

TENSIONS AUTOUR DE LA TRACE ÉCRITE

Michelle Calonne
IEN Lettres Lille

Il est coutume de rédiger une trace écrite en fin de cours. Parce que les élèves oublient vite ce que l'enseignant a cru construire patiemment avec eux dans le cours dialogué. Parce que la trace écrite est là, preuve qu'il s'est passé quelque chose en 55 minutes, que les élèves ont appris ou découvert une notion, une démarche, le sens d'un texte. Ce sont d'ailleurs souvent eux qui réclament : « Qu'est-ce qu'on écrit ? » « On ne note rien aujourd'hui ? » comme si ces quelques lignes, prouvaient non seulement qu'ils ont été présents mais qu'ils ont travaillé, comme si elles laissaient espérer qu'il suffirait de les apprendre pour avoir une bonne note, pour progresser.

Lorsque le cours fonctionne bien, ce moment de la trace écrite est ritualisé. On écrit sur la page de droite ou en bas de la feuille, parfois dans une case préparée sur le polycopié. Il se transforme quelquefois en un jeu de devinette lorsqu'on remplit un texte à trous.

Il arrive que le professeur trouble ce rituel rassurant en posant à son tour la question : « Qu'est-ce qu'on écrit ? » Il faut alors réfléchir, sortir de la torpeur et de la passivité de la fin du cours et tenter de retrouver le fil de ce qui s'est dit. Lorsque l'enseignant se livre à cet exercice périlleux de demander aux élèves ce qu'ils ont retenu, les réponses le déçoivent souvent, le moment de la trace écrite est alors là pour lui rappeler que les élèves n'ont pas tout entendu, pas tout compris, que certains ont buté dès la première minute du cours sur un mot et que tout le reste de son discours ou de son habile questionnement n'a pas eu sur eux l'effet escompté.

Car le moment de la trace écrite se révèle moment de tension, tension entre l'idéal du *Beau cahier*, aide à la mémorisation, guide de l'élève sérieux, repère de celui qui veut travailler, et le modèle pédagogique d'une trace écrite que les élèves s'approprient, qui rend compte de leur cheminement durant la leçon, de leurs découvertes. Il suppose donc de choisir où l'on se situe, entre une trace écrite antérieure au cours, déjà préparée (et souvent très bien écrite sur un transparent, avec les mots importants soulignés) et celle qui est tributaire des élèves et du moment, de leur intérêt, de leur dynamisme, de leur envie ce jour là de suivre, d'écouter, de participer, avec le risque de la voir réduite à quelques mots.

Le moment de la trace écrite est donc bien souvent composition entre ces deux extrêmes, d'autant qu'il se déroule en un temps nécessairement limité, souvent quelques minutes avant que la sonnerie ne retentisse, avec parfois pour perspective l'urgence d'une évaluation à venir.

Les choix à opérer au moment de la rédaction de la trace écrite font partie des nombreuses contradictions inhérentes à l'acte d'enseigner. La présentation sous forme de questions de ces contradictions s'inspire ouvertement de l'article de Philippe Perrenoud « La communication en classe : onze dilemmes¹ ». Elle s'appuie sur une expérience d'enseignante et depuis quelques années sur une place d'observateur privilégié de leçons de français et d'histoire-géographie en lycée professionnel.

QUE FAIRE ÉCRIRE ? AUTOUR DE LA FONCTION DE LA TRACE ÉCRITE

Pour beaucoup d'élèves la trace écrite correspond à ce qui doit être retenu. Elle est d'abord un résumé.

En effet, la trace écrite comme point de repère de ce qu'il faut apprendre s'envisage aisément dans tout apprentissage qui repose sur la mémorisation. On apprend les verbes irréguliers en anglais, les « faux amis » en espagnol, et en français, la règle de l'accord du participe passé. Mais on sait bien que les choses se compliquent dès qu'il faut appliquer, *a fortiori* lorsque les apprentissages sont ceux de démarches, ou que les évaluations portent sur des capacités de transfert.

« Savoir lire au collège, c'est apprendre à se méfier des textes » dit une élève de Denis Fabé². Pour réussir une bonne partie des épreuves de français aux examens, il importe d'abord de savoir déjouer les pièges tendus par le texte et les implicites du questionnement. Connaître par cœur la définition de chaque type de focalisation a moins d'importance que comprendre le sens d'un extrait de roman pour reconnaître un point de vue. Prendre avec soin la trace écrite, y souligner les mots importants est secondaire par rapport aux compétences de lecture. Tant que l'élève considère que « faire son métier », c'est davantage noter soigneusement ce qui est écrit au tableau que mobiliser son attention, la réussite est rarement au rendez-vous.

1. « La communication en classe : onze dilemmes », *Cahiers pédagogiques* n° 326, septembre 1994.

2. « Je fais comme s'ils ne savaient pas lire » Denis Fabé, *Recherches* n° 36, *Difficultés de lecteurs*, 2002-1.

Lorsque le cours est découverte, apprentissage, entraînement, la trace écrite la plupart du temps ne rend pas – ou mal – compte d’une démarche ou de la construction progressive d’un savoir-faire.

Faut-il pour autant se désintéresser de ce qui pourra servir à mémoriser et reste bien souvent le seul repère de l’élève en difficulté ?

→D’où le premier dilemme : comment concilier la volonté des élèves d’avoir une belle trace écrite et mettre l’accent sur ce qui va vraiment servir dans les futurs apprentissages ?

QUI LA RÉDIGE ET FAUT-IL LA DICTER ? AUTOUR DE LA CONSTRUCTION DE LA TRACE ÉCRITE

Une bonne trace écrite reformule les réponses découvertes par les élèves durant la leçon. Pourtant, amener ses élèves à se poser un problème, à le résoudre et enfin à formuler, même maladroitement, la réponse à la question de départ suppose une certaine maîtrise du métier d’enseignant et une maîtrise certaine du temps.

Parce que certains s’obstinent à ne pas « trouver » ce qui semble évident, que d’autres butent sur un mot inconnu, que la classe n’a pas suivi l’enseignant dans ses avancées, la trace écrite est souvent maladroitement imposée, dictée, sans qu’une réflexion soit menée dans la classe, sans rapport véritable avec ce que les élèves croyaient avoir compris du cours.

D’autant que certains élèves s’interrogent et nous interrogent. Puisque le professeur « sait », pourquoi s’obstine-t-il à poser des questions ?

→Deuxième dilemme : comment amener les élèves à s’impliquer dans la rédaction de la trace écrite sans pour autant appauvrir le cours ?

COMMENT CONSTRUIRE LA TRACE ÉCRITE AVEC LES ÉLÈVES LORSQU’ILS SONT DANS L’ERREUR ?

Les élèves se trompent parfois et persistent volontiers dans leur erreur. Ces élèves de BEP ont lu au premier degré un extrait du *Manuel du savoir-vivre à l’usage des rustres et des mal-polis* de Pierre Desproges et ils se refusent à entrer dans l’interprétation que leur propose leur jeune enseignante. L’outrance des propos et la tonalité ironique non seulement leur échappent mais leur semblent des inventions destinées à masquer le sens d’un texte qui les choque. Certes, ils acceptent d’écrire la trace écrite qu’on leur dicte et font figurer l’interprétation de leur professeur sur leur cahier. Pourtant, les propos qu’ils échangent entre eux à la fin du cours montrent qu’ils sont convaincus qu’on leur a proposé l’étude d’un texte à connotation raciste.

Certes, l’enseignant débutant doit apprendre à construire une démarche pédagogique pour faire percevoir à ses élèves les procédés de l’ironie. Et sans doute, l’enseignant expert aurait-il su mettre les mettre en face des contradictions que leur

interprétation du texte amenait. En attendant, on comprend à quel risque le débutant n'ose s'exposer en laissant les élèves composer eux mêmes la trace écrite.

→Troisième dilemme : comment tenir compte de l'avis des élèves sans se mettre en danger ?

COMMENT AMENER LES ÉLÈVES À L'AUTONOMIE DE LA PRISE DE NOTES ?

Savoir prendre des notes, c'est avoir acquis assez d'autonomie intellectuelle pour décider l'information que l'on souhaite conserver : quelques mots, une citation, des références, un plan ou l'essentiel des propos ; c'est faire un choix dans ce que l'on entend et décider ce qui est accessoire et ce qui est essentiel ; c'est être capable d'une attention soutenue ; c'est maîtriser la langue, posséder un vocabulaire assez étendu pour comprendre, écrire, se relire et enfin reconstruire un discours.

Savoir prendre des notes, on le voit, suppose des compétences – et aussi un désir d'apprendre – qu'atteignent peu d'élèves à la sortie du collège. Ajoutons que l'entraînement éventuel à la prise de notes³ ou les injonctions à l'autonomie sont très vite oubliés lorsqu'on arrive au lycée professionnel. On se limite, dans la plupart des cours à « prendre note », parfois en soupirant, de ce qui est dicté ou de ce qui est au tableau.

Lorsque l'enseignant souhaite revenir sur cet apprentissage, il s'aperçoit que pour amener l'élève à affronter la solitude de la situation de la prise de notes, il lui faut beaucoup de ténacité. Résumons l'entraînement auquel il peut soumettre sa classe : accord sur un système d'abréviations, nombreux exercices d'illustration, puis, à l'occasion de discours magistraux courts et bien structurés, les notes de certains élèves sont relevées, corrigées, et projetées pour être analysées. La série d'exercices peut constituer l'activité principale de la classe pendant plusieurs semaines, au point parfois d'oublier l'objectif affiché : aider les élèves à gagner en autonomie dans l'écoute et l'appropriation du cours.

D'autant que, lorsqu'on abandonne cet apprentissage, force est de reconnaître que beaucoup d'élèves, même s'ils écoutent, ne notent pas grand chose, comme s'il leur manquait la maturité ou une volonté suffisante pour à la fois écrire, conserver l'information et se l'approprier.

→Quatrième et cinquième dilemmes : comment apprendre la prise de notes sans s'y perdre ? Comment amener les élèves à l'autonomie dans la prise de notes sans condamner certains à ne rien noter du cours ?

On trouve peu d'écrits sur la prise de notes. On en trouve encore moins sur la trace écrite. Comme si cette activité allait de soi, qu'elle ne supposait pas de la part

3. Daniel Bessonnat, « La prise de notes au collège », *Pratiques* n° 86, juin 1995, *Lecture/Écriture*.

de l'enseignant écoute des élèves, attention à leurs apprentissages et réflexion sur sa pratique.

Jean-Pierre Astolfi⁴ décrit la conduite de toute leçon comme un compromis entre deux exigences contradictoires : le maître doit aller de l'avant pour atteindre l'objectif qu'il s'est fixé, mais il doit en même temps veiller à ce qu'un maximum d'élèves le suivent.

On voit bien que la trace écrite tient de la même dialectique : nécessité d'amener les élèves à l'autonomie nécessaire pour s'approprier et restituer des connaissances et exigence de garder une trace du cours ; temps nécessaire à l'apprentissage et efficacité ; préparation du cours et nécessaire adaptation à sa réalité. Le choix que fait l'enseignant, à ce moment précis, avec ces élèves, dans cette situation donnée, devant ce texte, et à cet intervalle de la fin du cours peut à lui seul représenter un condensé de pédagogie.

4. Jean-Pierre Astolfi *L'école pour apprendre*, ESF, cite Michel Brossart, « Qu'est-ce que comprendre une leçon ? » *Bulletin de Psychologie* n° 371, 1985.