

**Appel à article**  
**pour la revue *Le français aujourd'hui***  
**n° 231 - à paraître en décembre 2025**  
**Coordination Aurore Promonet, Kathy Similowski & Jacques David**

**« Des traces écrites des apprenants et ce que l'on en fait »**  
**(Titre provisoire)**

## **La trace écrite scolaire : paradoxe d'un impensé historique**

L'expression trace écrite est ordinairement employée dans le monde scolaire. Elle ne suscite guère de controverses ni même de demandes d'explicitation. La trace écrite scolaire apparaît comme un allant de soi ; elle relève d'un jargon professionnel. Elle désigne ce que les enseignants et enseignantes décident de faire noter à leurs élèves dans les cahiers carnets, classeurs.

Dans un dossier dédié aux usages de l'écrit en histoire et géographie dans l'enseignement primaire et secondaire français, et à partir de l'observation d'une quinzaine de cours en collège, dans le cadre d'une recherche INRP, François Audigier déclare :

Dans une forme d'enseignement où domine le cours dialogué, [...] l'écrit est une concrétisation de la phase orale, [...] ; il sert essentiellement à institutionnaliser le savoir ; rarement produit de l'élève, on ne rencontre guère le brouillon ; la trace écrite par les élèves est le plus souvent une copie de ce que l'enseignant écrit au tableau, textes ou phrases rassemblant les contenus jugés importants, les définitions, le vocabulaire spécifique, les dates. (2000 : 8)

En historienne de l'éducation, Anne-Marie Chartier définit l'écriture du quotidien scolaire, en particulier à l'école primaire, à travers le prisme de la notion de trace : « Pour connaître l'histoire de l'écriture scolaire, il faut étudier ses traces » (2022 : 15). Elle désigne « les cahiers, les leçons manuscrites, les notes de cours, les brouillons, les copies d'examen » comme un ensemble d'archives qui documentent le réel de la classe en complément des règlements et discours institutionnels. Elle appelle trace écrite scolaire « ce que les écrits d'élèves disent de l'école », titre du premier chapitre de son ouvrage. L'auteure distingue trois fonctions de ces traces, repérées dans ses études de cas :

les travaux d'élèves ont livré la trace d'un enseignement magistral donné *Viva voce* ; ils ont été l'indice de performances scolaires ; enfin, ils témoignent des modes d'écriture que cherchaient à faire acquérir des exercices canoniques. (*Ibid.* : 15)

L'écriture obligatoire a ainsi pris plusieurs formes au fil du temps à l'école primaire, et notamment les cahiers de brouillon, cahiers d'écriture, cahiers dédiés à un objet disciplinaire comme la dictée. A.-M. Chartier (2022) évoque la prescription d'un cahier unique, dans les années 1870, destiné à remplacer cette diversité et chargé à la fois de simplifier la tâche scolaire, de stimuler les efforts des élèves dans le soin et l'application, et de permettre un contrôle du travail de l'enseignant. Cette tentative du cahier unique, devenu cahier du jour (qui perdure encore aujourd'hui), sera dépassée par une nouvelle démultiplication des cahiers à partir des années 1970, sur le modèle des usages dans les cycles de l'enseignement secondaire, tandis que les supports numériques permettront de stocker encore d'autres écrits.

La trace écrite hante donc le quotidien scolaire de longue date – et encore actuellement –, sans pour autant y être précisément prescrite. On peut s'étonner de ce paradoxe et de la relative rareté des publications centrées sur la notion de « trace » en sciences de l'éducation et de la formation, en particulier

en didactique des disciplines scolaires. On est frappé, par exemple, de son absence, dans les années 2010, dans des publications pourtant explicitement consacrées aux écrits professionnels des enseignants (Cros, Lafortune et Morisse 2009 ; Daunay 2011 ; Cros 2013).

### **De la trace aux processus qu'elle donne à voir**

De quoi l'écriture scolaire est-elle la trace ? Trace d'une langue, elle témoigne de l'appropriation par un sujet singulier de ce que la langue met à sa disposition (Rey-Debove 1982). Trace d'une pensée, elle garde l'empreinte de la manière dont s'élaborent ou s'organisent les idées dans leurs aspects conceptuels et linguistiques (Genette 1983). Trace d'un travail (Fenoglio 2007), elle donne à percevoir le travail de l'enseignant (Pilorgé 2010 ; Boré et Bosredon 2018 ; Durand-Raucher 2021) et de celui de l'élève (Similowski, Pellan et Plane 2018 ; équipe de recherche LéA TEC 2022).

Dans les recherches sur l'écriture des élèves et de son accompagnement, Jean-Charles Chabanne et Dominique Bucheton définissent les écrits intermédiaires comme des « écrits de travail, destinés à accompagner et stimuler l'activité réflexive au cours de tâches de collecte ou de rappel d'information, de (re)formulation immédiate d'une leçon, d'ébauche d'un projet narratif ou explicatif » (2002 : 26).

La notion de trace est ici associée à l'écrit : provisoire ou stabilisé, intermédiaire ou final, singulier ou commun à tous, écrit individuel ou collectif, comme autant de révélateurs de l'activité d'enseignement-apprentissage. Si les désignations de ces écrits sont largement répandues en enseignement et en formation, mobilise-t-on ces écrits comme de traces ? De quels phénomènes sont-ils la trace ? Quels usages en sont faits ?

Quels écrits de travail produit-on actuellement dans les classes ? De quoi sont-ils la trace ? Les archive-t-on dans des cahiers, carnets ? Quel statut réserve-t-on aux brouillons à l'heure actuelle ? Que deviennent les écrits intermédiaires ?

Plus récemment, grâce aux apports de la génétique textuelle mobilisée dans les recherches en didactique de l'écriture (Rey-Debove 1982 ; Fabre-Cols 1991, 2000 ; Doquet 2011), le dossier de synthèse du Centre national de l'évaluation scolaire (CNESCO 2018) intitulé « Écrire et rédiger » mentionne la notion de trace sous deux angles seulement mais sous deux angles nouveaux : à propos des écrits préparatoires à la rédaction (notes, schémas, cartes mentales) « permettant à l'enseignant d'identifier la diversité des modalités par lesquels les élèves entrent dans l'écrit » (*Ibid.* : 8) et à propos des annotations enseignantes et de ce qu'elles disent des postures enseignantes en correction de copies, en référence aux travaux de Jean-Luc Pilorgé (*Ibid.*). D'autres travaux, plus récents, explorent cette pratique particulière de l'annotation (Boré et Bosredon 2019 ; Moysan *et alii* 2022).

### **Trace et posture rédactionnelle**

La didactique du français mobilise le concept de trace pour penser des dispositifs d'enseignement-apprentissage en situation de production d'écrits. Il s'agit de comprendre et d'exploiter au mieux les usages du brouillon, du tableau, des annotations. On peut pourtant penser plus généralement l'écriture scolaire comme production de trace et élargir cette conception au-delà de la didactique du français.

La réflexion de D. Bucheton (1996) sur l'épaississement du texte est inspirante pour une écriture apprenante et « coécriture étayante ». En effet, D. Bucheton, questionnant les enjeux de la réécriture, propose de « penser le sujet écrivant » et de « penser la place du sujet dans l'écriture » (*Ibid.* : 159).

Cette question de la place que prend l'élève dans son écrit, de sa posture de sujet écrivant constituée de son rapport à la langue et de son rapport à l'école et aux savoirs scolaires travaillée par D. Bucheton et J.-C. Chabanne (2002) à propos des écrits intermédiaires et réflexifs, reste encore à développer. Dans quelle mesure, penser le concept de trace au cœur d'une didactique de l'écriture et des pratiques

ordinaires de l'écriture scolaire peut donner à l'élève une place de sujet-scripteur-apprenant ? Dans quelle mesure la reformulation de traces écrites conventionnelles peut-elle placer un élève en posture de (re)lecteur de ses propres productions ? Qu'apporte une telle réécriture lorsqu'elle est adressée à d'autres élèves à qui il s'agirait par exemple d'apporter des conseils ou de proposer des jeux d'entraînement ?

Il y a là matière à étendre le champ des travaux menés sur les annotations très majoritairement centrés sur le versant enseignement, sans que soit suffisamment posée la question de leur impact sur le travail réel de l'élève (Capt et Riat, eds, 2024). Que font les élèves des annotations enseignantes ? Comment ces dernières les aident-elles (notamment les plus démunis, à des fins de réduction des inégalités) à reprendre un texte en vue d'une réécriture et non d'une correction ?

Ce retour sur l'écrit et ses formes d'étayage, par l'écriture des pairs et des enseignants ou enseignantes, peut conduire l'élève à un travail langagier et linguistique formateur, visant à choisir des formulations ajustées à la destination de l'écrit à reprendre, et présentant des traces énonciatives personnelles. Ce retour fait-il de cette écriture de reformulation-apprenante une écriture de soi-apprenant ? Ainsi, un épaississement des traces écrites consisterait-il en un remaniement des moyens linguistiques pour dire un savoir ou un savoir-faire ? Renforçant la trace écrite d'une présence énonciative cela donnerait-il à l'élève une place plus active d'énonciateur du discours du savoir ?

### **Nature dialogique et énonciative de la trace**

La composition des traces écrites s'avère de nature dialogique. L'élaboration de la trace écrite scolaire cristallise un ensemble discursif dans une série de reformulations (Promonet 2017) : les prescriptions institutionnelles, des ressources personnelles et documentaires réunies pour l'enseignement vers l'écrit-trace final (notes de cours, manuels scolaires, documentation institutionnelle et professionnelle...), les contributions orales et écrites des élèves, selon les sollicitations enseignantes.

Selon la place qui lui est réservée dans cet environnement discursif, l'élève joue des rôles plus ou moins impliqués, que l'on peut placer sur une échelle allant de l'auditeur à l'auteur ou au coauteur, en passant par l'interlocuteur et le coénonciateur. Ce cadre permet de penser les questions de « colocation » et de « coénonciation » (Rabatel 2005) et de prendre en compte en particulier les traces de la « coécriture étayante », par annotations ou commentaires oraux, pour en comprendre les mécanismes. Des expériences montrent par exemple les vertus de l'écriture en dyade permettant aux élèves d'entrer dans des activités métalinguistiques (Calil et Myhill 2021).

La coécriture a déjà fait l'objet d'analyses mettant en avant l'étude du processus autonymique engagé dans le dialogue rédactionnel (Apothéloz 2004), mais ces travaux ne se situent pas dans le contexte scolaire. Un tel cadre offre des outils intéressants pour étudier la place de l'élève dans l'organisation des pratiques d'écriture scolaire et dans la consignation et la conservation des traces de cette activité, sous la responsabilité enseignante.

De nombreuses situations de coécriture étayante peuvent également intéresser la recherche. On peut gagner à questionner la place et les rôles qu'endossent non seulement les élèves au tableau ou en réponse à des annotations enseignantes, mais aussi les stagiaires en formation en tutorat, par exemple.

Les usages de la trace dans l'enseignement-apprentissage renvoient à des questions de didactique. Dans quelle mesure la trace est-elle un levier d'entrée dans les discours et les savoirs disciplinaires ? Comment peut-elle soutenir l'apprentissage de l'écriture rédactionnelle ?, de l'écriture littéraire ? Comment la trace, produit inerte a priori, peut-elle être utilisée dans sa dimension dynamique comme constitutive du processus d'enseignement-apprentissage ? Dans quelle mesure la trace conservée et archivée dans les supports scolaires peut-elle être singulière et personnelle, y compris dans une perspective inclusive ? Que

révèle-t-elle de la posture auctoriale accordée à l'élève et de la posture lectorale que peut adopter l'enseignant ?

Quels sont les supports de la trace et quels effets ont-ils sur son fonctionnement ? Que disent ces supports sur les objectifs des enseignants et les enjeux d'apprentissage ? En quoi la trace outille-t-elle l'enseignant et l'élève ? Les humanités numériques et le développement des usages de l'intelligence artificielle révolutionnent-ils les pratiques scolaires en termes de trace ? Quelle catégorisation peut-on proposer pour stabiliser une définition de la notion de trace écrite en milieu scolaire ?

De nombreux numéros du *Français aujourd'hui* ont été consacrés spécifiquement à la question de l'écriture. Si l'on s'en tient aux vingt dernières années, l'écriture a été envisagée comme support d'élaboration de la pensée (« Penser à l'écrit », n° 174, 2011), dans ses pratiques en formation (« Pratiques de l'écrit en formation », n° 184, 2014) et en classe : sous l'angle du sujet scripteur (« Sujet lecteur, sujet scripteur », n° 157, 2007), de la réécriture (« Réécritures », n° 144, 2004) et de l'évaluation (« Que faire des écrits d'élèves ? », n° 203, 2018). Elle a été étudiée en articulation avec la langue (« Écrits d'élèves, contraintes de la langue », n° 181, 2013), avec la lecture pour saisir les textes et la littérature (« Les écrits d'appropriation en question(s) », n° 216, 2022 ; « Enseigner l'écriture littéraire ? », n° 153, 2006), ainsi que du point de vue de ses liens avec la graphie (« Graphies : signes, gestes, supports », n° 170, 2010) et avec le numérique (« Écriture numérique : des usages sociaux aux formations », n° 196, 2017 et « Écriture numérique : la conversion du littéraire », n° 200, 2018).

## **Les traces écrites des élèves : les contributions attendues**

Pour compléter le panorama exposé *supra*, nous proposons de faire le point sur les savoirs actuellement disponibles en milieu scolaire et de formation concernant la notion spécifique de trace écrite scolaire. Rassembler des travaux centrés sur cette définition devrait permettre de détourner la notion de trace pour mieux en déployer le potentiel didactique et pédagogique.

Les auteurs sont ainsi invités à interroger la notion de trace comme moyen de captation de processus en cours. D'une part, il conviendra d'aborder l'écriture scolaire ordinaire, considérée comme ensemble de traces d'enseignement-apprentissage dans les différentes disciplines. D'autre part, il sera envisagé de mobiliser la notion comme élément constitutif du processus rédactionnel au sein de la production écrite. Dans les deux cas, le projet sera de constituer et d'analyser un corpus d'écrits-traces qui documentent les pratiques rédactionnelles scolaires actuelles, au service d'apprentissages notionnels et méthodologiques. Le corpus envisagé pourra ainsi se constituer, par exemple, d'écrits quotidiennement produits, de l'école aux lycées, dans le cadre d'une diversité de disciplines scolaires ou d'écrits d'imagination analysables en divers états successifs, dans une approche génétique à visée didactique.

Les contributions pourront dès lors s'organiser autour de deux axes centrés sur les traces écrites du travail de l'élève :

1. Les traces produites en classe dans les différentes disciplines et/ou mobilisées en formation initiale et continue des enseignants :
  - les traces d'apprentissage ;
  - les traces des processus rédactionnels en français.
2. Les traces écrites d'accompagnement à la production écrite :
  - les annotations des enseignants et des élèves témoignant d'états successifs d'une production ;
  - les écrits mobilisés pour validation de compétences et documents archivés en portfolio.

Les propositions qui croiseraient plusieurs entrées seraient également possibles.

## Références bibliographiques

- AUDIGIER, F. (2000). L'écrit en histoire et en géographie dans l'enseignement primaire et secondaire français. *La Lettre de la DFLM*, 26, 6-10.
- APOTHÉLOZ, D. (2004). Usages de l'autonymie dans les rédactions conversationnelles. Dans J.-M. Lopez-Muñoz, S. Marnette & L. Rosier (éds), *Le Discours rapporté dans tous ses états* (pp. 335-349). Paris : L'Harmattan.
- BORÉ, C. & BOSREDON, C. (2018). Discours enseignant dans des écrits d'élèves d'école élémentaire : enquête sur le rôle des annotations. *Le français aujourd'hui*, 203, 99-112.
- BUCHETON, D. (1996). L'épaississement du texte par la réécriture. Dans J. David & S. Plane (éds), *L'Apprentissage de l'écriture de l'école au collège* (pp. 159-184). Paris : Presses universitaires de France.
- BUCHETON, D., & CHABANNE, J.-C. (2002). Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement. *Repères*, 26, 123-148.
- CALIL, E. & MYHILL, D. (2021). Les ratures et les activités métalinguistiques chez les élèves brésiliens de 7 ans : deux types de commentaires caractérisés dans le brouillon « en train de se faire ». Colloque *L'École Primaire au XXI<sup>e</sup> siècle*. <[https://colloque-lp21.sciencesconf.org/data/book\\_colloque\\_lp21\\_fr\\_Axe2\\_ProDispositif.pdf#page=65](https://colloque-lp21.sciencesconf.org/data/book_colloque_lp21_fr_Axe2_ProDispositif.pdf#page=65)>.
- CAPT, V. & RIAT, C. (éds) (2024). « *Traces et productions écrites au primaire* ». *La Lettre de l'AIRDFLM*, 73, <<https://airdf.org/nos-publications/la-lettre>>.
- CHABANNE, J.-C. & BUCHETON, D. (2000). Les écrits « intermédiaires ». *La Lettre de la DFLM*, 26, 23-27.
- CHARTIER, A.-M. (2002). *L'École et l'écriture obligatoire*. Paris : Retz.
- CROS, F. (2013). Écriture professionnelle. Dans *Dictionnaire des concepts de la professionnalisation* (pp. 81-85). Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- CROS, F., LAFORTUNE, L. & MORISSE, M. (2009). *Les Écritures en situations professionnelles*. Québec : Presses de l'université du Québec.
- DAUNAY, B. (2011). *Les Écrits professionnels des enseignants : approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DOQUET, C. (2011). *L'Écriture débutante. Pratiques scripturales à l'école élémentaire*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- DURAND-RAUCHER, F. (2021). La correction audio des copies. *Les Cahiers pédagogiques*, <<https://www.cahiers-pedagogiques.com/la-correction-audio-des-copies/>>.
- LéA TEC - Équipe de recherche (2022). C'est la trace de qui ? *Les Cahiers pédagogiques*, 577, <[https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/index.php?controller=attachment&id\\_attachment=125](https://librairie.cahiers-pedagogiques.com/fr/index.php?controller=attachment&id_attachment=125)>.
- FABRE, C. (1991). *Les Brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Paris : CEDITEC - L'atelier du texte & CNRS.
- FABRE-COLS, C. (éd.) (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles : De Boeck & Duculot.
- FENOGLIO, I. (2007). Du texte avant le texte. Formes génétiques et marques énonciatives de prévisions textualisantes. *Langue française*, 155, 8-34.
- GENETTE, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Paris : Seuil.
- MOYSAN, A., VINEL, É., DELARUE-BRETON, C., & BAUTIER, É. (2022). Ce que disent les interventions des enseignants sur les copies des élèves de la place de la textualité et du genre dans les productions écrites. *Pratiques*, 195-196, <<https://doi.org/10.4000/pratiques.12092>>.
- PILORGÉ, J.-L. (2010). Un lieu de tension entre posture de lecteur et posture de correcteur : les traces des enseignants de français sur les copies des élèves. *Pratiques*, 145-146, <<http://journals.openedition.org/pratiques/1513>>.
- PROMONET, A. (2017). Les traces écrites scolaires : une cristallisation de discours. *Argumentation et analyse du discours*, 19, <<https://doi.org/10.4000/aad.2465>>.

RABATEL, A. (2005). Les postures énonciatives dans la co-construction dialogique des points de vue : coénonciation, surénonciation, sousénonciation. Dans J. Bres, P.-P. Haillet, S. Mellet, H. Nolke & L. Rosier (éds), *Dialogisme et polyphonie. Approches linguistiques* (pp. 95-110). Bruxelles : De Boeck & Duculot, coll. « Champs linguistiques ».

REY-DEBOVE, J. (1982). Pour une lecture de la rature. Dans C. Fuchs, A. Grésillon, J.-L. Lebrave, J. Peytard & J. Rey-Debove (éds), *La Genèse du texte : les modèles linguistiques* (pp. 21-72). Paris : CNRS, coll. « Textes et manuscrits ».

SIMILOWSKI, K., PELLAN, D. & PLANE, S. (2018). Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? *Repères*, 57, 15-34.

## **MODALITÉS DE SOUMISSION**

Votre proposition de contribution est à envoyer

par courriel en fichier attaché avant le 15 mars 2025 à :

[aurore.promonet-therese@cyu.fr](mailto:aurore.promonet-therese@cyu.fr)

[kathy.similowski@cyu.fr](mailto:kathy.similowski@cyu.fr)

[jacques.david@cyu.fr](mailto:jacques.david@cyu.fr)

Elle devra comporter :

- Les nom, prénom, adresse courriel et institution professionnelle et de recherche de l'auteur (ou des auteurs) ;
- le titre de la proposition, à la fois explicite et court ;
- un résumé de 4 000 à 5 000 signes environ (espaces compris) présentant de façon précise les contenus et le/les contexte/s abordés ainsi que les problématiques traitées ;
- cinq mots-clés ;
- les références bibliographiques associées.

## **CALENDRIER**

- 15 mars 2025 : réception des propositions d'article.
- 5 avril 2025 : réponse aux auteurs des propositions.
- 30 mai 2025 : réception de la première version de l'article pour évaluation en double aveugle.
- 30 juin 2025 : retour de l'article évalué, avec demandes éventuelles de réécriture.
- 15 septembre 2025 : réception de la version définitive.
- 15 décembre 2025 : publication, envoi aux abonnés et libraires, diffusion sur Cairn.