

TRAVAIL VISIBLE ET INVISIBLE : LA TRACE ÉCRITE AU TABLEAU

Élisabeth Nonnon
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Équipe Théodile – Lille 3

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. Mais l'activité par laquelle s'effectue cette trace écrite, les compétences qu'elle met en œuvre, les fonctions de cette trace, font partie des implicites du travail scolaire, rarement enseignés.

C'est vrai du côté des élèves : la prise de notes de ce qui se dit en cours, emblématique à leurs yeux du métier d'élève¹, fait partie de ce qu'on a depuis longtemps identifié comme savoirs « proto-didactiques », qui rendent possible le travail scolaire sans être eux mêmes explicitement enseignés. Les manuels de lycée proposent dans le cadre de la méthodologie des batteries d'exercices, qui touchent aux aspects techniques de la notation (abréviation...) ou invoquent des normes de schématisation (éviter les phrases, utiliser l'espace, les flèches, délinéariser le discours) sans vraiment tenir compte de la variété d'usages et de statut de ces traces, des spécificités et des obstacles que rencontre l'activité de notation en fonction des contenus abordés et de leur structuration. Dégager l'essentiel, hiérarchiser les

1. BARRÈRE A. (1997) : *Les Lycéens au travail*. PUF.

informations restent souvent des injonctions, rarement rapportées à des choix problématiques et des négociations sur le contenu précis.

Mais ce qui est vrai des élèves l'est aussi de l'activité de l'enseignant quand il note au tableau, soit pour accompagner son propre discours oral, soit pour garder trace et structurer les éléments proposés par les élèves dans l'interaction. Aucun geste professionnel n'est plus quotidien et mieux partagé, de la maternelle au lycée et quels que soient les choix pédagogiques. Mais il est peu reconnu dans sa complexité et peu théorisé, alors qu'il met en jeu des savoir-faire complexes, invisibles mais longs à acquérir. C'est une pratique qui peut embarrasser des enseignants débutants (et pas seulement eux !); des problèmes de tenue du tableau sont mentionnés dans les rapports de visites, au même titre que ceux de gestion du temps (avec laquelle d'ailleurs la trace écrite a à faire). Mais là aussi c'est un objet protodidactique pour la didactique, tout au plus une technique qui relève de la routine professionnelle et peut s'améliorer par compagnonnage. Le sujet n'est pas assez noble pour faire l'objet d'une formalisation didactique et d'une réflexion poussée en formation professionnelle. Que le traditionnel tableau (noir ou blanc) soit relayé par des supports plus valorisants comme les transparents change peu de chose aux difficultés et aux enjeux de cette activité de notation, et la pratique de ces supports nouveaux ne fait pas l'objet de davantage d'attention. Sauf exceptions², la didactique du français s'est peu intéressée aux usages des outils, aux cahiers comme au tableau noir, sans doute parce qu'elle ne s'est intéressée que récemment au travail ordinaire de la classe et à l'ergonomie du métier. Peut-être est-il possible d'espérer, comme Mercier, que « la théorie commence à nous mettre en mesure de comprendre les savoirs professionnels d'action, pour en faire l'analyse et les nommer; elle pourrait ainsi commencer à être au service des pratiques professionnelles de l'enseignement, en identifiant les gestes qui fondent cette professionnalité et son efficacité, ce qui renverserait de fait le rapport de la théorie à la pratique »³.

La pratique familière de la notation au tableau concentre à elle seule beaucoup de savoirs professionnels qu'il n'est pas évident d'acquérir, et elle est significative de tensions inhérentes à l'activité d'enseignement, celui du français en particulier. Elle ne relève pas seulement d'une ergonomie générale du métier, mais touche de près à la dimension disciplinaire: ce qu'on choisit de garder comme traces d'un cours contribue à la définition des objets de la discipline, de ses valeurs et de ses hiérarchies⁴. Au-delà des préceptes et des injonctions, c'est cet ordinaire du travail quotidien qui porte la réalisation de réformes, d'orientations nouvelles, qui fait exister, ou non, des exercices différents ou des objets nouveaux. On l'a bien vu pour

2. Il faut signaler le n° 22 de *Repères* (2000): *Les outils d'enseignement du français*, sous la direction de S. PLANE et de B. SCHNEUWLY.

3. MERCIER A., LEMOYNE G., ROUCHIER A. (2001): *Le génie didactique: usages et mésusages des théories de l'enseignement*. De Boeck université, p. 15.

4. On peut transposer aux façons de faire avec le tableau l'hypothèse que développe Chartier à propos des cahiers: « les choix des enseignants concernant l'utilisation des cahiers scolaires ont des enjeux pragmatiques (sur l'organisation du travail), pédagogiques (sur la gestion des traces écrites et leur utilisation), et cognitifs (sur la classification des savoirs en acte ainsi effectués) » CHARTIER A.-M. (2000): Cahiers et classeurs: les supports ordinaires du travail scolaire, *Repères* n° 22: *Les outils d'enseignement du français*.

un exercice-phare comme a pu l'être au lycée la lecture méthodique, par exemple⁵. Or comme toute pratique incorporée et en partie routinière, la trace écrite au tableau obéit à une logique parfois autonome par rapport au projet explicite de l'enseignant : l'image que donne le tableau de ce qu'on est en train de faire peut échapper à ses intentions et changer aux yeux de l'observateur extérieur, et peut-être des élèves, le sens de l'activité entreprise. L'usage de la trace est en effet un révélateur d'orientations et de choix concernant l'importance respective des objets et des objectifs, l'activité des élèves, la valeur accordée à leur parole. Mais ce n'est pas un révélateur transparent de ce que cherche à faire le professeur, ou à l'inverse d'une conception refoulée qui lui échapperait malgré lui : il renvoie à l'ensemble des contraintes dans lesquelles s'inscrit son intervention et des multiples fonctions qu'elle a à remplir en même temps.

J'essaierai donc de m'interroger sur ce qu'on fait quand on note au tableau pour garder trace de ce qui se passe d'important dans la classe, ou pour garder trace ce qui peut faire avancer la démarche commune, en tentant de mettre à jour quelques catégories pour appréhender des facettes de cette pratique si familière et si invisible, et en prenant au sérieux les problèmes que peut poser cette notation à l'enseignant comme aux élèves, de par la complexité des rapports entre oral et écrit, planification et improvisation dans laquelle elle s'inscrit.

LA NOTATION AU TABLEAU DANS L'ERGONOMIE DU TRAVAIL D'ENSEIGNEMENT : STRATIFICATION DES USAGES ET CONFLITS DE FONCTIONS

Le tableau est un objet emblématique de la classe et un outil spécifique du travail scolaire. Cette notion d'outil est évidemment à analyser, car le terme peut recouvrir plusieurs acceptions, et le tableau peut être considéré comme outil à plusieurs niveaux⁶. En tant qu'objet matériel chargé de valeurs symboliques, il garde des fonctions sans doute relativement constantes au cours de l'histoire des pratiques scolaires, communes à beaucoup d'enseignants et beaucoup de disciplines. Pourtant d'un niveau scolaire à un autre, d'un enseignant à l'autre, on observe aussi d'importantes variations, liées aux tâches scolaires mais aussi à des cultures professionnelles différentes. Des évolutions des formes d'activités dans la classe le chargent aussi de fonctions nouvelles, et cette stratification rend son usage complexe, pour les enseignants comme pour les élèves.

Sur les photos de classe de l'école publique du début du siècle, maître et élèves posent fièrement devant le tableau noir, tiers tutélaire de la relation pédagogique, garant de la qualité du travail et prolongement tangible de la personne du maître ; il arbore souvent un énoncé calligraphié, la date et une formule, la morale du jour par

5. NONNON É. (1995) : Prise de parole autour des textes et travail sur l'oral au lycée, *Recherches* n° 22 : *Parler*.

6. On trouvera une analyse de cette notion d'outil dans le numéro 22 de *Repères* (2000) cité précédemment : introduction au numéro, par S. PLANE et B. SCHNEUWLY, et NONNON É. : Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral.

exemple. Le devoir est resté dans l'enseignement primaire d'arriver à l'avance pour « préparer son tableau », en calligraphiant la date, le texte de lecture, les consignes d'exercices, les corrigés ou le résumé de leçon. Même si les photocopies assument maintenant une partie de ces fonctions, il n'est pas rare qu'on les double par une version grand format au tableau, sur laquelle s'exerce le travail collectif. On rejoint là la fonction primitive du tableau, tel que l'avait pensé son inventeur, Jean-Baptiste de La Salle : présenter aux yeux de tous le contenu de savoir visé, ce que Mercier appelle « la table », sous le régime de l'ostension⁷.

Le tableau en primaire est lié à la planification de la journée de travail, les différentes plages d'activités s'organisent selon une géographie complexe de zones qui soit figurent simultanément dans le même espace avec des statuts différents et sont successivement actualisés, soit apparaissent et disparaissent au fil des activités par des jeux de tableaux coulissants, pivotants... Bien qu'elles paraissent aller de soi quand elles sont maîtrisées et routinières, ces gestuelles demandent une dextérité qui apparaît quand elles sont hésitantes ou quand elles fournissent des signaux brouillés, chez certains enseignants stagiaires par exemple. Elles font partie des taquets symboliques qui délimitent les activités, comme disent les ethnographes de la communication, et ont à voir avec la façon de scander la temporalité du travail. Même si d'autres usages du tableau s'y sont ajoutés, cette fonction liée à la prévision de l'enseignant, planification de la journée de travail et présentation de matériaux à travailler, reste importante en primaire.

Dans la tradition secondaire et universitaire, le tableau est aussi le prolongement du cours du professeur : la notation accompagne son avancée en explicitant le plan ou les étapes de la démonstration, mais plutôt sous le régime de l'improvisation (réelle ou simulée), et la calligraphie n'est plus une valeur. Le cours se fait sous les yeux des élèves, le plan ou les noms difficiles s'écrivent au fur et à mesure, comme appelés par la situation. Cette dimension d'engendrement de la trace sous les yeux de tous, appuyée par la gestuelle, des ralentissements, des commentaires incidents sur la notation (hésitations, reformulations...) correspond à cette mise en scène de la découverte qui sous-tend le discours didactique, décrite par Bouacha. Par cette écriture progressive aux yeux de tous, ce ne sont pas seulement les connaissances à retenir qui sont montrées, mais la démarche de raisonnement y conduisant qui est exposée et rendue publique, à la fois par son déroulement temporel et parce qu'elle est paraphrasée, commentée dans le discours oral⁸. La

7. Il est caractéristique que les seules descriptions et injonctions précises quant à la tenue et la gestion du tableau venant de l'institution et des milieux didactiques se trouvent dans des pays ne disposant pas du luxe de manuels et de documents qui sous-tend beaucoup de nos injonctions didactiques, et où le tableau reste l'instrument privilégié de l'accès aux ressources et de l'ostension : ainsi le Brésil, où une thèse d'histoire de l'éducation dirigée par Jean Hébrard a pu récemment se soutenir, à partir d'un corpus consistant, sur les usages du tableau noir.

8. Comme Mercier le dit pour l'enseignement des mathématiques, « au tableau noir, le maître peut montrer à tous en une seule fois l'activité même de la pensée, c'est-à-dire le travail de manipulation des objets graphiques de la langue ou des mathématiques qui outillent les raisonnements. Il peut faire comme s'il inventait à nouveau chaque fois les savoirs dont il fixe par écrit une forme normale. Car plus encore que montrer un travail sur les signes, le tableau en permet le commentaire, c'est à dire la démonstration. », in *Le génie didactique*, p 241.

notation au tableau contribue, en principe, à styliser un processus d'élaboration de la connaissance, à travers un cheminement herméneutique (comme dans l'enchaînement des axes de lecture en lecture analytique) ou un raisonnement (comme dans la démonstration ou dans le déroulement d'un cours). Comme le dit Mercier, on est toujours dans l'ostension, mais cette ostension se déplace⁹, et prend une dimension implicitement méthodologique¹⁰.

Là aussi ce contrepoint entre oral et écrit relève d'une ergonomie complexe, repérable quand elle n'est pas maîtrisée. Tourner trop longtemps le dos à l'adversaire vous met en position de fragilité, et les débutants apprennent vite cette posture particulière pour noter, de biais, un œil sur le tableau et un autre sur la classe. Comme le préconisent les rapports de visite, il ne faut pas rester campé dans la zone sécuritaire du tableau, mais circuler dans la classe, ce qui suppose une coordination du rythme des parcours et de celui des avancées intellectuelles à noter, pour éviter des temps morts dus au décalage (foncer retrouver son tableau pour noter alors qu'on est au fond de la classe). Même si l'inscription au tableau a entre autres fonctions d'introduire des changements de tempo et des pauses dans le rythme du cours oral, il faut garder le contact et continuer à parler ou à interroger en écrivant. Or ce qu'on note n'est pas tout à fait ce qu'on dit, mais une transposition obéissant aux règles de la notation écrite (formules, phrases nominales, par exemple) qui laisse sa trace dans le flux oral (sous forme de mentions, répétitions plus lentes, comme si on se dictait à soi-même)¹¹ : là aussi il faut apprendre à gérer en même temps ces deux modalités de la parole.

Ces questions d'ergonomie n'ont pas à être méprisées sous le prétexte qu'il s'agit presque de techniques du corps, car elles relèvent d'apprentissages professionnels complexes. Les savoir-faire qu'elles engagent conditionnent de fait les apprentissages des élèves : elles peuvent les perturber en interférant avec les intentions d'enseignement et des préparations irréprochables, et inversement, comme le remarque Amade-Escot, il faut tenir compte du fait que « des milieux didactiques semblant peu pertinents (du point de vue d'une analyse épistémologique des savoirs enseignés) peuvent être gérés de façon suffisamment ingénieuse pour préserver le

9. « Le tableau est le fondement d'un enseignement par ostension qui accède à la technique de la démonstration ; progrès considérable sur les enseignements par répétition ou restitution qui étaient les techniques d'avant les tables et surtout d'avant le tableau, table adaptable en temps réel aux détails de chaque leçon » idem.

10. Comme le dit Roditi également pour les mathématiques, « l'écriture en train d'être produite, dans son caractère dynamique, témoigne de la volonté de celui qui écrit de signifier durant l'écriture quelque chose qui n'apparaît plus une fois que le message est écrit : par exemple montrer l'importance respective des différents éléments du message écrit, distinguer l'ordre chronologique de la recherche qui n'est pas l'ordre de la rédaction de la solution... En écrivant, l'enseignant définit un objet par écrit et par oral mais montre aussi comment, en mathématiques, on définit des objets ; il démontre une propriété mais montre aussi comment, en mathématiques, on démontre une propriété » RODITI É. (1996) : *Le tableau noir, un outil pour la classe de mathématiques* DEA de didactique sous la direction de A. ROBERT Paris VII. ROBERT A., VANDENBROUCK F. (2001) : Recherches sur l'utilisation du tableau par des enseignants de mathématiques de 2° pendant des séances d'exercices *Cahiers du Didirem* n° 36 . Paris VII.

11. *Études de linguistique appliquée* n° 81 (1991) : *L'écrit dans l'oral*.

sens et les potentialités d'apprentissage chez les élèves »¹². Au-delà, ce qu'on peut traiter comme de simples techniques renvoie à des modèles d'enseignement, des modèles disciplinaires, des choix de valeurs, et les problèmes qui se posent dans l'activité de notation sont aussi des problèmes théoriques.

Dans les deux usages évoqués, malgré leurs différences, la notation est du ressort de l'enseignant et du côté de la planification. Elle prolonge le discours magistral et sa préparation, en dégagant l'architecture du cours, en donnant à voir les exemples ou les consignes sur lesquels il a prévu de faire travailler les élèves : au collège ce sont ces énoncés clefs, correspondant à chaque étape de la démarche et soigneusement pesés, que les élèves recopient sur leur cahier. L'espace du tableau est du territoire de l'enseignant, et dans certaines classes c'est seulement lui qui en a usage. Quand un élève y est envoyé, c'est pour des fonctions d'évaluation ou de correction d'exercice : dans ces usages traditionnels de l'espace de la classe, il y est en position vulnérable, exposé sous le regard de tous.

Quand le cours dialogué fait seulement appel à la contribution des élèves dans le cadre d'un questionnement induisant fortement leurs réponses, il ne change pas grand chose à ce fonctionnement de la notation : ce que l'enseignant note au tableau, ce sont des énoncés d'élèves, mais ils s'insèrent dans le déroulement prévu, selon une cohérence qu'il peut anticiper et maîtriser. Les réponses surgissent au fur et à mesure le moment venu et peuvent être inscrites à leur bonne place dans le script de la démarche, l'ordre de la découverte par les élèves et l'ordre d'exposition stabilisé par la notation à fin de stockage se superposent. L'inscription d'un énoncé d'élève au tableau (souvent après une répétition confirmative qui le transpose plus ou moins) 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 : la notation a donc fonction de clôture et en même temps d'ouverture. 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 sur un mode presque conversationnel permet que la trace apparaisse comme le résultat d'un dévoilement collectif. En scandant la démarche commune, en balisant les avancées successives, en institutionnalisant les acquis, la notation stylise cette démarche et a donc en principe une fonction de structuration. Mais c'est quand même la fonction de stockage des données retenues qui domine : on note pour garder, pour archiver, pour utiliser en cas de besoin¹³.

Le travail de notation d'éléments fournis par le dialogue change de nature à mesure que l'échange didactique laisse plus d'ouverture à la parole et aux modes de raisonnement des élèves, et donc à l'imprévu et à la polyphonie. L'enseignant est toujours garant de l'avancée et de la cohérence du cours, que matérialise la trace au tableau, mais il doit construire cette cohérence en tenant compte des apports des

12. In *Le génie didactique*, ouvrage cité.

13. La distinction entre fonction de stockage et fonction de structuration est reprise à FRENAY M., BONHIVERS B., PAQUAY L. (1990) : *Mieux comprendre les situations de prise de notes* Centre bruxellois de documentation pédagogique. Bruxelles. BESSONNAT D. (1995) : La prise de notes au collège *Pratiques* n° 86 : *Lecture écriture*.

élèves, qui ne surgissent pas toujours dans l'ordre ni sous la forme prévus. La logique de l'exposition (qui oriente la trace à fonction de stockage), et la logique de l'exploration (où la trace met à disposition des matériaux pour le travail et balise le tâtonnement sur ces matériaux) ne se superposent plus. Les situations ouvertes donnant une large place aux tâtonnements et aux confrontations des élèves, préconisées par l'institution et les didacticiens, rendent donc cette pratique beaucoup plus complexe.

Il faut choisir dans l'instant ce qu'il faut noter, sélectionner dans le flux du dialogue ce qui est susceptible de s'intégrer dans le cadre de la démarche et de la faire avancer, et décider où le mettre dans l'espace du tableau, avec quel statut et sous quelle forme. Cela demande une capacité d'interprétation immédiate et de décentration difficile à tenir en même temps que la concentration sur son objectif et la responsabilité d'une trace présentable, garante de la clarté de la leçon. La notation cristallise ainsi toutes les tensions de l'étayage oral de l'enseignant, mais en les potentialisant¹⁴.

Par rapport aux interventions orales, l'écrit fixe les décisions prises, les rend publiques et durables : il permet moins la souplesse et les ajustements, et les choix d'étayage engagent davantage l'enseignant. Que faire d'une proposition d'élève qui vient trop tôt et perturbe le cheminement de découverte prévu ? Comment intégrer une remarque intéressante mais divergente ou décalée par rapport à ce qui est en train de se dire ? Quel statut donner aux énoncés discutables, non encore validés ? Le choix porte sur la décision de les garder ou non en trace, ce qui engage à y revenir par la suite, donc à anticiper l'usage qui pourra en être fait et à quel moment. Il porte aussi sur l'emplacement : l'inscription dans une zone du tableau, en proximité avec un autre énoncé, donne un statut plus ou moins provisoire ou définitif, plus ou moins assuré à la proposition, et fait sens en induisant des relations entre énoncés. La disposition en liste sous un autre énoncé crée un effet d'équivalence ou de série, celle en vis-à-vis d'un autre énoncé éventuellement une opposition... La décision porte enfin sur le degré de transposition en formule écrite de l'énoncé oral proposé : phrase corrigée ou pas, rédigée ou bribe pour mémoire, formule sous forme de nominalisation ou de syntagme nominal ? À moins qu'on veuille travailler sur la formulation elle-même pour l'améliorer, on écrit rarement exactement ce que dit l'élève, la pratique de la dictée à l'enseignant devient rare après la maternelle. L'enseignant choisit, transpose, et l'écrit impose ses règles d'homogénéisation (mettre les différentes idées en colonne pour souligner leur équivalence), de décontextualisation (enlever les verbes, les modalités, les traces d'énonciation), de normativité¹⁵.

14. Sur les différentes fonctions de l'écriture au tableau, en relation avec les différentes formes d'étayage oral formalisées notamment par Bruner, et sur les risques de contre-étayage, NONNON É. (1991) : Mettre au tableau, mettre en tableau : logique naturelle et formalisations écrites *Études de linguistique appliquée* n° 81 : *L'écrit dans l'oral*.

15. Latour étudie les différentes facettes du travail d'inscription des chercheurs : rassembler les différentes données, aplatir pour homogénéiser les phénomènes et les rendre comparables, épurer la représentation au fur et à mesure, en ajoutant des informations à chaque étape et en les capitalisant.

La solution pour l'enseignant peut être de séparer les fonctions en déterminant des zones du tableau, notamment lors des séances de lecture analytique. Certaines zones correspondent à l'inscription de la trace à fonction d'institutionnalisation et de stockage (le plan qui sera pris sur le cahier, le résumé), d'autres la notation occurrente et plus ou moins aléatoire d'éléments qui secondent le discours (noms propres, mots difficiles, petits schémas...). Une autre zone correspond à la réserve de propositions dont le traitement est différé, une autre figure le chantier sur lequel on essaie à un moment du travail d'élaborer un contenu. Le traitement graphique de ces différentes zones est quelquefois différent, la durée du maintien au tableau également, signalant plus ou moins explicitement aux élèves les différents statuts : certaines zones restent durablement, d'autres sont effacées au fur et à mesure, certaines sont moins rédigées ou moins calligraphiées que d'autres. Les zones instables sont dévolues à la fonction de structuration de la notation : accumuler des matériaux de travail, les poser comme objet d'analyse, les confronter et tâtonner pour examiner leurs relations, essayer des solutions ou des schématisations. Ces traces s'inscrivent alors de façon fugace dans un tâtonnement en évolution : des énoncés peuvent être effacés, bouger de place, être mis en relation de façons différentes par des flèches. Leur statut n'est pas encore décidable, ils programment seulement un travail : c'est le cas des premières remarques sur un texte en lecture analytique, des « hypothèses de lecture », des propositions de critères ou de classements pour les exemples d'un corpus, pour les différents arguments ou exemples qui émergent d'une discussion. Or cette fonction de la notation interfère avec la fonction toujours prégnante de l'inscription comme fixation et institutionnalisation. Cette difficulté d'usage de l'écrit comme outil de structuration et de recherche apparaît aussi dans l'usage privé du brouillon : il est difficile, comme l'a montré Fabre, d'enlever, de changer la place et donc le statut d'énoncés déjà écrits, surtout dans le cas d'unités importantes¹⁶. Mais elle est potentialisée dans le cas du brouillon public que peut être le tableau : la réticence des enseignants à noter des énoncés erronés, même pour en faire l'objet d'un travail critique, témoigne de ce conflit de fonctions. L'inscription au tableau est par ailleurs tellement liée aux fonctions de validation et de légitimation des énoncés qu'elle extrait du flux oral, qu'il est difficile pour les élèves de concevoir qu'elle ne les pérennise pas, et de percevoir ces différences de statut liées aux différents modes d'inscription. Les « et ça Madame on doit le marquer ? » subsistent encore dans le secondaire, et à l'étonnement des professeurs stagiaires en poste en lycée, l'architecture du tableau et les différents régimes d'inscription ne font pas forcément sens pour les élèves, en relation avec la conscience de régimes de validité ou de formes d'activité différents¹⁷.

La trace du travail entrepris que fait l'enseignant au tableau est en effet tendue vers une autre trace, celle que recopient les élèves sur leur cahier. Généralement, les moments ou les zones d'usage du tableau comme brouillon public sont

LATOURE B. (1996) : Sur la pratique des théoriciens, in BARBIER J.-M. *et al.* : *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. PUF.

16. FABRE C. (2002) : *Réécrire à l'école et au collège*, ESF.

17. BALDUYCK A., LAMANT S. : *Prise de notes, prise en charge*. Mémoire professionnel de l'IUFM Nord – Pas-de-Calais, département de lettres, 2001.

accompagnées de commentaires du type : vous ne notez pas, vous réfléchissez. Si « penser est aussi un travail des mains », comme dit Latour en parlant de tous les bricolages graphiques par laquelle les idées se mettent au point, ce travail est délégué le plus souvent au professeur qui se fait la main de la classe dans l'inscription du tâtonnement. Au collège notamment, les deux activités correspondent à des phases qui alternent de façon bien marquée dans le cours : ce dont les élèves gardent trace quand ils reprennent le stylo au signal, ce sont les résultats des tâtonnements, non les tâtonnements eux-mêmes ; entre temps d'ailleurs ils ont souvent été effacés, pour assurer la clarté de la trace. Au lycée les deux phases sont souvent plus intriquées, et les élèves ont à les désintriquer pour retrouver le fil de ce qui doit être gardé. Mais dans les deux cas, même si elles ont à un moment ou à un autre figuré sur le tableau, les traces du travail, les formulations intermédiaires, les différentes schématisations essayées ne passent pas le crible de cette deuxième notation, soit qu'elles aient été vite effacées, soit qu'un commentaire de l'enseignant ait suspendu le recopiage, soit qu'enfin les signaux implicites indiquant le statut non légitime de ces traces aient joué leur rôle. Même quand une place importante est laissée à cette fonction de structuration et à l'usage du tableau comme brouillon public, ces tensions entre les différentes visées de la notation subsistent. La plupart du temps ces traces là n'ont sur le tableau qu'une existence clandestine et transitoire. Le plus souvent en français, comme cela a été observé en mathématiques, ce qui est inscrit au tableau ce sont les résultats, les énoncés valides, et rarement les raisonnements, les questions, les doutes¹⁸. 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 discipline.

TOUT CE QUI EST À CONSTRUIRE POUR QUE LA TRACE ÉCRITE SOIT TRACE D'UN TRAVAIL

Que l'enseignant utilise sans cesse le tableau comme outil dans son action d'enseigner, selon des modèles plus ou moins complexes, et que cela doive s'apprendre, est une chose. Mais en tant qu'objet tiers, qui dépersonnalise la parole et l'objective en la prolongeant, le tableau vise aussi à être un outil pour les élèves : c'est un des lieux où s'articulent l'activité d'enseignement et l'activité d'apprentissage de l'élève. On peut donc se demander à quelles conditions il peut être pour l'élève non seulement un outil pour effectuer comme il faut le travail scolaire, mais un instrument de compréhension et de réflexion¹⁹. Il faut donc se demander quelles activités l'enseignant exige des élèves à propos de la notation au tableau, et d'autre part comment les élèves utilisent la notation au tableau dans leur propre activité, leurs propres notes ou leur commentaire oral.

18. ROBERT A., RODITI É.

19. Sur la différence entre outil et instrument, développée par Rabardel, cf. NONNON (2000).

Il faudrait d'abord faire un inventaire descriptif des différents usages du tableau comme support d'activité, pour reprendre l'expression d'A. Robert : qui note au tableau, l'enseignant ou un élève ? Si c'est un élève, est-il désigné ou volontaire, de façon codifiée ou informelle ? À quel moment du déroulement des activités, pour écrire quoi ? Qu'est-il demandé aux élèves de faire à partir de la trace au tableau (regarder, recopier, manipuler, critiquer, corriger) ? Quelle est la part de leurs productions, notamment orales, dans ce qui s'élabore au tableau ? D'après A. Robert, on observerait sur ces points de grandes constantes chez un même enseignant à travers des activités différentes (même si l'usage du tableau diffère selon les types d'activités ou de leçons), et de grandes différences entre enseignants. Cette description renvoie forcément à d'autres dimensions du travail dans la classe, et à toute l'organisation des activités, où s'inscrivent les usages de la notation. Elle prend sens à l'intérieur d'une description plus large des activités, de la gestion du temps, de la définition des rôles dans le travail scolaire : temps laissé aux moments de recherche, statut de l'erreur, organisation de la temporalité des activités, formes de validation, rôles donnés aux élèves.

On peut prendre comme exemple la fonction de la trace écrite qui sous-tend le plus fréquemment l'écriture au tableau au collège et au lycée, celle de stockage : on demande aux élèves de noter ou de recopier pour garder trace, en vue d'un usage ultérieur. L'activité de garder trace engage donc plus ou moins implicitement une représentation de la temporalité scolaire, sur un moyen ou un long terme.

Cet usage ultérieur qui sous-tend le stockage semble aller de soi au lycée : les notes prises à partir des traces du cours au tableau constituent la réserve de données à partir desquelles ils feront leurs révisions pour l'examen. Mais des tâches impliquant un retour sur ces traces et leur exploitation diversifiée ne sont pas toujours organisées de façon explicite en cours, et ils sont souvent livrés à eux-mêmes pour cet usage. Au collège, où on engrange aussi parfois compulsivement des traces du cours, la finalisation de ce stockage est souvent encore moins claire : les notes prises lors de la lecture analytique d'un texte, par exemple, ne sont pas révisées comme une leçon pour des contrôles, elles ne sont pas toujours réexploitées pendant le cours pour des comparaisons, des transferts ou des synthèses, même si la séquence donne un cadre pour de telles tâches. La question de l'usage ultérieur des notes longuement copiées au tableau dans le cahier étonne souvent les enseignants-stagiaires lors des visites, tant cette pratique semble constitutive du travail scolaire. Pourtant cet usage gagnerait à s'inscrire dans une finalisation plus explicite, à travers des situations d'exploitation plus guidées et diversifiées, pour expérimenter directement les fonctions de la trace et la diversité des critères d'efficacité en fonction de ces utilisations. En formation aussi d'ailleurs, quand on organise des tâches impliquant de revenir sur ses notes pour un transfert sur un autre corpus, une comparaison ou une synthèse (la rédaction d'une fiche par exemple), on s'aperçoit que cet usage des traces n'est pas évident, soit pour des problèmes de catégorisation qui gênent l'archivage, soit parce que les traces sont trop contextualisées pour être transférées à une autre situation, soit au contraire qu'elles soient trop abstraites et décharnées pour donner corps à un rapprochement entre situations.

Mais la question principale est évidemment celle du sens que peut avoir ce retour sur les traces, qui justifie de prendre en note et fonde les critères d'efficacité.

Si cette expérience n'est pas explicitée et finalisée, on peut se demander si le stockage (qui prend parfois le pas sur d'autres activités dans le cours) n'a pas avant tout d'autres fonctions, qui relèvent de la dimension économique du travail scolaire plus que de l'apprentissage proprement dit. La trace témoigne qu'un travail a été effectué, qu'on n'a pas passé du temps à rien, que chacun a fait son métier, elle rassure en marquant la possibilité de thésauriser, ce que permettent mal les échanges oraux, même s'il s'y effectue un travail effectif. Cette fonction de légitimation du temps passé apparaît aussi en maternelle, dans l'usage parfois stakanoviste de la dictée à l'adulte ou de l'affichage ; elle explique aussi l'attachement presque fétichiste de certains collégiens à leur classeur et leur investissement dans son perfectionnement comme objet plus que dans son exploitation sur le plan intellectuel. L'appropriation de la fonction de trace suppose donc la possibilité d'anticiper et de diversifier des situations d'usage à court et à plus long terme, qui soient moins extérieures et formelles que la simple obligation de révisions ou d'application. Cela renvoie à la cohérence que les élèves peuvent attribuer à l'organisation de séquences et à leur enchaînement.

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. Cette difficulté apparaît parfois dans le cours même (un élève ne faisant plus le rapport entre ce qu'il a dit et ce qu'il voit noté au tableau), et a fortiori dans l'utilisation différée. Elle tient en partie au paradoxe de cette écriture qui doit, à partir de bribes sélectionnées dans un discours polyphonique, (celui de la classe en tant qu'ensemble d'individus, qui suivent chacun leur logique selon un tempo et une intentionnalité spécifique), élaborer un discours unifié, celui de la classe comme locuteur collectif, par la voix et la main de l'enseignant, qui est garant de cette unité : c'est une des tensions qui rendent la notation au tableau difficile pour l'enseignant, qui a à la fois à faire place à chacun et à assurer la cohérence, et donc est contraint à homogénéiser et dépersonnaliser les énoncés.

Elle tient en partie aussi aux caractéristiques de l'écriture, surtout l'écriture tabulaire et schématique, qui fondent son efficacité comme outil de stockage et de structuration, telles que les a décrites Goody. Les énoncés notés sont arrachés à l'enchaînement temporel où ils ont émergé, décontextualisés, privés de la prise en charge énonciative, des marques d'aspect ou de modalité (suppression des verbes, nominalisations), et tendent à une plus grande abstraction²⁰. L'écriture tabulaire accentue cette tendance à la formule et à l'homogénéisation : les énoncés sont

20. Goody parle de « l'impulsion généralisatrice que l'écriture tend à donner aux structures normatives, en raison de la relative décontextualisation de la communication par le canal de l'écrit, en partie à cause des groupements sociaux plus larges à l'intérieur desquels cette communication a lieu ». GOODY J. (1986) : *La logique de l'écriture*. Éditions de Minuit, p 176.

formatés pour entrer dans une série, un système de parallélismes et d'oppositions. Ce formatage oblige à transposer les énoncés oraux d'élèves selon une plus ou moins grande distance et de façon plus ou moins négociée avec eux. Il arrive que les contraintes qui pèsent sur l'activité de notation (contraintes de temps, de clarté de la trace, normes inhérentes à l'écriture, souci d'accélérer un passage à l'abstraction) amènent l'enseignant à des traces trop décalées, génériques et formelles, parfois réductrices dans leur abstraction par rapport aux éléments contenus dans la proposition de l'élève, toute tâtonnante ou anecdotique qu'elle paraisse²¹.

Ce problème est sensible, par exemple, dans l'élaboration de critères en vue de construire une grille critériée pour évaluer écrits ou exposés, ou un argumentaire proposant une liste d'arguments et contre-arguments. Même si le tableau ou la liste ne sont pas fournis tout faits par l'enseignant ou ne résultent pas d'un coup de force de sa part, même s'il s'efforce de faire contribuer les élèves à la mise en forme de l'outil à partir de leurs propres propositions, la logique graphique induit souvent un processus très rapide de généralisation et de formalisation qui exclut les références à des situations ou des contenus particuliers, à l'auteur de la proposition, à des nuances de modalités ou de variables. Mais les élèves ont alors à faire un effort important pour réancrer la liste dans un contexte qui lui donne une référence, la reconstruire comme une trace de leur travail. D'autre part la formule peut amener une déperdition par rapport à des remarques plus attachées à des contenus spécifiques, mais qui pointent de façon concrète un problème pertinent et complexe de mise en mots ou de cohérence, mettant en relation plusieurs éléments par exemple). Il est pourtant fondamental que les élèves se reconnaissent dans la trace, pour des raisons de reconnaissance et de valorisation de leur parole, mais aussi d'appropriation cognitive. Cela peut justifier d'accepter au moins provisoirement des traces émanant directement de leur formulation, même si elles paraissent plus particulières et liées à la situation, même si elles ne se formatent pas facilement sous formes de grilles ou de tableaux, et si les mots ne sont pas encore les mots attendus. Ce travail d'élaboration autour de la trace ne peut se faire que lentement, par petits glissements, et ne peut progresser sur tous les plans en même temps (la formalisation, la généralité, la complexité des mises en relation, le recours à un métalangage canonique...): bien souvent la généralité trop précoce des énoncés formules, et la structuration tabulaire permettent mal de les mettre en prise de façon non mécanique avec des objets ou des situations réelles. Et on n'y gagne en fait ni sur le plan de l'opérativité (qui fonctionne souvent plus par analogie et par réflexivité en contexte) ni sur le plan de l'abstraction (qui est un processus lent de mise en tension réciproque entre des énoncés contextualisés et des énoncés génériques en situation).

Cette participation à la trace collective au tableau, à ses modifications peut pour les élèves passer par l'activité matérielle d'écrire au tableau, d'y laisser matériellement leur trace personnelle, sans toujours passer par le filtre des reformulations de l'enseignant. Cela rejoint la question précédemment évoquée : qui écrit au tableau, quoi, à quel moment ? Dans certaines classes, l'écriture au tableau est du territoire exclusif de l'enseignant, du moins pour ce qui est de la notation

21. Des exemples sont analysés dans NONNON (1991) et (2000).

légitime, susceptible d'être archivée dans les cahiers, les élèves ne venant qu'un à un exécuter un contrôle ou un exercice cadré par le questionnement de l'enseignant. Dans d'autres, l'organisation des territoires dans la classe fait qu'une mobilité est davantage possible, que les élèves s'approprient la zone du tableau comme un espace familier, où ils interviennent même à leur initiative dans le travail commun. Surtout à l'école primaire, on les voit se déplacer, venir montrer un élément pour le commenter ou le critiquer, ajouter une donnée. Ces usages renvoient à un ensemble de déterminations et d'habitudes culturelles, ils ne résultent pas tout à fait d'un libre choix de l'enseignant : l'exiguïté des salles et le nombre d'élèves au lycée, l'âge qui fait que s'exposer aux yeux des pairs ne suscite pas les mêmes réticences chez les élèves jeunes que chez les adolescents, le formatage du temps à l'échelle de la journée et non de l'heure, l'appropriation de l'espace liée à l'occupation permanente d'une même salle en primaire, autant de conditions qui favorisent ou non des usages aussi bien matériels (se déplacer facilement pour écrire au tableau) que cognitifs (la part donnée à la recherche en commun et aux usages du tableau comme brouillon public).

Même si les élèves ne s'approprient pas matériellement la pratique de l'écriture au tableau, ils peuvent être partie prenante de l'élaboration de la trace et faire l'expérience de sa fonction de structuration. Cette capacité de structuration ne tient pas essentiellement à des propriétés techniques intrinsèques de l'écrit, même celles qu'a décrites Goody et dont il a montré l'influence sur les modes de pensée et « la domestication de la pensée sauvage » : la permanence qui permet de capitaliser les traces et de s'y référer constamment, la possibilité de présenter simultanément des énoncés prononcés à des moments différents, qui rend sensible aux contradictions, la structuration en colonnes et tableaux qui homogénéise, délinéarise, suscite des catégorisations plus tranchées, et permet les comparaisons et les combinaisons multiples. Cette structuration liée à l'écrit ne s'opère pas par simple ostension, par la vertu structurante des formes tabulaires et des formules, même si cette ostension peut jouer un rôle cognitif quand elles entrent chez un élève en dialogue même muet et en tension consciente avec ses propres schématisations. Elle ne s'opère pas non plus par intériorisation directe à partir de simples manipulations de cet « outil culturel » qu'est la notation tabulaire, mais dans le mouvement de va-et-vient et les tensions entre formulations écrites et formulations orales, à l'intérieur de tâches et de pratiques de discours appartenant à une tradition et une sphère culturelle, notamment celles de la scolarisation, comme Goody l'a lui-même montré. Goody a en effet lui-même récusé par la suite l'idée d'un grand partage entre sociétés orales et sociétés de l'écriture, et celle d'une capacité de structuration de l'écriture en elle-même. Ce qui est formateur, c'est tout le travail qu'imposent les passages et les transpositions, dans les deux sens, entre les énoncés oraux et l'écriture (noter à partir de ce qu'on dit ou de ce qu'on a dit, paraphraser un texte ou un schéma, développer un discours à partir de notes schématiques...), non une prétendue supériorité de l'écrit. Sur certains points, l'écriture, et surtout les notations schématiques marquent une déperdition par rapport aux discours oraux, surtout quand la pratique écrite n'a pas encore atteint un degré de souplesse et de complexité suffisantes : elles obligent à des catégorisations binaires tranchées, par exemple, à cause du fonctionnement discret de l'écrit (où une phrase est interrogative ou exclamative, et pas les deux ou entre les deux), et a fortiori dans le fonctionnement en colonnes et en tableau, alors que l'oral permet des catégorisations labiles mais souples.

L'écrit peine à restituer les modalités, les multiples nuances dans le statut des énoncés, leur prise en charge (certain, douteux), leur visée pragmatique en tant qu'acte de parole (est-ce une plaisanterie, une suggestion, une règle ?), justement parce qu'il tend à neutraliser les valeurs aspectuelles, modales, pragmatiques au profit d'énoncés dégagés du contexte immédiat et de la subjectivité. D'où les tensions, les hésitations, les choix qui apparaissent quand il s'agit de mettre des énoncés surgis dans la dynamique de la démarche commune dans les contraintes de la notation écrite : ce sont ces conflits selon Olson, qui sont au cœur de la dimension cognitive des usages de l'écriture, et ce sont peut être les insuffisances de l'écriture, tout ce qu'il lui est difficile de prendre en charge, qui fondent son rôle d'outil intellectuel²².

La discussion autour des façons de représenter, de résumer, de formuler, la confrontation des schématisations et des formulations, le commentaire et la paraphrase de ces traces font partie du pouvoir structurant de la notation, et ils sont nécessaires pour que les élèves comprennent leur statut, soient en mesure de les reconstituer comme trace d'un travail, d'une démarche, d'un cheminement dans le temps, comme représentation et indice pour effectuer un travail, non comme la structure du savoir lui-même, la réalité des choses à regarder et à reconnaître.

Mais si cette logique de discussion, de confrontation de formulations, cette vigilance à développer quant à la représentation des choses complexes, sont légitimes sur le plan épistémologique et éthique, sur celui de l'apprentissage, elles entrent aussi en tension avec d'autres contraintes, de temps, d'espace, de sécurité, de stabilité des savoirs, de réassurance de chacun. La notation au tableau résume ces tensions et, comme d'autres pratiques quotidiennes du métier, elle est devenue plus complexe sur le plan professionnel, parce qu'elle s'est ouverte à d'autres fonctions, d'autres répartitions des rôles, d'autres contraintes qu'il faut gérer en même temps que d'autres plus anciennes. Cela mérite bien qu'on y réfléchisse et qu'on essaie de socialiser les savoir-faire, visibles et invisibles, et les difficultés qui sont mis en jeu dans cette pratique si évidente qu'on ne la voit plus.

22. OLSON D. (1998) : *L'univers de l'écrit : comment la culture écrite donne forme à la pensée*. Retz.
Chapitre : ce que l'écriture ne représente pas.