la compétence de production écrite des élèves en optimisant et redynamisant la trace écrite.

Auteures : Jeanne Perrier et Camille Michon

Résumé : Cet ESR offre une réflexion autour du geste professionnel au cœur du métier d'enseignant : « la trace écrite ». Les expérimentations mises en place avec des classes de 5^e cherchaient à optimiser et redynamiser ce temps de construction de la trace écrite afin qu'elle soit le plus efficace possible pour un maximum d'élèves et d'améliorer leur compétence de production écrite. Nous avons proposé trois façons différentes d'envisager la trace écrite afin de mesurer l'impact de ces dernières sur la mémorisation et le réinvestissement des élèves de leurs apprentissages. Dans le cadre de l'enseignement d'une langue vivante, dans ce cas précis l'anglais, nous nous sommes concentrées sur l'acquisition du nouveau lexique, d'une structure grammaticale ainsi que sur la maîtrise pragmatique du schéma narratif d'un conte de fée. Les résultats obtenus à court et long termes tendent à appuyer l'importance du rôle actif de l'élève au moment de l'élaboration de la trace écrite.

Mots clés : trace écrite, anglais, 5^{ème}, métacognition, mémorisation, réinvestissement, production écrite

Summary : This essay offers a reflexion around the notion of the "written trace". One of the key notions at the core of the experience of teaching. The several experimentations implemented with different classes of 7th graders were meant to turn students into active and important actors during the elaboration of the written trace in order to optimize it and make it an efficient tool to improve their written skills. Within the context of teaching a foreign language we offered to experiment three different ways of creating the written trace and analyzed the results obtained on the memorization of new vocabulary, new grammatical structures and practical skills such as writing a twisted fairy tale. The results were analyzed in the short and the long term. The different experimentations tend to demonstrate the importance of the role of the student during the creation of the written trace.

Key words : written trace, English, 7th grade memorization, metacognition, language acquisition, writing skills

Remerciements

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont aidés lors de la rédaction de cet Ecrit Scientifique Réflexif.

Dans un premier temps nous souhaitons remercier chaleureusement notre encadrante Madame Cyndie Darves pour son accompagnement tout au long de ce projet, pour le temps qu'elle nous a consacré ainsi que pour ses précieux conseils.

Nous souhaitons également remercier nos tutrices respectives Mesdames Camille Pointel, Agnès Chefdeville et Christine Bonthoux pour leur disponibilité, leur bienveillance, leur accueil au sein de leurs classes. Nous les remercions infiniment pour toute l'aide qu'elles ont pu nous apporter que ce soit dans la découverte du métier d'enseignant ainsi que pour la rédaction de cet écrit scientifique réflexif.

Table des matières

1. Partie théorique : introduction, état de l'art, problématique.	1
1.1 Introduction	1
1.2 Etat de l'art	2
1.2.1 L'enseignement d'une langue étrangère : laisser une trace.....	2
1.2.1.1 Définition : qu'est-ce qu'une trace ?.....	2
1.2.1.2 Objectifs / Utilité de la trace : créer du lien.	3
1.2.1.3 Représentation et symbolisme de la trace (pour les élèves).....	6
1.2.2 Les limites de la trace écrite.....	7
1.2.2.1 Difficultés et enjeux pour les professeurs	7
1.2.2.2 La trace écrite : un outil égalitaire pour tous ?.....	9
1.2.2.3 La trace écrite est-elle toujours adaptée aux objectifs visés ?.....	11
1.2.3 Repenser la trace de l'enseignement des langues vivantes (anglais) au cycle 4 en fonction des objectifs visés.	12
1.2.3.1 La trace écrite, un outil de réflexion ou un modèle rédactionnel.	12
1.2.3.2 Dynamiser la trace écrite, rendre l'élève acteur dans la construction de la trace écrite.....	13
1.2.3.3 Diversifier les modèles afin de convenir à un maximum d'élèves et en fonction des objectifs.....	14

1.3	Problématique	16
2.	Méthode	18
2.1	Participants	18
2.2	Matériel et procédure	19
3.	Résultats.....	24
4.	Discussion et conclusion.....	31
5.	Bibliographie.....	37

1. Partie théorique : introduction, état de l'art, problématique.

1.1 Introduction

L'écriture est une activité au cœur de la scolarité des élèves en France. Elle constitue la preuve matérielle du travail effectué en classe et permet de faire la synthèse des apprentissages du cours ainsi que d'en garder une trace. Les élèves pourront ensuite se référer à cette trace, communément appelée « trace écrite », afin de mémoriser et de s'appropriier les nouveaux savoirs. La construction de la trace écrite est donc l'un des enjeux essentiels pour l'enseignant, elle constitue l'un des gestes professionnels fondamentaux du métier.

Dès le début de l'année scolaire, nous nous sommes questionnées sur cet enjeu primordial d'une séance que tous les enseignants mettent en pratique mais pour laquelle aucun consensus ou méthode universelle ne semble exister. Nous avons eu l'opportunité d'observer nos tutrices et collègues d'autres disciplines et avons remarqué qu'il existe une multitude de façons de faire en fonction des enseignants, de la matière enseignée, des objectifs de la séance, de la classe, etc.

Nous nous sommes également confrontées à quelques difficultés en lien avec la réalisation de la trace écrite : comment co-construire une trace écrite avec les élèves ? Comment les guider au mieux sans pour autant devoir révéler ce que nous nous efforçons de leur faire dire ? Comment gérer au mieux les rythmes différents de chaque élève lors de cet exercice d'écriture ? Comment palier les difficultés que représentent le geste même d'écrire pour les élèves présentant des troubles des apprentissages ? Comment s'assurer que tous les élèves réfléchissent et participent activement au moment de la construction de la trace écrite ?

Nous nous sommes ainsi interrogées sur les enjeux de la trace écrite et les différentes modalités qu'elle devaient revêtir, ainsi que la place que prennent les élèves lors de sa conception. Nous avons alors tenté de répondre à la question suivante : *Dans quelle mesure peut-on repenser la trace écrite dans le but d'améliorer les compétences de production écrite des élèves en optimisant notamment la mémorisation et le réinvestissement des faits de langues et du lexique étudiés en classe ?*

Afin de répondre à cette question nous nous sommes appuyées sur ce que dit la recherche au sujet de la trace écrite. Dans un premier temps, nous nous sommes intéressées à la définition de la trace écrite, à ses enjeux et le rôle essentiel qu'elle joue. Nous avons ensuite réfléchi aux contraintes et aux limites de cette dernière, tant pour l'enseignant que pour les élèves. Puis nous avons cherché à comprendre comment la redynamiser et l'optimiser en l'utilisant comme un outil de réflexion et de mémorisation pour les élèves. À la suite de nos lectures, nous avons décidé d'expérimenter trois manières différentes d'envisager la trace écrite afin d'observer et de comprendre quels étaient les effets de chacune de ces façons de faire sur les apprentissages des élèves.

1.2 Etat de l'art

1.2.1 L'enseignement d'une langue étrangère : laisser une trace

1.2.1.1 Définition : qu'est-ce qu'une trace ?

Dans un premier temps, nous cherchons à définir la trace écrite qui selon Aurore Promonet « se caractérise comme le fruit d'une écriture au service d'un archivage des savoirs construits pour la classe. De fait, on peut penser la trace écrite comme une réécriture, en réduction, de la séance » (2004).¹ La trace écrite fait partie des gestes professionnels incontournables de l'enseignant. C'est une étape ritualisée du cours qui intervient souvent à la fin d'une séance, elle peut alors être définie comme « ce qui reste lorsque la séance se termine et que les élèves quittent la salle »². C'est un moment « réflexif » où l'on archive et hiérarchise les structures grammaticales, lexicales, phonologiques, les faits culturels ou encore les éléments pragmatiques qui ont été abordés durant la séance. Elle intervient généralement à l'issue d'une « phase initiale de découverte, de déchiffrage et de compréhension », et enfin de manipulation à l'oral ou à l'écrit souvent sous la forme d'exercices.

La trace écrite se veut donc être le reflet des nouveaux apprentissages abordés lors de la séance qu'elle permet de fixer, « réaliser », inscrire de manière claire et tangible dans le cahier de l'élève. Autrement dit elle est le témoin, « dans une forme stabilisée, de ce qui s'est joué dans

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

²Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours. *Argumentation et Analyse du Discours*, 19. URL : <http://journals.openedition.org/aad/2465> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/aad.2465>

la classe, de l'organisation et de la cohérence de l'activité scolaire orale et écrite et, pour la rendre communicable, elle l'objective à travers la mise en mots de l'expérience vécue ».³

Le moment de rédaction s'effectue traditionnellement en classe entière grâce à "l'outil tableau", appui nécessaire pour laisser des traces de ce qui se joue à l'oral. Dans son article, E. Nonnon souligne une tension autour de l'outil tableau, objet qui est à la fois également le reflet du cahier des élèves propre à chacun, mais qui permet également de « fixe[r] les décisions prises, les rend publiques et durables ». Le tableau est donc « un des lieux où s'articulent l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage de l'élève »⁴.

Pendant cette phase d'apprentissage d'une nouvelle langue les élèves construisent tout au long de leur scolarité des nouveaux savoirs et sont confrontés à de nouveaux faits de langue (au fonctionnement parfois très éloigné de celui de leur langue natale). La réactivation régulière de ces nouvelles structures est donc un élément clef afin que les élèves puissent les mémoriser, se les approprier puis les réinvestir. Il est donc nécessaire pour eux, au sein de ce « processus de transmission-savoir⁵ », de pouvoir se référer souvent à « la synthèse du cours, c'est-à-dire l'énoncé qui condense et structure l'essentiel des apports de la séance »⁶ afin de construire progressivement les savoirs. Deux enseignants-chercheurs de l'université de Reims, Thierry Philippot et Daniel Niclot définissent ainsi la trace écrite comme « une interface », autrement dit « un espace d'échanges entre deux systèmes (...) : celui de l'enseignant (enseignement et savoir à transmettre) et celui des élèves (les apprentissages) ».

1.2.1.2 Objectifs / Utilité de la trace : créer du lien.

Nous avons précédemment défini le concept de « trace écrite » et nous avons établi que cette dernière est un outil permettant de faire la synthèse des savoirs abordés lors d'une séance et de les fixer en les inscrivant dans le cahier des élèves. Au fil de nos lectures nous avons pu

³Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours. *Argumentation et Analyse du Discours*, 19.

⁴Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

⁵Philippot, T & Niclot, D. (2011). Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe. Colloque international INRP, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/71.pdf>

⁶Simonot, M. & Veillas, K. (2018). *Enseigner le français au collège*. Saint-Etienne : Dunod.

identifier plusieurs objectifs importants en lien avec la trace écrite. D'après la recherche la trace écrite permettrait avant tout de tisser des liens.

Le premier lien que nous retiendrons est le « lien temporel » mis en avant par Aurore Promonet qui considère la trace écrite comme un « déclencheur de mémoire »⁷. En effet la trace écrite permet de faire le lien entre les moments en classe et les moments hors de la classe, elle est garante d'une traçabilité et permet aux élèves un retour en arrière afin de se remémorer leurs nouveaux apprentissages. En retraçant l'étymologie du mot "trace" nous apprenons que ce terme provient du verbe latin "tracer", traher, qui signifie "tracter", "tirer" "traîner", on comprend alors que la notion de trace est indissociable du geste associé à l'écriture. Elle correspond donc bien à quelque chose qui perdure dans le temps, une chose imprimée, durable et immuable que nous ne pouvons effacer et à laquelle nous pouvons nous référer. Les auteurs Thierry Philippo et Daniel Niclot rejoignent tous deux cette idée en attribuant à la trace écrite une « fonction conservatoire » et en associant le support du cahier à une « mémoire morte que l'élève, ou toute autre personne, pourra ouvrir et lire à plus ou moins long terme ».

Si la trace écrite peut être considérée comme la trace du passé dans le présent il ne faut pas oublier que « la mémoire ne fonctionne que par rapport à l'avenir » (C Leytens). Alain Berthoz, neurophysiologiste ainsi que professeur honoraire au Collège de France nous indique que : « la mémoire du passé n'est pas faite pour se souvenir du passé, elle est faite pour prévenir le futur. La mémoire est un instrument de prédiction »⁸. Autrement dit les élèves ne retiendront que ce qu'ils ont pour projet d'utiliser à l'avenir, d'où l'importance d'amener les élèves à s'approprier et remobiliser leurs connaissances lors de productions. L'enseignement de l'anglais par exemple au second degré est divisé en plusieurs séquences se basant sur un scénario pédagogique et à l'issue duquel il est préconisé de réaliser une tâche finale où les élèves doivent pouvoir remobiliser tous les savoirs acquis au fil des séances. En ce sens la trace écrite doit également permettre de tisser des liens entre les savoirs (abordés dans le passé), leur acquisition (processus plus ou moins lent), puis leur réinvestissement lors de tâches futures. La trace écrite est en ce sens un temps réflexif qui permet aux élèves de revenir et de réfléchir à leurs

⁷Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours. *Argumentation et Analyse du Discours*, 19.

⁸Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.

apprentissages au regard notamment des futures productions qu'ils devront réaliser, elle permet donc « la construction par l'élève, d'une pensée (...), par le biais de pratiques scripturales⁹ ». Elle mobilise la fonction cognitive de « métacognition », c'est-à-dire le processus même de réfléchir, d'avoir une activité cognitive sur ses propres apprentissages. Le psychologue américain John H. Flavell, spécialisé dans l'étude du développement cognitif chez les enfants définit cette notion comme suit : « La **métacognition** se rapporte à la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'information ou de données... ».

Aurore Promonet nous rappelle dans son article, *Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours* que la trace écrite « constitue la preuve matérielle que quelque chose a eu lieu », ce qui est inscrit dans le cahier de l'élève devient visible aux yeux de tous. Ainsi, la trace écrite permet également de tisser des liens entre tous les acteurs pédagogiques qui interviennent dans l'éducation des élèves : enseignants (de toutes matières et tout au long du cursus des élèves), parents ou responsables légaux et dans une certaine mesure les corps d'inspection puisque tous ont désormais accès aux savoirs abordés en classe.

En langue vivante et plus particulièrement en anglais la trace écrite est également une étape essentielle pour l'enseignant afin d'explicitier, de rendre visible et de sensibiliser les élèves au lien graphie-phonie qui n'est pas toujours évident aux yeux des francophones et ce dès le cycle 3. Cette importance de l'écrit figure dans « Le guide pour l'enseignement des langues vivantes¹⁰ » à destination des professeurs des écoles et publié sur Eduscol : « Dès le cycle 3, l'écrit est introduit pour entraîner l'élève à lire et écrire. C'est le lien graphie-phonie qu'il est alors nécessaire de travailler. Les graphèmes n'ont pas la même correspondance avec les phonèmes des différentes langues et il s'agit de créer le lien entre le signifiant (le mot écrit) et le signifié (le sens). » Ce lien reste bien sûr encore approximatif pour des élèves de cycle 4

⁹Philippot, T & Niclot, D. (2011). Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe. Colloque international INRP, *Le travail enseignant au XXI^e siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/71.pdf>

¹⁰Aubert, C., Barroso, N., Beaufils, C., Bernard, V., Bortolon, S., Cazeaux, O., De Meira, A., Diaz Lecina, S., Estrade, F., Gouault, N., Heron, L., Hoffmann, D., Julien, C., Morisset, P., Paris, G., Rochard, H., Ronquette, L. & Toneatti, K. (2019). Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

puisque le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL) précise dans son descripteur « maîtrise de l'orthographe » que les attendus pour un apprenant de niveau A2 sont d'écrire « avec une relative exactitude phonétique (mais pas forcément orthographique) des mots courts qui appartiennent à son vocabulaire oral ».

1.2.1.3 Représentation et symbolisme de la trace (pour les élèves).

Nous avons défini ce qu'était la trace écrite et les enjeux en lien avec cette dernière mais que représente-t-elle aux yeux des élèves ? Comment perçoivent-ils ce moment du cours ?

Afin d'engager les élèves dans une démarche active et réflexive, l'enseignant décide souvent de co-construire avec eux « la version écrite [...] d'un discours négocié, alliant les apports de l'enseignant et ceux de ses élèves. Elle peut aussi succéder à des échanges oraux en classe reformulant les contenus de l'écrit source de la séance et consister en une copie ou dictée magistrale, de la reformulation première, produite par l'enseignant avant la classe. ¹¹» On entend alors par co-construction le fait que l'enseignant prenne pour point de départ les réflexions des élèves, ce qu'il leur a semblé important, les phrases et expressions qu'ils ont pu produire, etc. « L'inscription d'un énoncé d'élève au tableau a donc une fonction de validation : la proposition d'un élève obtenue de façon plus ou moins forcée ou hasardeuse est institutionnalisée comme acquis commun et étape franchie. C'est signe que l'échange a abouti au résultat attendu et qu'on peut passer à l'étape suivante »¹² E. Nonnon nous présente ici l'idée que trace écrite peut être synonyme de « validation » pour les élèves et donc de valorisation et de reconnaissance de leurs idées. L'enseignant s'assurera bien évidemment de la correction et de la qualité du contenu produit, il peut réorganiser les idées, les prioriser, guider les élèves en les interrogeant sur l'importance ou non d'inscrire telle idée dans le cahier, mais ce sont eux qui collectivement font émerger les idées, ils adoptent dans une certaine mesure le rôle de l'enseignant ce qui les valorise « même si ce balisage correspond globalement à celui qui figure sur la préparation de l'enseignant, l'inscription au fur et à mesure à partir de réponses obtenues

¹¹Promonet, A. (2015). L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. *Recherches*, 62, 31-50. ([hal-01638112](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01638112))

¹²Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

sur un mode presque conversationnel permet que la trace apparaisse comme le résultat d'un dévoilement collectif. ».

Au-delà du fait qu'elle peut être un outil de valorisation pour les élèves la trace écrite est bien souvent associée pour ces derniers comme étant l'unique garant du travail effectué en classe, au détriment de tout ce qui a pu se jouer d'autre dans le cours notamment lors des échanges à l'oral. Si nous schématisons grossièrement la pensée des élèves : trace écrite est synonyme de « nous avons travaillé » et à l'inverse si rien n'a été consigné dans le cahier alors « c'est que nous n'avons rien fait ». Elizabeth Nonnon met en avant cela dans un de ses ouvrages : « la nécessité d'assurer une trace écrite à chaque séance de cours est une règle tacite sur laquelle un consensus pratique semble aller de soi. Quelle que soit la richesse qu'on attribue aux échanges oraux dans la classe, c'est la présence d'une trace écrite qui aux yeux de tous, des élèves comme de l'institution, reste garante de la réalité du travail accompli »¹³.

1.2.2 Les limites de la trace écrite.

1.2.2.1 Difficultés et enjeux pour les professeurs

Malgré la dimension essentielle et nécessaire de la trace écrite, les enseignants peuvent se confronter à plusieurs contraintes en lien avec cette dernière.

« Le moment de la trace écrite se déroule en un temps limité, souvent quelques minutes avant que la sonnerie ne retentisse, avec parfois l'urgence d'une évaluation à tenir »¹⁴, il faut alors faire preuve d'efficacité et s'assurer que tous puissent finir de recopier. De plus, D. Bucheton et P. Chabane nous rappellent le « principe général de laisser assez de temps aux élèves pour entrer dans les tâches et pour se mettre en activité. Or ce temps est variable selon les individus et [l'enseignant] a peu de maîtrise sur lui. »¹⁵. Si pour certains la prise de note s'effectuera de manière rapide et efficace, pour d'autre l'exercice s'avèrera fastidieux et il faudra prévoir un temps plus conséquent. Certains sont capables d'associer geste d'écriture et appropriation du contenu, alors que certains se contenteront de recopier. L'enseignant doit alors mesurer

¹³ NONNON, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau, *Recherches*, 41, 17-30.

¹⁴ Calonne, M. (2014). Tensions autour de la trace écrite. *Recherches* n°41, p.172-175.

¹⁵ Chabanne, J. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

efficacement la gestion du temps afin de s'assurer que les élèves les plus rapides ne s'ennuient pas et ne commencent pas à se disperser tandis qu'il faut également s'assurer que les élèves les plus lents, ou plus en difficulté ne se sentent pas stressés et se retrouvent à prendre leur cours avec précipitation, ce qui s'accompagne souvent d'erreurs.

L'enjeu pour l'enseignant est donc de réussir à gérer la diversité des profils des élèves, ce qui peut parfois s'avérer compliqué. Par diversité des profils nous incluons également les élèves présentant des troubles cognitifs tels que les troubles dys (notamment dyslexiques et dysorthographiques mais également parfois dyspraxiques) ou autres troubles de l'apprentissage et pour qui écrire est un exercice qui s'avère souvent très compliqué. Parmi les autres éléments à prendre en compte on peut ajouter les troubles de la vue, les difficultés à se concentrer, etc. Par conséquent, il peut s'avérer plus simple pour l'enseignant de distribuer une trace écrite en fin de cours. Le problème étant qu'il n'y a plus de place laissée à la co-construction avec les élèves et que la trace écrite ne prend donc pas en compte les exemples et productions des élèves.

T. Philipot et D.Niclot soulignent un paradoxe « entre l'importance que les enseignants disent accorder à la « trace écrite » et une présence très variable des prescriptions relatives à celle-ci dans les programmes. » Bien que la trace écrite soit préconisée, il n'existe pas un modèle spécifique décrit par les programmes que ce soit en termes de contenu ou bien de forme. C'est un moment clef de la séance, au cours duquel les enseignants doivent répondre à plusieurs prescriptions : « développer les apprentissages des élèves et leur autonomie, individualiser leur enseignement et prendre en compte les aptitudes et la diversité culturelle des publics. »¹⁶ Ces deux enseignants-chercheurs qualifient ce moment collectif comme étant « source de tensions et dilemmes professionnels »,

Michelle Calonne illustre les tensions liées entre la vision idéale de la trace écrite préparée en amont, comme aide à la mémorisation, guide et repère que les élèves s'approprient et celle qui peut être obtenue lorsque l'enseignant interroge en fin de classe : « Qu'est-ce qu'on écrit ? ». Il faut alors réussir à sortir de la passivité de la fin du cours et tenter de remobiliser toutes les connaissances qui ont été abordées. L'enseignant réalise alors que les élèves n'ont pas tout

¹⁶Philipot, T & Niclot, D. (2011). Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe. Colloque international INRP, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*. <http://www.inrp.fr/archives/colloques/travail-enseignant/contrib/71.pdf>

entendu, pas tout compris »¹⁷. La co-construction implique une part d'improvisation qui est tributaire des élèves et du moment, de leur intérêt, de leur dynamisme. L'enjeu pour l'enseignant sera donc de guider les élèves au mieux et de les diriger vers ce qu'il est important de remarquer et de retenir. Il ne pourra cependant pas forcément anticiper toutes les questions et réflexions des élèves. A. Promonet se prononce également sur la « tension entre des objectifs de transmission de savoirs scolaires et la nécessaire prise en compte des connaissances et processus d'apprentissage des élèves. L'enseignant, pour trouver un équilibre entre ces deux pôles, peut opter pour des formulations de compromis, provisoires et incomplètes. La diversité de nature des sources de la trace écrite confirme donc la complexité d'une entreprise rédactionnelle combinant ces sources pour procéder à l'organisation sémantique et formelle de ce texte du savoir »¹⁸.

Réussir à "improviser" et créer une trace écrite avec les élèves pendant la séance est un exercice qui nécessite des compétences et savoirs professionnels ainsi que de l'expérience.

1.2.2.2 La trace écrite : un outil égalitaire pour tous ?

Nous avons précédemment établi que l'enseignant peut être confronté à certains obstacles concernant la réalisation de la trace écrite et nous allons désormais nous placer du point de vue des élèves qui peuvent également dans certains cas rencontrer des difficultés lors de la prise en note du cours.

P. Pastré, P. Mayen et G. Vergnaud (2006)¹⁹ listent cinq préoccupations concernant l'activité de l'enseignant en classe : « 1) piloter et organiser l'avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) **tisser le sens de ce qui se passe**, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu'il soit. ». Dominique Bucheton et Yves Soulé utilisent le terme de tissage pour se référer à « l'activité du maître ou des élèves pour mettre en relation le dehors et le dedans de la classe,

¹⁷Calonne, M. (2014). Tensions autour de la trace écrite. *Recherches* n°41, p.172-175.

¹⁸Promonet, A. (2015). L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. *Recherches*, 62, 31-50 ([hal-01638112](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01638112))

¹⁹Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, 145-198. <http://ife.ens-lyon.fr/publications/edition-electronique/revue-francaise-de-pedagogie/RF154-11.pdf>

la tâche en cours avec celle qui précède ou qui suit, le début avec la fin de la leçon. »²⁰ Nous mentionnions en première partie de cette présentation que le moment de la trace écrite devrait être un moment de réflexion qui permettrait aux élèves de revenir sur leurs apprentissages et d'en faire la synthèse.

Cependant les travaux sur le CP de Lisa-Marie Brunet, Aurélie Liria, et Dominique Bucheton (2004-2005) montrent que « les bons élèves tissent eux-mêmes les liens laissés à l'état implicite par l'enseignant. Ils savent nommer les tâches et objets de savoirs qu'elles travaillent et sont capables d'en comprendre le pourquoi et la succession »²¹. Ce sont des élèves qui s'adaptent généralement vite et pour qui les nouveaux savoirs présentés ont du sens. Ce n'est malheureusement pas le cas pour tous : « les élèves moyens peuvent souvent retrouver les tâches en termes de « faire », en repérer l'ordre ; les élèves faibles, quant à eux n'arrivent ni à les nommer ni à en retrouver l'ordre bien qu'ils les aient accomplies de manière routinière un très grand nombre de fois. » Certains élèves au moment de la rédaction de la trace écrite se retrouvent confrontés à une surcharge cognitive qui les empêche d'adopter une démarche réflexive et d'établir des liens. Il s'agit pour eux de prendre à l'écrit le cours dans le moment présent, puis en même temps de revenir sur de nouvelles connaissances qu'ils ont abordées tout en se projetant dans le futur et de comprendre comment ils pourraient mettre à profit ces connaissances. Connaissances qui de plus ne sont peut-être pas encore acquises. Nous rappelons également que pour certains l'exercice d'écriture s'avère être un exercice très fastidieux. Ces élèves adoptent très souvent une posture passive et se contentent de prendre en note le cours sans comprendre en quoi cela leur est utile.

On remarque donc globalement une tension entre l'individuel (le profil de chaque élève, leurs points forts, leurs points faibles) et le collectif (l'ensemble du groupe classe). On note alors que

²⁰Bucheton, D & 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 URL: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

²¹ Bucheton, D & 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 URL: <http://journals.openedition.org/educationdidactique/543> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

la dimension égalitaire de la trace écrite, la démarche selon laquelle on souhaite offrir à tous le même apprentissage et que tous repartent avec dans leur cahier le même cours n'est pas au service de tous. La trace écrite devient alors en ce sens un outil discriminant et n'offrant pas la possibilité à tous d'accéder et de revenir sur les savoirs inculqués. Il paraît cependant compliqué de s'en passer pour toutes les raisons évoquées plus haut dans notre analyse.

1.2.2.3 La trace écrite est-elle toujours adaptée aux objectifs visés ?

Ce dernier axe de réflexion concernant les limites de la trace écrite s'articule autour de la question suivante : Est-ce que la trace écrite est-elle réellement toujours adaptée aux objectifs visés en cours de langue vivante et plus particulièrement d'anglais ?

Natacha Gousserey-Benard, enseignante d'anglais au collège ainsi que formatrice sur l'Académie de Poitiers pour les enseignants d'anglais dans le second degré, nous rappelle à juste titre qu'« il est essentiel d'avoir à l'esprit que cette trace écrite est la source principale sinon exclusive de mémorisation des leçons en langue vivante »²², ce qui peut rapidement poser problème au sein d'une séquence qui mettrait l'accent sur des objectifs phonologiques, ou bien encore sur l'activité langagière de production orale. En effet, cela requerrait que les élèves aient retenu en amont les sons associés aux mots écrits, ce qui n'est pas le cas de tous. Le résultat est alors bien souvent le suivant : « L'élève se basera sur un décodage 'français' des sons anglais avec pour incidence une prononciation très discutable de la langue cible ». Le déchiffrage sera d'autant plus altéré du fait qu'un seul phonème en anglais ne correspond pas à une seule forme écrite et inversement. Nous notons à titre d'exemple la grande difficulté des élèves francophones à maîtriser la prononciation de la terminaison -ed au prétérit.

²²Gousserey-Bénard, N. (2012). Dyslexie et apprentissage de l'anglais. Article publié sur le site de l'académie de Poitiers. https://ww2.ac-poitiers.fr/anglais/sites/anglais/IMG/pdf/Dyslexie_et_apprentissage_de_l_anglais_Open_office.pdf

1.2.3 Repenser la trace de l'enseignement des langues vivantes (anglais) au cycle 4 en fonction des objectifs visés.

1.2.3.1 La trace écrite, un outil de réflexion ou un modèle rédactionnel.

Il s'agit dans cette partie de notre présentation de voir comment l'enseignant peut mobiliser la trace écrite afin d'améliorer les compétences de production écrite de ses élèves.

La trace écrite est définie plus haut comme la structuration du savoir lui-même et ne prend pas en compte la trace d'un travail effectué en classe, d'une démarche, d'un cheminement dans le temps. C'est un produit final, un résultat qui ne prend pas en compte les « tâtonnements » pour reprendre l'expression d'Elisabeth Nonnon et les réflexions intéressantes des élèves. Elle précise que « les élèves peuvent ne pas avoir trace dans leurs notes des solutions alternatives, des questions, des fausses routes évitées, de tout le processus qui a abouti aux conclusions, et ainsi avoir du mal à reconstruire à partir d'elles la dimension argumentative du discours attendu et l'importance des justifications, voire à les identifier comme importantes dans la discipline²³ ». La trace écrite pourrait alors être pensée comme un outil individuel qui aide les élèves à formuler leur pensée, un outil de réflexion. Elle deviendrait un lieu d'expérimentations et de questionnements sur la langue avec une finalité concrète : produire une trace écrite cohérente qui puisse être comprise et compréhensible. L'objectif serait alors d'engager les élèves dans cette phase clef où l'élève est invité à adopter une démarche d'auto-évaluation de sa propre compréhension du travail effectué durant l'heure.

Par ailleurs, la trace écrite permet également d'acquérir des compétences pragmatiques comme le souligne Aurore Promonet, « rédiger une trace écrite devient une occasion de fournir aux élèves un modèle rédactionnel de réponse à une question »²⁴. La formulation par l'enseignant présente ainsi l'avantage d'être un modèle rédactionnel en vue d'une assimilation voire d'une reproduction et permet sur le long terme d'accompagner les élèves vers une plus grande autonomie dans leur prise de note. La copie d'un bilan tel qu'il est structuré par le professeur offre l'assurance que la trace écrite d'une activité n'omettra aucun des éléments que l'on souhaitait y voir figurer mais court le risque d'être incompris des élèves et d'empêcher son

²³Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

²⁴Promonet, A. (2015). L'élaboration de la trace écrite : le rôle de la reformulation. *Recherches*, 62, 31-50.

appropriation. A l'inverse, la création personnelle d'une trace écrite permet de travailler la syntaxe de façon minutieuse. La trace écrite est, suivant la formule de Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton, « une élaboration et un contrôle des codes linguistiques et discursifs » car l'élève « en même temps qu'il utilise la langue, est en train d'apprendre à s'en servir »²⁵. Les élèves sont donc amenés à adopter une démarche réflexive sur la langue.

1.2.3.2 Dynamiser la trace écrite, rendre l'élève acteur dans la construction de la trace écrite.

Afin de dynamiser le temps de la trace écrite et de s'assurer qu'un maximum d'élèves n'adoptent pas une posture passive au moment de sa rédaction il est essentiel qu'ils deviennent acteurs dans la réalisation de cette trace écrite.

L'élaboration d'une trace écrite synthétique permet de travailler l'organisation de leur pensée en fonction des objectifs fixés et de ce qu'ils devront réinvestir dans leurs futures productions. Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton mettent en avant l'importance de « l'effacement volontaire de l'enseignant » qui induit une prise de responsabilités de la part des élèves ainsi que de leurs réflexions. Ils précisent cependant dans leur ouvrage que « l'enseignant ne doit pas disparaître totalement lors de cette création mais se ménager une posture lui permettant de s'assurer que les fonctions de cet écrit ont été conservées et sont perçues par les élèves. ».

En plaçant les élèves au cœur de ce processus rédactionnel, ils construisent la trace écrite en effectuant des choix. Leur écrit doit être compréhensible et significatif pour qu'ils puissent s'en saisir au moment de la relecture. Cette méthode de rédaction doit leur permettre de faire appel à des déclencheurs mémoriels caractérisés par la « la mémoire épisodique [qui] permet de se souvenir et de prendre conscience des événements qui ont été personnellement vécus dans un contexte spatial et temporel particulier. Contrairement aux autres systèmes de mémoire qui sont

²⁵Chabanne, J. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris cedex 14 : Presses Universitaires de France.

orientés vers le présent, la mémoire épisodique permet de voyager mentalement dans le temps, c'est-à-dire revivre les expériences passées et se projeter dans le futur. »²⁶.

Cependant la posture active de l'élève au sein de la rédaction de la trace écrite n'est pas toujours évidente. Les difficultés dans la mobilisation des élèves en tant qu'acteurs résident dans le fait que ce sont souvent les mêmes élèves qui participent et qui proposent des énoncés. Pour ces élèves qui ont acquis les objectifs de la séance, cet exercice ne pose aucun problème, ils sont motivés et engagés dans la tâche et souhaitent souvent montrer à leur professeur et à leurs camarades qu'ils ont compris le contenu de la séance. Ils évaluent comme très élevée la probabilité du succès de leur participation et peuvent éprouver un sentiment de fierté et d'accomplissement lorsque le groupe classe note leurs propositions dans leur cahier. En revanche, les élèves, qui évaluent la probabilité du succès de leur proposition comme faible, ne participeront pas ou moins au travail collectif du groupe dans l'élaboration de la trace écrite. C'est également un moment où les élèves remplissent un rôle social au sein de la classe. Il devient alors essentiel que l'élève reconnaisse la place qu'il détient dans cette création afin qu'elle ne perde pas toute fonction d'apprentissage comme le note Elisabeth Nonnon : « Les possibilités d'utilisation par chacun de la trace collective d'une activité antérieure dans des tâches personnelles ultérieures tiennent aussi à la place que les élèves peuvent penser avoir eue dans son élaboration. Même si l'enseignant s'est appuyé sur leurs réponses et les a fait figurer dans les notes prises au tableau, il arrive que certains aient du mal à reconnaître leurs propres apports et à reconstituer l'ancrage de la trace dans sa situation d'émergence, à retrouver le questionnement qui l'a amenée, le contexte qui lui donnait sens. »²⁷.

1.2.3.3 Diversifier les modèles afin de convenir à un maximum d'élèves et en fonction des objectifs.

Dans notre présentation nous avons mentionné que tous les élèves repartent avec la même trace écrite consignée dans leur cahier. Or dans la partie précédente, nous avons vu que les élèves ne sont pas en situation égalitaire dans la phase de participation dans l'élaboration de la trace écrite

²⁶Van Der Linden, M. (2003). Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique. *Cliniques méditerranéennes*, n° 67, p. 53-66: 10.3917/cm.067.0053. URL :<https://www.cairn.info/revue-cliniques-mediterraneennes-2003-1-page-53.htm>

²⁷Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 41, 17-30.

et de sa rédaction. De plus, il est parfois préconisé pour les élèves disposant d'un PAP de limiter la trace écrite ou de proposer des textes à trous. Cependant, lorsque l'enseignant prépare sa séance, il définit des objectifs précis mais puisqu'il est préconisé d'effectuer la trace écrite en collaboration avec les élèves, il est très difficile d'anticiper leurs propositions. Le moyen du texte à trou ne semble pas toujours être le plus pertinent. Pour pallier ce problème d'ordre technique, N. Lebon Gravé, professeure d'anglais en REP+, propose de « saisir les traces écrites en classe, sur l'ordinateur en fonction des productions des élèves et de les projeter puis de les imprimer à la fin de chaque séance afin que les élèves dyslexiques ne recopient pas une trace écrite de toutes façons fautives dans leur cahier. De plus, cela leur permet d'être déchargés d'une tâche très coûteuse pour eux et de se concentrer sur le sens.²⁸» Dans son article, elle étaye différentes techniques qu'elle a pu mettre en place dans son établissement, elle mentionne également le code couleur qui « en expression écrite permet de structurer les phrases [des élèves] et d'avoir une démarche d'autocorrection qui leur redonne confiance en eux et en leurs capacités. Pour les élèves dyslexiques, cela se révèle être une aide à la structuration des différents éléments de la phrase mais ce code-couleurs aide également énormément les élèves en grande difficulté scolaire qu'[elle] accueille en R.E.P.+ » Selon elle, les ressources désignées pour les élèves à besoins éducatifs particuliers auraient donc un bénéfice pour les élèves en difficulté.

Nous avons vu que la trace écrite est par définition une représentation graphique. Cependant lorsque l'activité langagière principale d'une séquence est l'expression orale, ou bien lorsque l'objectif principal est phonologique est-il pertinent de passer par un support écrit afin de consigner les apprentissages de la séance ? Les élèves pourraient avoir accès à un enregistrement audio ou alors une capsule vidéo, une trace orale qui pourrait être un accompagnement de la trace écrite. Cet outil permettrait de faciliter l'acquisition du nouveau lexique et de faire le lien graphie-phonie. N. Lebon Gravé précise qu'elle accompagne systématiquement ses traces écrites d'un enregistrement orale disponible sur Pronote qui constitue « une aide à la mémorisation et permet d'améliorer sensiblement leur prononciation

²⁸Lebon, N. (2018). Faciliter la conceptualisation de la langue anglaise pour les élèves dyslexiques. *Langues modernes*, 112, 45-51.

et leur conscience phonologique. » Le bénéfice d'accompagner la trace écrite d'une trace orale touche par conséquent tous les élèves.

La diversification des formats de la trace écrite est un outil préconisé afin de toucher le plus grand nombre d'élèves et les profils différents au sein de la classe. On pourrait envisager de varier les supports pour maximiser les chances d'appropriation individuelle. « [Jacques] Crinon, [professeur émérite d'universités en Sciences de l'éducation à l'INSPE de Créteil] pense qu'il faut écarter une solution de faciliter qui consisterait à fournir d'emblée des "moules d'écriture"; Micheline Cellier et Patrick Demougin [maîtres de conférence à l'université de Montpellier] observent comment les élèves, sans intervention de la maîtresse, retrouvent des solutions de prise de notes en liste puis de disposition tabulaire, après avoir expérimenté le dessin ou le résumé narratif. »²⁹.

Nous pourrions alors envisager de proposer des formats de trace écrite en fonction des objectifs de la séance, par exemple, une carte heuristique, outil de Tony Buzan, psychologue anglais qui s'est intéressé aux stratégies de mémorisation, « peut se révéler très efficace car il permet de synthétiser les idées principales, d'y ajouter des images, des dessins et d'utiliser des couleurs ». Un schéma ou une image mentale pourrait être plus approprié pour représenter un fait de langue, tandis qu'une frise chronologique permet de visualiser plusieurs événements et pourrait être utilisée pour synthétiser les objectifs culturels. Le choix des modèles peut alors évoluer au fil de la séquence pour répondre aux besoins et aux objectifs déterminés par l'enseignant.

1.3 Problématique

Acteurs pédagogiques et élèves semblent tous s'accorder sur le caractère essentiel voire nécessaire de rédiger une trace écrite qui permet d'établir la synthèse des apprentissages mais également de créer du lien entre les différents acteurs pédagogiques et au sein même des apprentissages des élèves. Elle peut être un outil de valorisation des élèves permettant de mettre en avant leurs idées, réflexions, productions, etc. C'est un moment ritualisé du cours si important que souvent les élèves tendent à l'associer à l'ensemble du travail accompli lors d'une

²⁹Chabanne, J. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

séance. Bien qu'essentielle dans l'apprentissage de l'anglais elle peut cependant poser des difficultés pour l'enseignant ainsi que pour les élèves. Elle peut alors être un outil discriminant pour les élèves les plus en difficulté. Nous pouvons également nous interroger sur la pertinence de ce modèle en fonction des profils variés des élèves et des objectifs visés par l'enseignant. La trace écrite représente un modèle rédactionnel pour les élèves mais doit également avant tout être un outil de réflexion qui les amène à s'interroger sur leurs apprentissages. Les élèves doivent être acteurs au sein de la création de cette trace qui devrait être un temps dynamique de réflexion et de participation, ce qui n'est malheureusement pas toujours le cas. Afin de correspondre au plus de profils d'élèves possible et afin de s'adapter au mieux aux différents objectifs visés il est conseillé de diversifier au maximum cette trace et d'en proposer des modèles variés. De nos lectures découle donc la question suivante : « *Dans quelle mesure peut-on repenser la trace écrite dans le but d'améliorer les compétences de production écrite des élèves en optimisant notamment la mémorisation et le réinvestissement des faits de langues et du lexique étudiés en classe ?* ».

Les expérimentations mises en place auront pour but de vérifier le postulat de départ selon lequel les élèves retiennent et comprennent mieux lorsqu'ils sont amenés à co-construire ou construire en parfaite autonomie leur propre trace écrite du cours ce qui devrait les amener à produire des expressions écrites plus riches. Nous pensons que placer l'élève dans la posture du créateur de sa trace écrite devrait l'amener à prendre du recul et réfléchir davantage sur ses apprentissages (processus de métacognition), à adapter au mieux la trace à son profil (différenciation) et à mieux retenir (processus de mémorisation) et réinvestir les savoirs dans une tâche de production écrite. Afin de redynamiser la trace écrite et d'en optimiser l'efficacité pour chaque élève, nous avons décidé de tester trois façons de faire pour mesurer et comparer l'efficacité de chacune. Chaque expérimentation devait nous permettre de vérifier une hypothèse. La première expérimentation cherche à vérifier l'hypothèse suivante : si les élèves co-construisent la trace écrite avec l'enseignant, alors ils seront plus à même de mémoriser le lexique et de le réinvestir. La seconde expérimentation cherche à vérifier l'hypothèse suivante : si les élèves manipulent une structure grammaticale et produisent eux même les phrases remobilisant la structure et qui constitue leur trace écrite alors ils seront plus à même de la mémoriser et de la réinvestir. La troisième expérimentation cherche à vérifier l'hypothèse suivante : si les élèves construisent en autonomie leur propre trace écrite afin de synthétiser les apprentissages du cours alors ils seront plus à même de les mémoriser et de les réinvestir.

2. Méthode

2.1 Participants

Nous sommes deux enseignantes stagiaires de l'académie de Grenoble. Nous enseignons toutes les deux en collège.

Camille Michon enseigne à trois classes de 5ème au collège Fantin Latour, établissement de milieu urbain, situé dans le centre-ville de Grenoble, dans le quartier de Saint Bruno. L'expérimentation portera sur deux de ces classes.

On compte au total 628 élèves inscrits dans le collège en 2022, ce qui représente un ensemble de 6 classes par niveau. Le collège propose aux élèves un choix assez important de langues à étudier. En LVA les élèves étudient tous l'anglais mais en LVB ils ont le choix entre l'allemand, l'espagnol, l'italien, le portugais. A l'échelle de l'établissement on retrouve une importante mixité des milieux socio-culturels ainsi qu'une très grande mixité linguistique, beaucoup d'élèves sont bilingues voire trilingues et on retrouve une grande variété des langues parlées.

La première classe est celle sur laquelle nous avons réalisé les expérimentations (5è5). La classe est composée de 10 filles pour 17 garçons. Tous les élèves ont pour LVA l'anglais, 13 sont inscrits en LVB allemand et 14 en espagnol. 13 élèves suivent l'option latin. On retrouve au sein de cette classe des niveaux très hétérogènes avec des élèves très avancés dans leur apprentissages et d'autres au contraire en grande difficulté. 2 élèves de la classe sont concernés par un PAP, tandis qu'1 élève possède un PPRE. 1 élève possède un PPS (reconnu par la MDPH) et devrait bénéficier de l'aide d'un(e) AESH mais refuse. Enfin on notera que certains élèves de cette classe ne sont en France que depuis peu. 10 élèves de la classe sont bilingues arabe, 1 élève est bilingue espagnol, 2 sont bilingues italiens et 1 bilingue lingala.

La classe témoin, 5è2, se compose de 15 filles pour 11 garçons, tous étudient l'anglais en LVA et l'italien en LVB. 12 élèves sont inscrits à l'option latin. Cette classe fait globalement preuve d'un niveau excellent, une petite minorité d'élève sont en difficultés. 2 élèves bénéficient d'un PAP. 1 élève bénéficie d'un PPS (faute de place en ULIS) et bénéficie de l'aide d'une AESH. Plusieurs élèves sont en France depuis peu, dont 1 élève arrivé en France en cours d'année (2nd trimestre). 2 élèves de la classe sont bilingues arabe, 1 élève bilingue espagnol, 5 élèves bilingues italiens, 1 élève bilingue créole et 1 élève bilingue albanais.

Jeanne Perrier enseigne à deux classes de 5ème et une classe de 4ème à la cité scolaire Jean Prévost, à Villard de Lans. L'expérimentation portera sur les deux classes de 5ème.

L'établissement est classé A, avec des revenus par ménage supérieur à ceux de Grenoble. Le collège est situé dans une zone rurale. En 2022, 746 élèves sont inscrits au collège, ce qui représente 7 classes par niveau soit une moyenne de 26,6 élèves par classe. Le collège propose pour tous les élèves LVA anglais, les élèves peuvent cependant choisir entre espagnol, italien et allemand en LVB. Tous les élèves de ces classes ont pour langue maternelle le français, une seule élève est russophone.

La classe test (5èG) est composée de 17 filles et de 12 garçons et propose l'option Classe Horaire Aménagé Musique qui concerne 11 élèves sur 29. 16 élèves sont inscrits en LVB espagnol et 13 en LVB italien. 5 élèves bénéficient d'un PAP et 1 élève bénéficie d'un PPS dont 2 accompagnés par une AESH. 1 élève était déscolarisé jusqu'à son entrée en sixième.

La classe témoin (5èF) se compose de 22 garçons pour 8 filles. C'est une Section Sportive Scolaire en ski alpin, ski nordique, saut, tennis et hockey, 20 élèves sont concernés sur 30. 11 élèves sont inscrits en LVB italien, 11 en espagnol et 8 en allemand. 2 élèves bénéficient d'un PAP. 2 autres élèves montrent des difficultés liées à l'organisation mais ne bénéficie pas encore d'un projet d'accompagnement. La classe est hétérogène entre les élèves qui suivent les options sportives et qui sont amenés à participer à des compétitions sportives mais qui pour autant sont très autonomes dans leurs apprentissages et des élèves qui le sont moins.

2.2 Matériel et procédure

Notre expérimentation se déroule dans le cadre d'une séquence que nous avons co-construite, à destination d'élèves de 5^{ème} (cycle 4) et qui s'inscrit dans la notion *Langages*. La séquence s'articule autour du thème des contes de fées détournés (*twisted fairytales*) et s'appuie sur l'activité langagière d'expression écrite. Tout au long de la séquence les élèves se sont vu proposer des tâches de production écrites (écrits intermédiaires) afin de se préparer à la tâche finale qui était de rédiger un conte détourné.

Pour ce faire nous nous sommes appuyées sur l'étude des textes et/ou documents suivants :

- La scène d'ouverture du dessin animé *Shrek* (2001) (texte oral).

- Une adaptation du conte *Sleeping Beauty* (texte écrit).
- 2 couvertures parodiées de *Sleeping Beauty: Sleeping Ugly / Sleepless Beauty* (images).
- La version de Roald Dahl du petit chaperon rouge (*Little Red Riding Hood and the Wolf*, 1982) (texte écrit).
- La version de James Thurber du petit chaperon rouge (*The Little Girl and the Wolf*, 1939) (texte écrit).

Ces documents nous ont notamment permis l'étude de nouveau lexique, de la structure linguistique en « *whereas* », des pronoms relatifs, du prétérit ainsi que du prétérit continu, du schéma narratif du conte, de l'aspect parodié / revisité / détourné des contes traditionnels.

Nous rappelons que notre expérimentation a pour but d'optimiser la trace écrite afin d'améliorer la compétence de production écrite des élèves. Nous avons décidé de sélectionner chacune deux de nos classes et de conduire l'expérimentation seulement sur une des deux classes (classe test) afin de pouvoir comparer les résultats avec l'autre classe non sélectionnée (classe témoin) puis également entre nos classes respectives. La mesure de nos résultats porte sur la mémorisation et le réinvestissement du lexique, de la structure langagière « *whereas* » et de la structure narrative du conte.

A l'issue de la 1^{ère} séance, après l'étude de la scène d'ouverture du film d'animation *Shrek* nous proposons aux élèves de réaliser une carte mentale afin de garder une trace des différents éléments qui caractérisent un conte et de fixer le nouveau vocabulaire abordé. Afin de réaliser cette carte mentale nous avons décidé d'expérimenter deux manières de faire différentes entre nos classes (1^{ère} expérimentation). Nous avons remis aux classes témoins la carte mentale que nous avons préconçue en amont du cours (voir documents en annexes 1 et 2).

En revanche avec les classes tests nous avons co-contruit en classe entière la carte mentale en consignnant sur une partie du tableau le vocabulaire qui avait émergé puis en invitant les élèves à catégoriser les mots, puis de donner un titre à cette carte mentale. Nous pensons que les élèves avec qui nous avons co-contruit la carte mentale seront plus à même de retenir le nouveau lexique puisqu'ils ont dû réfléchir activement au sens des mots afin de les regrouper en plusieurs catégories (voir documents en annexes 3 et 4).

Lors de la séance suivante nous proposons aux élèves un test de vocabulaire de 10 mots pour mesurer si la co-construction de la trace écrite avait eu un effet sur la mémorisation du lexique sur le court terme. Nous mesurons les résultats en nous appuyant sur la moyenne de classe puis sur le nombre de mots que les élèves ont été en mesure de retrouver et d'orthographier correctement.

Vocabulary test 1 -	/10	Name: _____
Un conte de fée :	_____	Il était une fois : _____
Un chevalier :	_____	Être enfermé : _____
Délivrer :	_____	Horrible / effrayant : _____
Les personnages :	_____	Un château : _____
Le lieu :	_____	Un baiser d'amour : _____

Figure 1 : Test de vocabulaire

Vocabulary test 1 -	/10	Name : _____
Un conte de fée •		• Characters
Un chevalier •		• To be locked in
Délivrer •		• A fairy tale
Les personnages •		• Once Upon a Time
Le lieu •		• Setting
Il était une fois •		• Love's kiss
Être enfermé •		• Dreadful
Horrible / effrayant •		• To deliver
Un château •		• A knight
Un baiser d'amour •		• a castle

Figure 2 : Test de vocabulaire adapté pour les élèves présentant des troubles des apprentissages

Nous avons ensuite poursuivi avec notre seconde expérimentation portant sur la structure grammaticale « *whereas* ». Nous introduisons la structure afin de permettre aux élèves de comparer le personnage de Shrek à un héros de conte de fée traditionnel. La fiche d'activité (voir document Annexe 5) présentée à la classe témoin comportait plusieurs phrases avec « *whereas* », puis un encart expliquant le sens et l'emploi de ce mot (PRL).

Pour les classes tests nous retrouvons l'explication du sens et de l'emploi du mot « *whereas* » cependant les élèves n'avaient aucun exemple de phrases réinvestissant la structure et ont dû inventer leurs propres phrases afin de comparer Shrek et un prince traditionnel. La consigne était la suivante : “*Compare Shrek to a traditional Charming Prince in your notebook. Use “whereas”.*” Nous avons ensuite mis en commun leurs phrases afin de corriger puis nous en avons sélectionné un certain nombre que tous devaient marquer dans le cahier à titre d'exemple. Pour mesurer les effets de cette expérimentation les élèves ont dû rédiger un petit paragraphe

dans lequel ils présentaient un héros de conte surprenant qu'ils devaient comparer à un héros traditionnel en remobilisant la structure « *whereas* » (voir documents Annexes 6 et 7). Nous avons collecté leurs productions à la séance suivante puis nous avons comptabilisé le nombre de production qui avaient été capable de réinvestir correctement la structure, le nombre de copies qui avaient tenté de réutiliser « *whereas* » mais en commettant des erreurs, et le nombre de productions qui n'avaient pas réinvesti « *whereas* ».

Lors de la quatrième séance qui portait sur l'étude de la structure narrative du conte en s'appuyant sur le texte de *Sleeping Beauty* nous avons mis en place notre dernière expérimentation. Afin d'identifier les différentes parties du schéma narratif et de les ordonner les élèves ont d'abord effectué un travail de groupe où ils devaient réordonner des étiquettes portant le nom des différentes parties de la structure du conte. A l'issue de cette activité nous avons remis aux classes témoins un schéma représentant la structure narrative d'un conte.

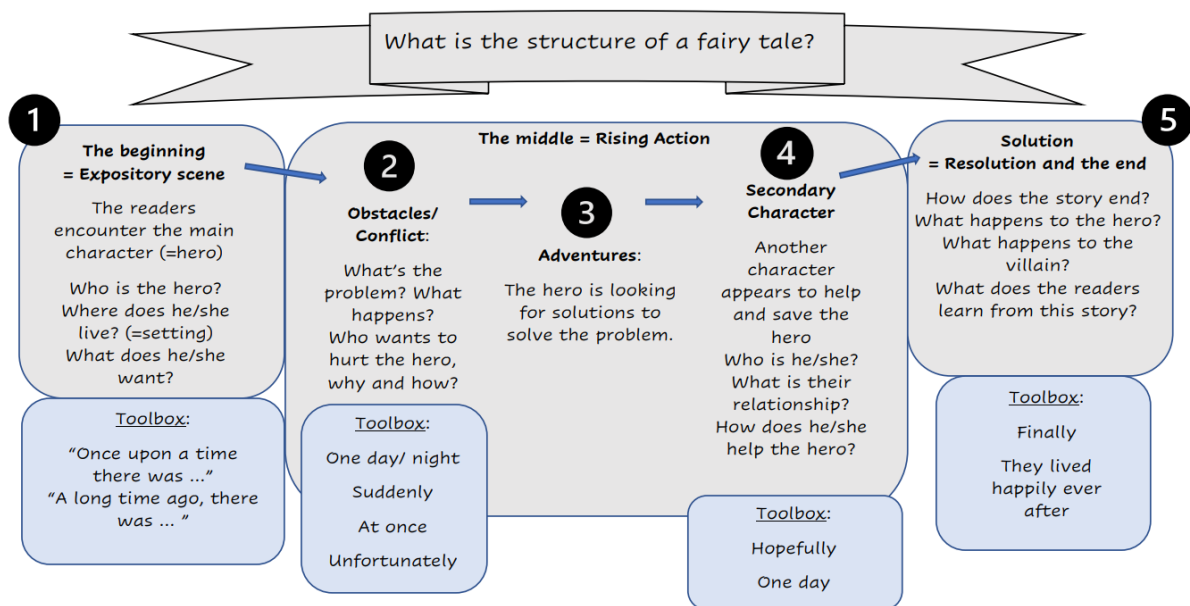


Figure 3 : Schéma de la structure d'un conte remis à la classe témoin de 5èF

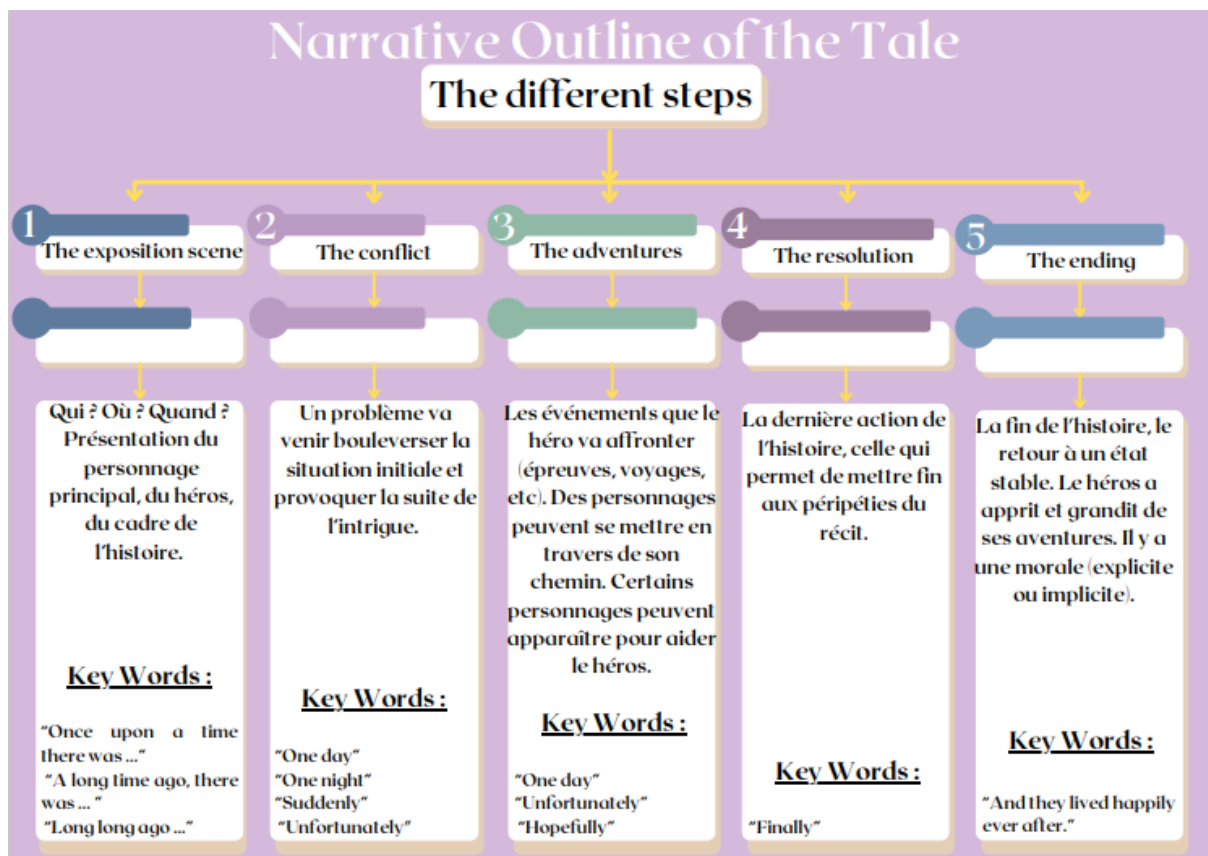


Figure 4 : Schéma de la structure d'un conte remis à la classe témoin de 5è2

Les élèves des classes test en revanche étaient libres de créer leur propre trace écrite en français ou en anglais sous le format de leur choix. Nous avons préalablement effectué en classe entière une réflexion sur ce qui devait figurer sur ces traces écrites en prévision de leur tâche finale. Nous avons par la suite collecté et analysé ces traces écrites (voir documents Annexes 8, 9, 10 et 11). Lors de la séance suivante les élèves ont réalisé un test (voir documents en Annexe 12, 13 et 14) où il leur était demandé de retrouver les différentes parties du schéma narratif d'un conte. Nous avons comptabilisé le nombre d'élèves qui avaient été en mesure de retrouver les différentes étapes.

Les tests et productions collectés et analysés pendant la séquence nous ont permis de mesurer sur le court terme l'impact de nos trois expérimentations et donc les effets de la co-construction, ou de la construction en autonomie de la trace écrite par les élèves sur la mémorisation et le réinvestissement de leurs connaissances. Afin de mesurer les effets de ces expérimentations sur le long terme nous avons analysé les tâches finales des élèves. Afin de proposer une tâche finale adaptée au niveau de tous les élèves avaient le choix entre trois paliers différents (voir document

Annexe 15). Le premier consistait à réécrire la fin (*dénouement et situation finale*) d'un conte étudié en cours, ils devaient réussir à inclure un élément permettant de détourner l'histoire. Le second palier offrait la possibilité aux élèves de réécrire intégralement un conte étudié en classe en le parodiant. Enfin le dernier palier permettait aux élèves d'inventer intégralement leur propre conte détourné (voir document Annexe 16). Après avoir collecté les productions nous avons comptabilisé combien avaient été capables de respecter les différentes étapes du schéma narratif. Puis nous avons comptabilisé le nombre de mots de vocabulaire de la séquence réinvestis dans chaque production. Pour finir nous avons compté le nombre de productions remobilisant la structure « *whereas* », même s'il n'était pas obligatoire de la réemployer dans les productions finales.

3. Résultats

Première expérimentation : mesurer l'impact de la co-construction de la trace écrite sur l'acquisition et la mémorisation du nouveau lexique.

- Classes tests : réalisation d'une carte mentale ensemble en classe entière, permettant d'inscrire et de classer le nouveau vocabulaire en lien avec les contes de fées.
- Classes témoins : distribution par l'enseignant d'une carte mentale préconstruite, synthétisant le vocabulaire.

Lors de la deuxième séance, nous avons effectué un test de vocabulaire, les élèves avaient 10 mots en français et ils devaient écrire la traduction en anglais. Nous avons proposé une version adaptée de ce test pour les élèves dys qui devaient relier les mots en anglais à leur équivalent français.

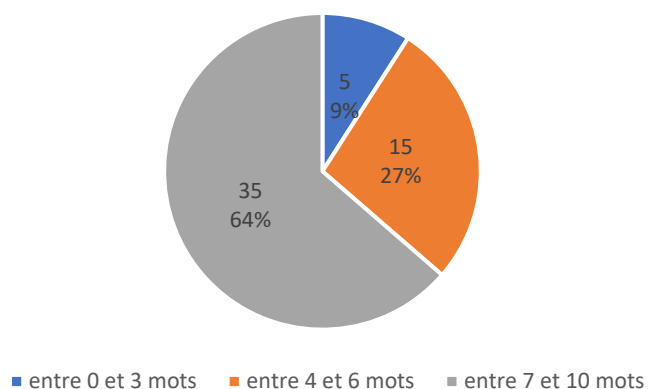
Tableau 1 : synthèse des résultats des classes en termes de moyenne obtenue au test de vocabulaire.

	Classe test 5è5	Classe test 5èG	Classe témoin 5è2	Classe témoin 5èF
Nombre d'élèves	27	29	26	30
Nombre d'absents	0	1	2	3
Nombre d'élèves dys	5	6	3	2
Moyenne de classe (/10)	6,30	8,41	7,20	6,50
Nombre d'élèves qui ont une note \leq 5/10	10	2	8	8
Nombre d'élèves qui ont une note $>$ 5/10	17	26	16	19
Nombre d'élèves dys qui ont une note \leq 5/10	0	1	1	1
Nombre d'élèves dys qui ont une note $>$ 5/10	5	5	2	1

Tableau 2 : récapitulatif du nombre de mots corrects trouvés par les élèves, même si mal orthographiés (mesure quantitative).

	1 mot	2 mots	3 mots	4 mots	5 mots	6 mots	7 mots	8 mots	9 mots	10 mots
5è5			4	3	3	3	3	3	5	3
5èG			1	1	2	3	1	4	6	10
5è2		1	1	2	1	3	2	2	4	8
5èF		1	2	2	4	5	4	2	3	4

Graphique 1 : résultats classes tests (nombres de mots trouvés par copies)



Graphique 2 : résultats classes témoins (nombres de mots trouvés par copies)

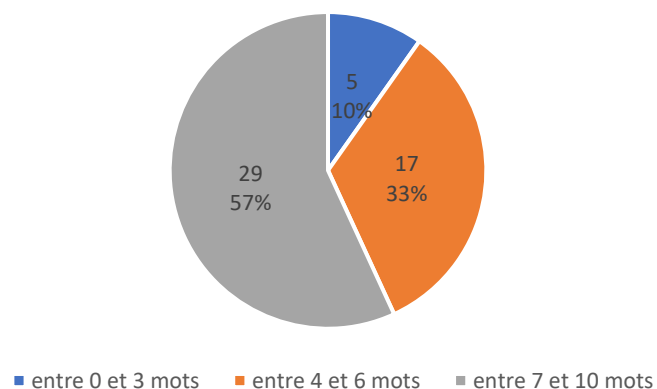
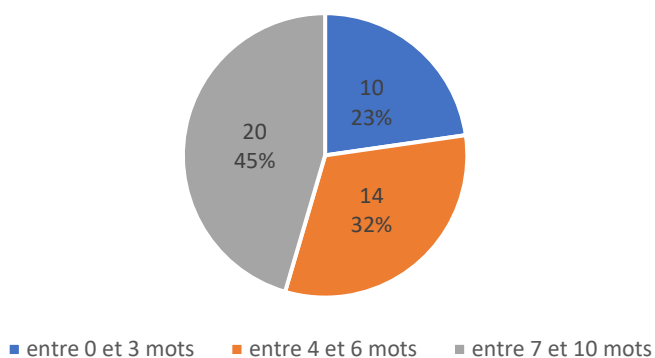


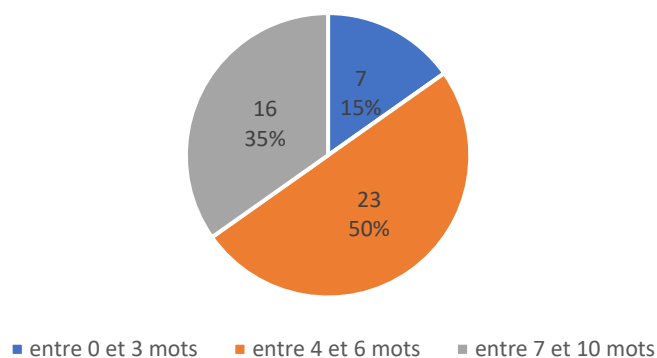
Tableau 3 : récapitulatif du nombre de mots corrects correctement orthographiés (mesure qualitative). Les copies des élèves dys ne sont pas comptabilisées puisqu'il s'agissait pour eux de relier les mots mais pas de les orthographier.

	1 mot	2 mots	3 mots	4 mots	5 mots	6 mots	7 mots	8 mots	9 mots	10 mots
5è5	2	3	4	2	3	2	3	1		2
5èG		1		2	1	4	5	3	3	3
5è2		1	3	3	3	3	2	3	3	
5èF		2	1	5	6	3	2	2	3	1

Graphique 3 : résultats classes tests (nombres de mots correctement orthographiés par copies)



Graphique 4 : résultats classes témoins (nombres de mots correctement orthographiés par copies)



Deuxième expérimentation : Mesurer la capacité des élèves à restituer un fait de langue s'ils le manipulent en amont et construisent leurs propres exemples dans leur trace écrite.

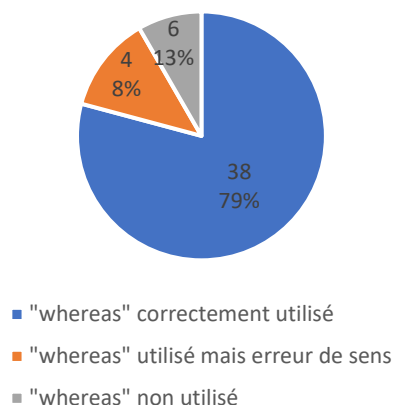
- Classes tests : déduction du sens de « *whereas* », manipulation de la structure, création de leurs propres exemples à incorporer dans leurs traces écrites.
- Classes témoins : aucune manipulation. Nous avons distribué aux élèves une trace écrite préconçue expliquant l'emploi, la signification de l'expression « *whereas* » ainsi que des exemples.

Les élèves doivent par la suite produire un paragraphe dans lequel ils présentent un héros de conte surprenant qu'ils doivent comparer à un héros traditionnel en employant « *whereas* ».

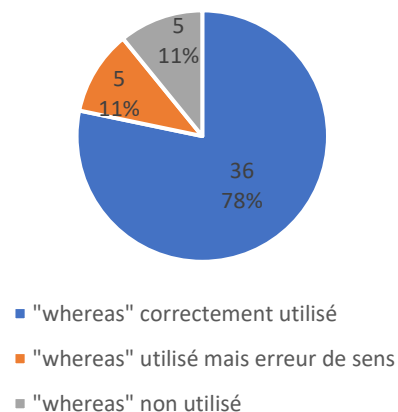
Tableau 4 : synthèse des productions comportant « *whereas* ». On distingue des résultats quantitatifs (nombres de copies réinvestissant ou non l'expression) et qualitatifs (nombres de copies réinvestissant correctement l'expression).

	Nombre de copies	Nombre de copies qui emploient correctement « <i>whereas</i> »	Nombre de copies qui emploient « <i>whereas</i> » mais erreur de sens confusion « <i>alors que / pendant que</i> » (<i>while</i>) ou « <i>même si</i> » (<i>even though</i>)	Nb de copies qui n'emploient pas « <i>whereas</i> »
5è5	25	20	3	2
5èG	23	20	1	2
5è2	22	14	5	3
5èF	24	22	0	2

Graphique 5 : résultats classes tests (nombres de copies)



Graphique 6 : résultats classes témoins (nombres de copies)



Troisième expérimentation : Mesurer l'efficacité de la construction d'une trace écrite individuelle et personnalisée, en autonomie comparée à une trace écrite fournie par l'enseignant. Mesure sur la mémorisation et le réinvestissement du schéma narratif du conte.

- Classes tests : les élèves construisent en autonomie leur trace écrite (sous le format, dans la langue qu'ils souhaitent).
- Classes témoins : nous donnons aux élèves une trace écrite préconçue synthétisant le schéma narratif du conte.

Tableau 5 : récapitulatif des différents modèles choisis par les élèves des classes tests afin de présenter le schéma narratif du conte.

5è5	Liste (numérotée / bullet points / titres)	Carte mentale	Frise chronologique	Phrases / paragraphes (avec des titres)	Schéma / Tableau	Combinaison de plusieurs formats	N'a pas créé son propre cours	Totaux
Français	8 dont 2 élève dys	2 dont 1 élèves dys	2	2	1			15
Anglais	1	2 dont 1 élèves dys		1				4
Les deux	1	1			2		1 (élève dys)	5
Total	10	5	2	3	3		1	24
5èG	Liste (numérotée / bullet points / titres)	Carte mentale	Frise chronologique	Phrases / paragraphes (avec des titres)	Schéma	Combinaison de plusieurs formats	N'a pas créé son propre cours	Totaux
Français		1 dont 1 élève dys		1 dont 1 élève dys				2
Anglais	9	4 dont 2 élèves dys	7					20
Les deux	1	2 dont 2 élèves dys				1: liste en anglais + frise en français. 1 : phrases en français et carte mentale en anglais		5
Total	10	7	6	1		3		27

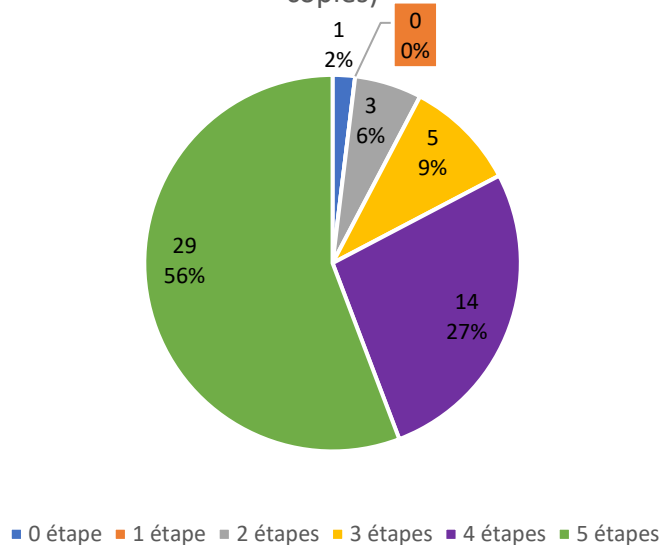
- Parmi la classe des 5è5 : 2 élèves proposent une trace écrite sous format numérique.
- Parmi la classe des 5è5 : 1 élève présentant de fort trouble dys choisi le format de la liste numérotée et illustre chaque partie avec des dessins (voir document Annexe 9)
- Parmi la classe des 5èG : 1 élève illustre sa frise (voir document Annexe 10)

Puis à l'occasion d'un test de connaissances de mi-séquence on demande aux élèves de restituer les différentes parties du schéma narratif afin d'observer l'impact de la construction en autonomie de la trace écrite par l'élève.

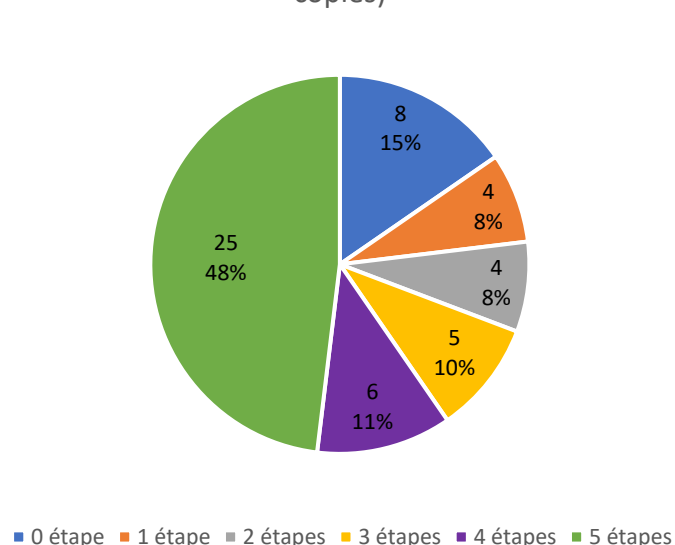
Tableau 6 : récapitulatif des résultats obtenus selon le nombre d'étapes restituées.

Nombre d'étapes correctement restituées et qui suivent un ordre logique.	0	1	2	3	4	5
5è5						
Nombre d'élèves /24			2 (8%)	4 (16%)	5 (21%)	14 (58%)
5èG						
Nombre d'élèves /27	1 (4%)		1 (4%)	1 (4%)	9 (33%)	15 (55%)
5è2						
Nombre d'élèves /24	2 (8%)	2 (8%)		3 (12,5%)	5 (21%)	12 (50%)
5èF						
Nombre d'élèves /28	6 (21%)	2 (7%)	4 (14%)	2 (7%)	1 (3,5%)	13 (46%)

Graphique 7 : Classes tests (nombres de copies)



Graphique 8 : Classes témoins (nombres de copies)



Afin de mesurer l'impact des expérimentations sur le long terme nous avons collecté les tâches finales des élèves. Les tableaux présentés ci-dessous présentent les résultats obtenus en se basant sur leurs productions écrites finales.

Tableau 7 : synthèse des productions finales réinvestissant la structure « whereas ».

	Nombre de copies	Nombre de copies qui emploient correctement « whereas »	Nombre de copies qui n'emploient pas « whereas »
5è5	23	2	21
5èG	27	3	24
5è2	22	2	20
5èF	27	5	22

Tableau 8 : synthèse des productions maîtrisant les étapes du schéma narratif.

	Bonne maîtrise du schéma narratif.	Maîtrise partielle (confusion entre 2 étapes ou certaines étapes n'apparaissent pas).	Le schéma narratif n'est pas maîtrisé.
5è5	18	5	
5èG	24	2	1
Total classes tests	42/ 50 (84%)	7/50 (14%)	1/50 (2%)
5è2	16	3	3
5èF	22	3	2
Total classes témoins	38/ 49 (77%)	6/49 (12%)	5/49 (10%)

Tableau 9 : nombre de mots de vocabulaire réinvestis dans chaque production.

	Aucun mot réinvesti	- De 5 mots	Entre 5 et 10 mots	Entre 10 et 20 mots	Au-delà de 20 mots
5è5		5	13	1	4
5èG	2	4	16	4	1
5è2	1		7	13	1
5èF	1	7	14	2	3

4. Discussion et conclusion

Afin de redynamiser la trace écrite et d'en optimiser l'efficacité pour chaque élève nous avons décidé de tester trois façons de faire pour mesurer et comparer l'impact de chacune sur les apprentissages des élèves. Afin de mesurer nos objectifs nous sommes intéressées à la mémorisation et le réinvestissement des structures lexicales, grammaticales et des connaissances pragmatiques des élèves dans le cadre d'une séquence où les élèves étaient invités à rédiger un conte de fée détourné. Nous avons pu mesurer les résultats de nos expérimentations à court terme par le biais de tests de connaissances ou de tâches intermédiaires de productions écrites. Nous avons également mesuré l'impact des expérimentations sur le long terme en analysant les tâches finales des élèves dans lesquelles ils rédigeaient leur conte.

1^{ère} hypothèse : si les élèves co-construisent la trace écrite avec l'enseignant, alors ils seront effectivement plus à même de mémoriser le lexique et de le réinvestir dans leurs productions.

Nous avons dans un premier temps analysé les résultats que les élèves obtiennent au test de vocabulaire. Nous remarquons que la classe test de 5è5 obtient une moyenne de 6,30/10 ce qui est en deçà de la classe témoin de 5è2 qui obtient une moyenne de 7,20/10. Cependant, nous rappelons que le niveau général de la classe témoin est excellent, ce qui n'est pas le cas de la classe test qui présente de forts écarts de niveau et un nombre conséquent d'élèves en difficulté. La moyenne des deux classes à moins d'un point d'écart alors que l'écart est habituellement plus marqué. De plus le nombre d'élèves qui n'ont pas obtenu la moyenne est presque similaire : 10 élèves pour la classe test contre 8 pour la classe témoin. Il en va de même pour les élèves qui ont obtenu une note supérieure à la moyenne : 17 élèves pour la classe test contre 16 pour

la classe témoin. Tous les élèves dys de la classe test ont obtenu une note supérieure à 5/10, alors qu'un élève dys de la classe témoin n'a pas obtenu la moyenne.

En ce qui concerne la classe test de 5èG ils ont obtenu une moyenne de 8,41/10 ce qui est supérieure à la classe témoin de 5èF qui obtient une moyenne de 6,50/10. Au cours de l'année, ces deux classes obtiennent généralement des résultats similaires, l'écart de 2 points sur la moyenne entre les deux classes nous paraît donc très significatif. 8 élèves de la classe témoin obtiennent une note inférieure à 5/10 alors que seulement 2 élèves de la classe test n'ont pas la moyenne. Seulement 19 élèves obtiennent une note supérieure à la moyenne dans la classe témoin contre 26 élèves dans la classe test. Presque tous les élèves dys en 5èG obtiennent une note supérieure à la moyenne, alors que les résultats des élèves dys de la classe témoin sont plus contrastés, un élève obtient une note supérieure à 5/10 tandis que l'autre obtient une note inférieure à 5/10.

Si nous comparons les résultats des deux classes tests combinées avec ceux des deux classes témoins nous observons qu'une majorité d'élèves parmi les classes tests (45%) a réussi à orthographier correctement entre 7 et 10 mots de lexique. Alors que pour les classes témoins la moitié des élèves (50%) n'a réussi à orthographier qu'entre 4 et 6 mots.

Les résultats de l'ensemble des classes tendent à nous montrer que l'expérimentation effectuée de co-construction de la trace écrite a effectivement permis aux élèves de mieux retenir et réinvestir le vocabulaire sur le court terme. Sur le long terme on note que les élèves toutes classes confondues ont bien réinvesti le lexique du cours. Dans les classes tests de 5è5 et 5èG une majorité d'élèves remobilise entre 5 et 10 mots de vocabulaire ce qui nous paraît satisfaisant dans de courtes productions écrites allant de 5 à 15 lignes (niveau A2). Nous observons que la classe témoin de 5èF obtient des résultats quasiment similaires à ceux des classes tests. En revanche la classe témoin de 5è2 remobilise le plus de vocabulaire avec une majorité d'élèves utilisant entre 10 et 20 mots. Il est important une nouvelle fois de souligner que l'écart de niveau entre la classe témoin de 5è2 et la classe test de 5è5 n'est pas forcément significatif. Nous rappelons que dans la classe de 5è5 beaucoup d'élèves sont en grande difficulté et que la classe est marquée par d'importantes disparités de niveau. L'expérimentation mise en place avec eux semble donc avoir été bénéfique puisqu'ils remobilisent de manière satisfaisante le lexique. L'absence de co-construction de la trace écrite avec les classes témoins de 5èF et 5è2 ne semble en revanche pas avoir pénalisé le réinvestissement du lexique sur le long terme.

Les résultats à court terme indiquent que l'expérimentation a bel et bien eu un impact bénéfique sur la mémorisation du lexique. En revanche les résultats sont moins marqués sur la mémorisation à long terme. En effet d'autres facteurs importants entrent en jeu tels que l'apprentissage régulier des leçons, les efforts fournis par certains élèves afin de constamment réemployer le vocabulaire ce qui permet sur le long terme de fixer les apprentissages de manière durable.

2^{ème} hypothèse à vérifier : Les élèves ayant manipulé une structure grammaticale et produits eux même les phrases d'exemples réinvestissant la structure seront plus à même de la retenir et de la réemployer.

A court terme, nous remarquons que les résultats des élèves des classes tests sont similaires, les élèves ont bien réussi à remobiliser la structure « *whereas* », peu d'élèves ont commis des erreurs de sens et seulement deux élèves par classe n'ont pas réutilisé la structure. Presque l'ensemble de la classe témoin de 5^{ème}F a remobilisé correctement la structure « *whereas* » et également deux élèves ne l'ont pas utilisé. En revanche, les résultats de la classe témoin de 5^{ème}2 sont très parlants, seulement 14 élèves réutilisent correctement « *whereas* » et 5 élèves commettent une erreur de sens en essayant d'employer la structure. Nous expliquons ce résultat par le fait que les élèves, n'ayant pas manipulé la structure, n'en n'ont retenu que la traduction littérale en français « *alors que* ». Certains d'entre eux ont alors été amenés à commettre des maladresses en voulant utiliser « *whereas* » dans des contextes où la langue anglaise privilégie « *while* » ou « *even though* ». De plus, 3 élèves n'ont pas utilisé la structure.

La tâche finale proposée aux élèves ne les contraignait pas à utiliser la structure grammaticale « *whereas* », de ce fait seulement une poignée d'élèves au niveau avancé et capables de constamment tisser des liens entre leurs apprentissages et leurs productions l'ont réutilisé dans toutes les classes. De plus, on note que la classe témoin 5^{ème}F est celle où le plus d'élèves réutilisent « *whereas* ». Les résultats obtenus ne nous permettent pas d'affirmer que l'expérimentation a permis aux élèves de mieux de mémoriser et réinvestir la structure. Les résultats restent significatifs sur le court terme mais pas sur le long terme.

3^{ème} hypothèse à vérifier : Si les élèves construisent en autonomie leur propre trace écrite afin de synthétiser les apprentissages du cours alors ils seront plus à même de les mémoriser et de les réinvestir.

A l'occasion du test de connaissances de mi-séquence, nous observons qu'une large majorité d'élèves des classes tests (83%) a réussi à restituer au moins 4 étapes sur 5 du schéma narratif d'un conte. Certains élèves n'ont pas été capables de restituer le nom précis des étapes en anglais mais ont utilisé une phrase d'illustration ou un synonyme. En revanche, 59% des élèves des classes témoins ont restitué 5 ou 4 étapes. Le taux de réussite est bien en deçà de celui de la classe test car 8 élèves n'ont pas réussi à restituer au moins une étape.

Dans les productions finales, la structure narrative du conte est maîtrisée dans les classes tests pour 84% des élèves et pour 77% des élèves des classes témoins. On note que les classes qui ont réalisé leur propre trace écrite ont mieux réussi à réinvestir la structure des contes. Les résultats de cette expérimentation nous prouvent bien qu'il y a un réel intérêt à rendre les élèves acteurs de la réalisation de cette trace écrite. Laisser aux élèves le choix du format qui leur convenait le mieux, mais aussi une plus grande liberté dans le contenu de leur trace écrite leur a permis de réfléchir activement à la manière la plus efficace de procéder pour eux. En effectuant cette réflexion sur leurs propres apprentissages (processus métacognitifs) nous avons observé les bénéfices sur la mémorisation et l'acquisition de nouveaux savoirs.

Limites et perspectives

La co-construction d'une séquence commune ainsi que la mise en place de nos expérimentations nous a permis de nous interroger sur nos pratiques et de confronter nos résultats. Cependant il est important de soulever les limites auxquelles nous nous sommes confrontés. Il a parfois été compliqué de réaliser chaque activités et expérimentations sous les mêmes modalités dans nos classes étant donné que l'une d'entre nous dispose de deux séances d'1h30 par semaine avec ses élèves tandis que l'autre dispose de trois séances d'1h. Cela a dans un premier temps impacté le découpage de notre séquence. De plus on note que l'enseignante disposant d'1h30 de cours a pu passer plus de temps en classe quant à la mise en place des expérimentations (notamment lors de la réalisation par les élèves de leur trace écrite sur le schéma narratif). En revanche les nouveaux savoirs abordés d'une séance à l'autre étaient plus régulièrement réactivés chez l'enseignante possédant trois cours d'1h. Cela a pu jouer notamment sur les résultats des expérimentations à court terme. De plus, la correction des tests de vocabulaire n'a pas été effectuée sur la base du même système de notation. Il aurait fallu que

nous nous mettions d'accord sur un barème commun à adopter. C'est la raison pour laquelle nous avons veillé à rédiger un paragraphe comparant les résultats des 5è5 et des 5è2, qui ont bénéficié du même système de notation, et également un paragraphe dédié à la comparaison des résultats des 5èF et des 5èG qui ont également été notés sur les mêmes critères.

En ce qui concerne le suivi individuel des élèves, certains font face à de grandes difficultés mais ne sont cependant pas officiellement diagnostiqués comme présentant des troubles de l'apprentissage et ne bénéficient donc pas d'un P.A.P. Afin de ne pas les pénaliser et de ne pas biaiser les résultats notamment des tests de vocabulaire (où l'orthographe était prise en compte) nous leur avons proposé des évaluations adaptées.

La construction en autonomie de la trace écrite par les élèves s'est révélée être un exercice à la fois bénéfique sur les apprentissages mais également valorisant et enthousiasmant pour les élèves qui se sont montrés très investis lors de la rédaction de leur cours. Cette expérimentation portait sur un objectif pragmatique du cours : l'acquisition du schéma narratif du conte. Les élèves ont donc eu le choix de rédiger leur cours en français en anglais (le but étant de comprendre et retenir les différentes étapes mais pas de connaître leur traduction en anglais). Les élèves se sont ainsi sentis en confiance et ont dû effectuer une réflexion importante pour sélectionner les informations qu'ils jugeaient pertinentes de retenir pour leur tâche finale. Les élèves les plus avancés ont pu ajouter des détails, la traduction des étapes du schéma narratif en anglais, des phrases explicatives en anglais, tandis que les élèves les plus en difficultés ont pu se concentrer sur l'essentiel. Cette activité a ainsi mis en avant leurs compétences métacognitives et s'est avérée être un bon exercice de différenciation. On note que les élèves pour qui la rédaction est compliquée (élèves dys entre autres) ont privilégié le format de la carte mentale ou ont illustré leur cours ce qui a permis de limiter l'écrit tout en s'assurant de leur compréhension du schéma narratif. La diversification des modèles de trace écrite a été essentielle afin de toucher le plus grand nombre d'élèves possible. Les élèves habituellement en difficulté et donc plus en retrait lors de la réalisation de la trace écrite se sont montrés très investis dans le cadre de cette expérimentation. De plus, le rôle de l'élève en tant qu'acteur de la trace écrite est très valorisant et les amène petit à petit vers une plus grande autonomie qui sera nécessaire dans la poursuite de leurs études. Cependant, on remarque tout de même c'est une activité chronophage lors de la séance qui nécessite également une vérification des productions des élèves afin de s'assurer de corriger les erreurs potentielles. Cette manière de

rédigé la trace écrite n'est pas propice à toutes les séances ni à tous les objectifs. Un entraînement plus régulier et ritualisé avec les élèves pourrait cependant permettre de gagner en efficacité.

Pour finir nous tenons à souligner l'impact que ces expérimentations ont pu avoir sur nos pratiques professionnelles. Nous envisageons toutes les deux de continuer de proposer aux élèves de construire en autonomie leur trace écrite lorsque les objectifs s'y prêtent. Nous aurions également aimé poursuivre une réflexion autour de la trace orale notamment pour travailler les compétences phonologiques des élèves, nous gardons cette idée que nous souhaitons expérimenter prochainement.

Conclusion

La trace écrite est une pratique incontournable du métier de l'enseignant. C'est un lieu où sont confrontés les objectifs prédéfinis par l'enseignant et ce que les élèves ont réellement assimilé pendant la séance. C'est une étape nécessaire à l'apprentissage des élèves ainsi qu'au développement de leurs compétences, notamment celles de production écrite. Au-delà d'être un écrit qui cristallise les savoirs et les consigne dans le cahier, la trace écrite permet un retour en arrière, mais est également un modèle rédactionnel pour les élèves mais qui doit également avant tout être un outil de réflexion qui les amène à s'interroger sur leurs apprentissages. Cette perspective a entraîné une réflexion quant à la posture et la place de l'enseignant qui doit guider les élèves dans leur compréhension et la structuration de leurs idées. Nous avons essayé de repenser le format de la trace écrite mais également les façons de la concevoir en mobilisant les capacités cognitives des élèves et en leur donnant un rôle actif et central.

5. Bibliographie

Articles

Bucheton, D & 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

Calonne, M. (2014). Tensions autour de la trace écrite. *Recherches* n°41, p.172-175.

Lebon, N. (2018). Faciliter la conceptualisation de la langue anglaise pour les élèves dyslexiques. *Langues modernes*, 112, 45-51.

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

Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères* n° 22, p. 83-119.

Pastré, P., Mayen, P. & Vergnaud, G. (2006). La didactique professionnelle. *Revue française de pédagogie*, n° 154, 145-198.

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

Promonet, A. (2017). Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours. *Argumentation et Analyse du Discours*, 19.

Van Der Linden, M. (2003). Une approche cognitive du fonctionnement de la mémoire épisodique et de la mémoire autobiographique. *Cliniques méditerranéennes*, n° 67, p. 53-66.

Ouvrages

Berthoz, A. (1997). *Le sens du mouvement*. Paris : Odile Jacob.

Chabanne, J. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire: L'écrit et l'oral réflexifs*. Paris cedex 14: Presses Universitaires de France.

Simonot, M. & Veillas, K. (2018). *Enseigner le français au collège*. Saint-Etienne : Dunod.

Chapitres

Promonet, A. (2016). Des traces écrites scolaires aux traces de l'activité enseignante. In T. Philippot. *Les traces de l'activité* (pp. 85-108). Paris : L'Harmattan.

Documents non publiés

Gousserey-Bénard, N. (2012). Dyslexie et apprentissage de l'anglais. Article publié sur le site de l'académie de Poitiers.

Philippot, T & Niclot, D. (2011). Analyser le travail des professeurs de collège à partir des « traces écrites » réalisées en classe. Colloque international INRP, *Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle*.

Sites

Aubert, C., Barroso, N., Beaufils, C., Bernard, V., Bortolon, S., Cazeaux, O., De Meira, A., Diaz Lecina, S., Estrade, F., Gouault, N., Heron, L., Hoffmann, D., Julien, C., Morisset, P., Paris, G., Rochard, H., Ronquette, L. & Toneatti, K. (2019). Guide pour l'enseignement des langues vivantes. Repéré à <https://eduscol.education.fr/document/347/download>

6. Annexes

Annexes 1 et 2 – Cartes mentales préparées en amont par les enseignantes et distribuées aux classes témoins (5è5 et 5èF)

Annexes 3 et 4 – Cartes mentales co-construites en classe avec les classes tests (5è2 et 5èG)

Annexe 5 – Fiche d'activité proposée aux classes témoins pour introduire la structure « *whereas* »

Annexe 6 – Production d'un élève de 5èG mobilisant correctement la structure « *whereas* »

Annexe 7 – Production d'un élève dys de 5èG, hésitation entre « *whereas* » et « *while* »

Annexe 8 – Trace écrite sur la structure narrative d'un conte de fée d'un élève dys (5èG)

Annexe 9 – Trace écrite sur le schéma narratif d'un conte de fée d'un élève présentant de forts troubles des apprentissages ainsi que des troubles de l'attention (5è2)

Annexe 10 – Trace écrite sur le schéma narratif d'un conte de fée d'un élève (5èG)

Annexe 11 – Trace écrite sur le schéma narratif d'un conte de fée d'une élève (5è2)

Annexe 12 – Test portant sur la structure narrative d'un conte de fée, élève de 5èG

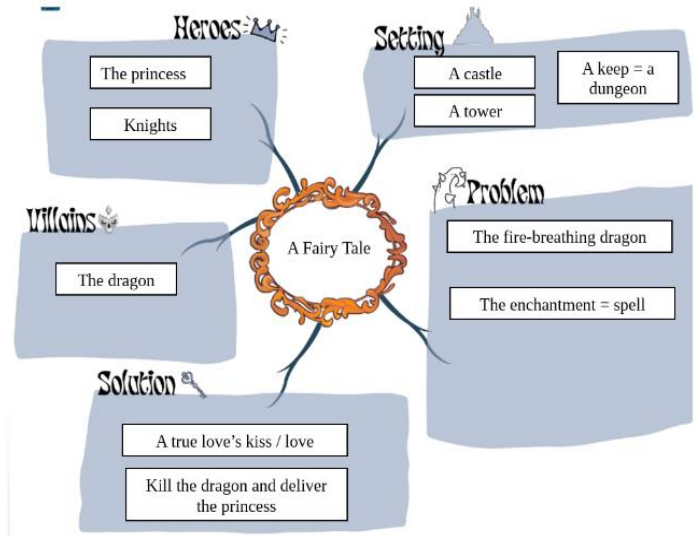
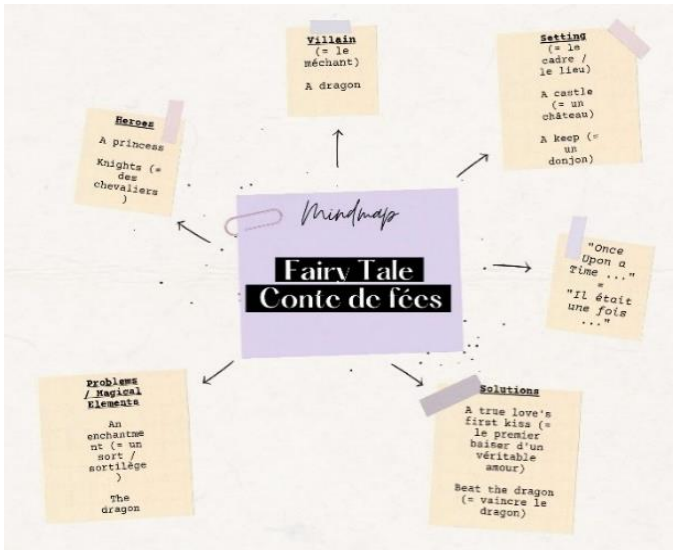
Annexe 13 – Test portant sur la structure narrative d'un conte de fée, élève de 5èF

Annexe 14 – Test portant sur la structure narrative d'un conte de fée, élève de 5è2

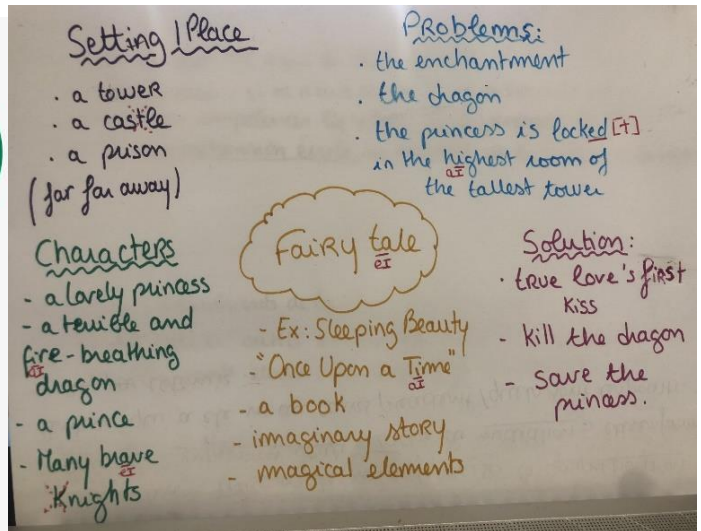
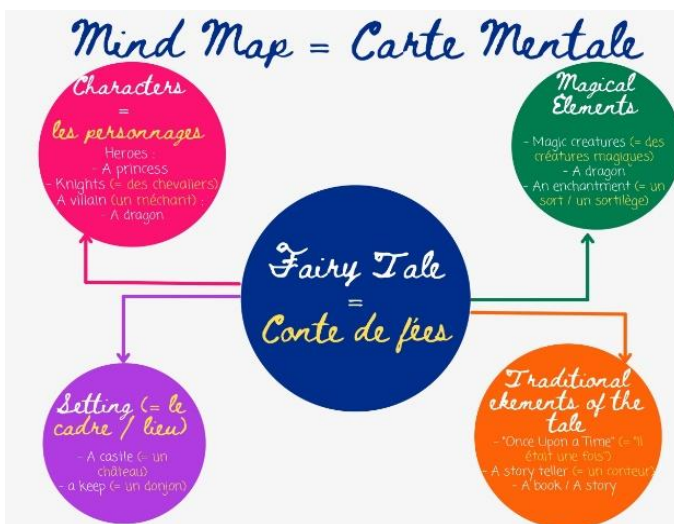
Annexe 15 – Consignes données pour la rédaction de la tâche finale

Annexe 16 – Production finale d'une élève de 5è5

Annexes 1 et 2 – Cartes mentales préparées en amont par les enseignantes et distribuées aux classes témoins (5è5 et 5èF)



Annexes 3 et 4 – Cartes mentales co-construites en classe avec les classes tests (5è2 et 5èG)



Video Part II.

- 1) Write the title of this animated movie: _____
 2) Describe Shrek (physical description and his actions):

Shrek: a typical fairy tale hero?

- 3) Match with the opposite adjective.



Handsome	•	•	Unattractive
Romantic	•	•	Dirty / Sloppy
Charming / Lovely	•	•	Scary
Attractive	•	•	Lonely
Fit	•	•	Ugly
Neat / Well-groomed	•	•	Chubby
Nice / Friendly	•	•	Disgusting



- Heroes are usually handsome **whereas** Shrek is ugly.
- Princes are usually romantic **whereas** Shrek is lonely.
- Princes are often fit **whereas** Shrek is chubby.
- Shrek is disgusting **whereas** a typical prince is charming and lovely.
- A prince is attractive **whereas** Shrek is the opposite.
- Shrek is scary **whereas** a traditional prince is nice and friendly.
- A prince is usually well-groomed **whereas** Shrek looks sloppy.

Grammar:

« *Whereas* » est un mot connecteur qui sert à exprimer l'idée de contraste. Cette expression permet donc de comparer deux éléments qui s'opposent.

Par exemple: "A princess is usually a pretty young lady **whereas** Princess Fiona is an ogress." =
 « Habituellement une princesse est une jolie jeune femme **alors que** Princesse Fiona est une ogresse. »

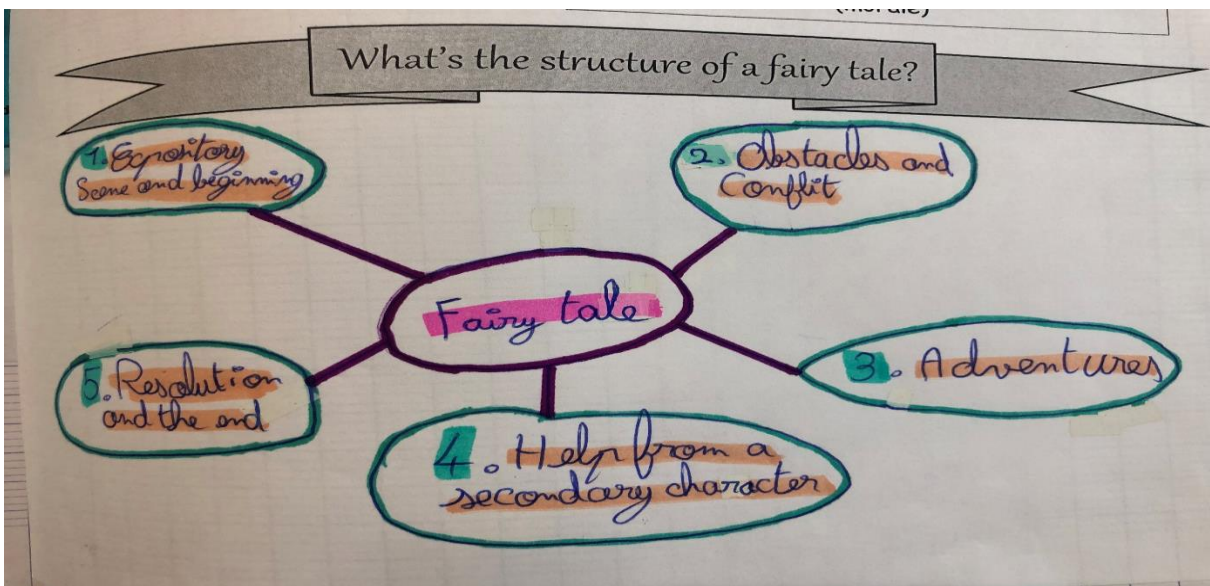
Annexe 6 – Production d'un élève de 5èG mobilisant correctement la structure « *whereas* »

This is my hero. He's small and chubby whereas a ordinary hero is strong and tall. He is fearful, scary whereas a prince is beautiful and lovely. A normal hero is kind whereas my hero is bad and mean. This one is sloppy, dirty whereas a prince is handsome and very, very neat.

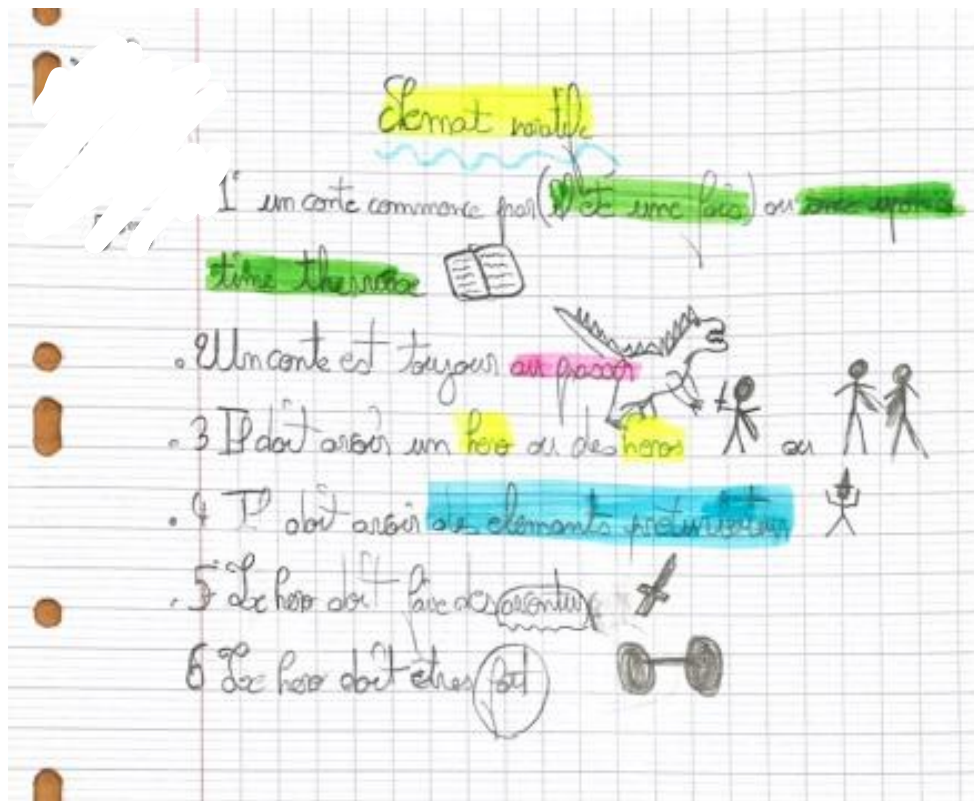
Annexe 7 – Production d'un élève dys de 5èG, hésitation entre « *whereas* » et « *while* »

A very ugly beast lives in a castle far, far away and alone. Whereas, while people wanted to kill him he's really a handsome prince charming. he meets a very beautiful princess and married with her.

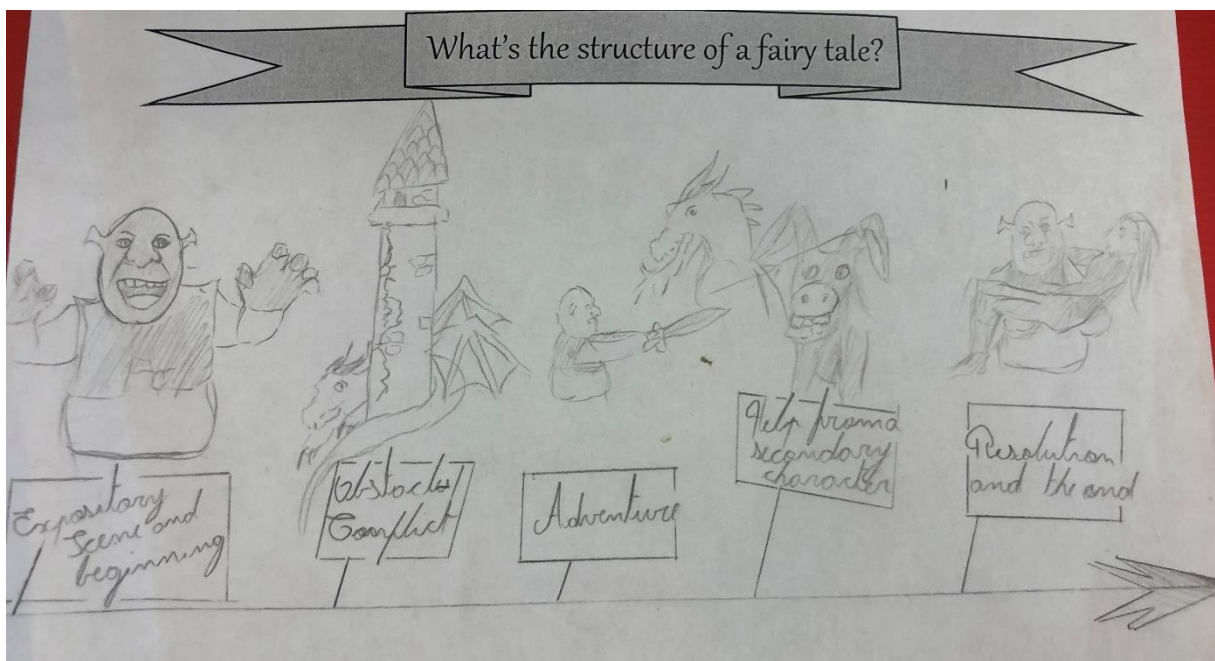
Annexe 8 – Trace écrite sur la structure narrative d'un conte de fée d'un élève dys (5èG)



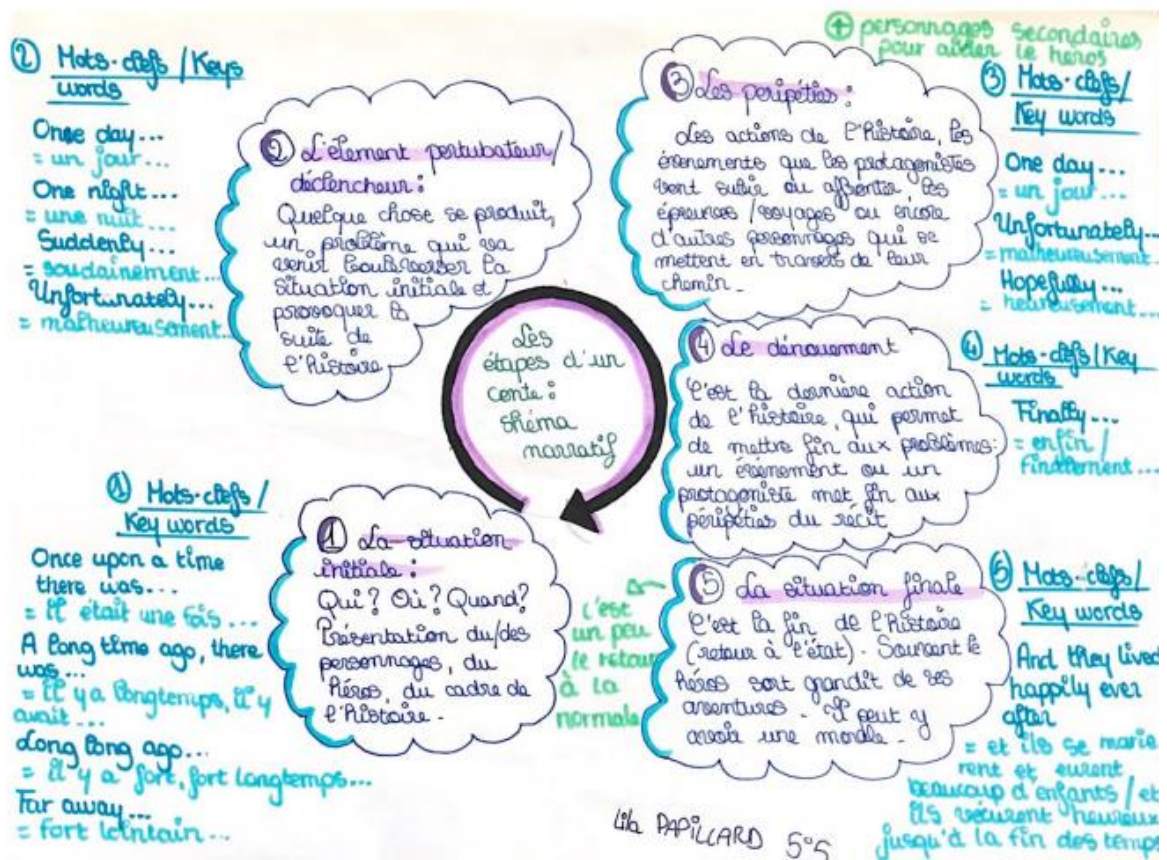
Annexe 9 – Trace écrite sur le schéma narratif d'un conte de fée d'un élève présentant de forts troubles des apprentissages ainsi que des troubles de l'attention (5è2)



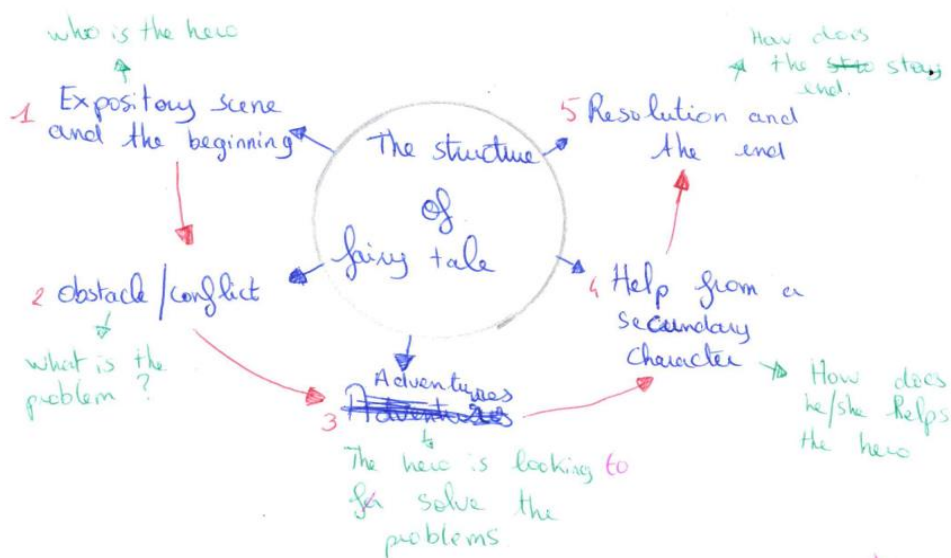
Annexe 10 – Trace écrite sur le schéma narratif d'un conte de fée d'un élève (5èG)



Annexe 11 – Trace écrite sur le schéma narratif d'un conte de fée d'une élève (5è2)



Annexe 12 – Test portant sur la structure narrative d'un conte de fée, élève de 5èG



Annexe 13 – Test portant sur la structure narrative d'un conte de fée, élève de 5èF

The structure of a fairy tale.

- ① Expository scene ✓
- ② Problem! ✓


Annexe 14 – Test portant sur la structure narrative d'un conte de fée, élève de 5è2

1/ Le schéma narratif du conte (= the narrative outline of the tale). ^{4,5}/5 points.

- a) Combien y a-t-il d'étapes dans le schéma narratif du conte ? Il y a 5. ✓
- b) Indique ci-dessous en français ou en anglais le nom de chaque étape :

- 1: la situation initiale, (Début) ✓
- 2: l'élément perturbateur, ✓
- 3: les péripéties, ✓
- 4: le dénouement et ✓
- 5: la situation finale (fin). ✓

Annexe 15 – Consignes données pour la rédaction de la tâche finale

Consignes > Activité d'expression écrite: 

Niveau 1 : je choisis un des contes - *Snow White* ou *Sleeping Beauty* (textes vus en classe) - et je réécris le dénouement et la situation finale en la détournant (= plot twist / twisted ending).
→ J'écris entre 3 et 5 lignes (entre 30 et 50 mots).

Niveau 2 : je choisis un des contes - *Snow White* ou *Sleeping Beauty* (textes vus en classe). Je décide de les réécrire en les transformant en conte détourné / revisité (= a twisted tale).
→ J'écris entre 5 et 10 lignes (entre 50 et 100 mots).

Niveau 3 : j'invente et je rédige entièrement mon propre conte détourné / revisité (= a twisted tale).
→ J'écris maximum 15 lignes (environ 150 mots). Je peux tout à fait écrire moins. Mieux vaut privilégier la qualité à la quantité!!!

