

Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel

Rouba HASSAN



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1053>

ISSN : 1760-8597

Éditeur

UMR ADEF P3

Référence électronique

Rouba HASSAN, « Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel », *Travail et formation en éducation* [En ligne], 5 | 2010, mis en ligne le 04 juin 2010, consulté le 10 décembre 2020.

URL : <http://journals.openedition.org/tfe/1053>

Ce document a été généré automatiquement le 10 décembre 2020.

© Tous droits réservés

Ecrire au tableau entre pratique langagière et geste professionnel

Rouba HASSAN

Introduction

- 1 Le rôle de l'activité langagière dans le travail n'est plus à démontrer. Les travaux du réseau langage et travail (Borzeix et Fraenkel, 2001) ont montré à quel point les activités langagières orales et écrites sont constitutives de l'activité professionnelle et comment l'étude des premières contribuait, par effet de retour, à mieux connaître la seconde.
- 2 En ce qui concerne le travail enseignant qui suscite depuis peu un intérêt théorique en didactique (Jorro, 2002, 2006 ; Bucheton et Dezutter, 2008), pour mieux le définir et cerner ses « gestes professionnels » spécifiques, les travaux ont rarement porté sur la production écrite des enseignants, pourtant, pléthorique¹. Par ailleurs, des travaux en didactique du français (Nonnon, 1991, 2000) et en didactique des mathématiques (Robert et Vanderbrouck, 2003) ont montré que certains de ces écrits sont d'une importance capitale pour les pratiques enseignantes. Ainsi, c'est pour contribuer à combler ce déficit qu'une recherche exploratoire : « les écrits professionnels des enseignants : approche didactique » a été conduite par quatre membres² de l'équipe Théodile au titre du Bonus Qualité Recherche (B.Q.R) de l'université Lille 3, entre 2003 et 2005.³ Le postulat de base de cette recherche était précisément que l'étude des écrits professionnels des enseignants et de leurs fonctions didactiques, entre autres, contribuerait à mieux connaître leur travail.
- 3 Dans ce cadre général, cet article s'attache à une pratique d'écriture particulière : l'écriture au tableau en tant qu'elle relève à la fois d'une pratique professionnelle et d'une activité langagière fondamentale dans la conduite de la classe. Il s'agira ici de décrire de caractériser cette pratique en décrivant ses formes et ses fonctions. Cette pratique traversée par une très forte dimension langagière renvoie à des gestes professionnels, c'est à dire à un ensemble d'actions sous-tendues par des savoirs et des schèmes d'action qui émergeront en filigrane de l'analyse que nous en proposons.

- 4 A ce stade, il me paraît important de signaler le fait que cette recherche s'inscrit dans un cadre didactique, c'est-à-dire qu'elle se donne comme fond la question de l'enseignement-apprentissage de savoirs précis. Mais, il est évident que la recherche se nourrira des apports des travaux sur l'analyse de l'activité et du langage au travail sans prétendre donner une définition du travail enseignant, mais plutôt illustrer par le prisme d'un exemple particulier (l'écriture au tableau) certains de ses aspects.
- 5 Enfin, la nature exploratoire de cette recherche nous a conduits à des limitations méthodologiques qui ne nous permettent pas d'affiner l'analyse plus qu'il n'est fait dans cet article, concernant notamment certains aspects de l'activité de l'enseignant comme par exemple le rapport entre le verbal et le non verbal dans l'usage du tableau.

Quelques éléments méthodologiques : les données de la recherche

- 6 La recherche que nous avons menée sur les écrits professionnels des enseignants (Daunay, Hassan, Lepez, Morisse, 2005), dont nous insistons sur le caractère exploratoire, se fonde sur des entretiens effectués avec des enseignants de divers niveaux scolaires, de l'élémentaire au lycée, aussi bien général que professionnel. Douze enseignants ont ainsi été interrogés, trois pour chaque niveau (école élémentaire, collège, lycée et lycée professionnel). Les entretiens étaient menés en deux temps, un premier entretien exploratoire visait à recueillir une « liste » spontanée d'écrits que les enseignants disent produire dans le cadre de leur travail. Un second d'approfondissement visait à les interroger plus avant sur les différents écrits cités ou observés par les chercheurs lors de séances de classes. Ces données issues d'entretiens et d'observations de classes ont été complétées par la collecte d'écrits produits par les enseignants qui ont bien voulu nous les communiquer (agenda personnel, fiches de préparation, cahier de textes, devoirs, contrôles, fiches de travail, feuilles de présence, rapports d'incidents, affichettes pour la classe, etc.). Cet article s'appuie sur l'ensemble de ces données (entretiens, observations de classes, relevés du tableau pour ce qui nous concerne).
- 7 On trouvera en annexe un tableau précisant la classe et la discipline des enseignants cités dans cet article et auxquels on se réfère par un système de lettres renvoyant au type d'établissement (collège, école, lycée ou lycée professionnel)- et de numéros correspondant à l'ordre dans lequel nous les avons interrogés.
- 8 Le caractère exploratoire de notre recherche nous a conduit à faire le choix de nous centrer exclusivement sur les écrits des enseignants pour mieux les connaître et les décrire. Ceci nous a amené à laisser de côté la question des apprentissages des élèves, de leurs propres écrits au tableau ou des interactions orales et leurs rapports avec ce qui s'écrit au tableau. Liens finement analysés, par ailleurs, par Nonnon (1991, 2000, 2004).

Les écrits professionnels dans le travail enseignant : un objet de recherche émergent

- 9 Comme en témoignent les entretiens et les observations que nous avons menés, les enseignants écrivent et produisent (fabriquent) une variété d'écrits dans le cadre de leur travail et sur les lieux même d'exercice de leur métier (Daunay, 2005). Pourtant, comme je le soulignais dans mon introduction, peu de travaux ont porté sur cette production. Non seulement ces écrits relèvent de l'écriture de travail⁴ (Delcambre, 1997) dans la mesure où ils permettent aux enseignants de s'acquitter des tâches qu'ils s'assignent ou qui leur sont

assignées⁵ : préparer le cours, faire le cours, corriger les productions des élèves (Barrère, 2002), mais ils sont au cœur même du travail enseignant. Ils permettent en effet de définir le cadre même (au sens de Goffman) du travail et des activités des différents acteurs impliqués, notamment dans la classe, à savoir les élèves et l'enseignant. Les analyses récentes de Bucheton (Bucheton et Dezutter, 2009, 20-21) le confirment. En effet, le langage dans ses manifestations orales et écrites constitue la substance principale des « gestes professionnels » des enseignants : passation de consignes, questions, demandes de reformulations, etc.

- 10 Contrairement aux écrits de formation (mémoires professionnels, journaux d'apprentissage) qui constituent un objet d'investigation qu'on peut presque qualifier de classique avec Treignier et Daunay (2004)⁶, les écrits du travail enseignant, définis provisoirement comme étant tout écrit permettant à l'enseignant de s'acquitter de ses tâches, ne bénéficient pas d'un cadre théorique d'analyse aux assises bien identifiées. Notre recherche se heurte donc à cette difficulté qui en fait aussi son intérêt : contribuer à une réflexion permettant d'élaborer ce cadre.
- 11 Les recherches sur le langage dans le travail (activités langagières orales et écrites) ne semblent pas investir le terrain de l'école (Boutet, 1995 ; Borzeix et Fraenkel, 2001). Cette absence est peut-être due à la nature particulière du travail enseignant, du terrain scolaire et à la place des écrits dans ce terrain. En effet, contrairement aux écrits étudiés dans ces travaux où la dimension collective est prégnante, le travail de l'enseignant est un travail solitaire⁷ et les écrits ne circulent pas entre pairs mais plutôt dans la classe, les partenaires de l'enseignant étant moins ses pairs que ses élèves. Ainsi les critères développés pour l'analyse des écrits étudiés dans le cadre des travaux du réseau Langage et Travail ne sont pas toujours adaptés aux écrits des enseignants.
- 12 Cette absence peut également être due au dénigrement de l'écriture par les acteurs eux-mêmes. La plupart des enseignants estiment qu'ils parlent surtout et « ne pas devoir, ni savoir écrire dans le cadre de leur pratique quotidienne. » (Clerc, 1999, p. 8).

Langage et travail : de la spécificité du travail enseignant

- 13 Nous pouvons dire, d'une manière très générale, que la particularité de l'enseignement est de travailler avec/sur des individus pour les éduquer⁸ (Schneuwly, 2000 ; Bucheton et Dezutter, 2008) d'où l'importance de la relation et de l'interaction. Pour Tardif et Lessard (1999, p. 202), les caractéristiques ou spécificités du travail enseignant découlent justement « de la prédominance d'un "matériau humain" qui constitue l'objet du travail et conditionne toutes les actions des travailleurs ». Ce qui rend sans doute ses « routines incertaines » (Barrère, 2002), à cause de la part labile des situations et des réactions des élèves fondées sur leurs interprétations de ces mêmes situations. L'enseignement est un travail interactif où les processus d'interprétation des actions et des propos de l'autre sont omniprésents. Le langage (parole et écriture) y occupe un rôle fondamental puisqu'il permet à l'activité de se déployer. Le langage n'accompagne pas seulement l'action, il l'a définit. Il est lui-même action si on se situe du point de vue d'une théorie pragmatique du langage et des actes d'écriture (Fraenkel, 2006). C'est sans doute pour cette raison que les écrits des enseignants échappent pour une large part à la codification même s'ils s'inscrivent dans des genres (Clot, 1999, reprenant Bakhtine) que la recherche devrait mieux identifier.

- 14 « Enseigner consiste à transformer des modes de penser, de parler, de faire à l'aide d'outils sémiotiques » Schneuwly (2000, p. 23). C'est un travail qui manipule donc en plus des objets matériels, des objets symboliques : processus de pensée, concepts, procédures ou encore schèmes (Nonnon, 2000) médiatisés par le langage. L'écriture (cours, supports d'activités, corrections, préparations, annotations), tout comme la parole, jouent un rôle important dans cette activité de médiation.

Les outils du travail enseignant : Les écrits comme outils

- 15 « Tout travail se fait certes avec des gestes, des savoir-faire, des connaissances, des procédures et des règles, des outils et des technologies mais avec des mots aussi. » (Borzeix, Boutet et Fraenkel, 2001, p.10). Ces mots, discours, textes oraux et écrits sont, plus encore dans le travail enseignant, l'instrument même de l'activité. En effet, comme on vient de le voir plusieurs auteurs qui se sont penchés sur la question du travail enseignant, ses gestes et ses outils (Plane et Schneuwly, 2000 ; Nonnon, 2000 ; Tardif et Lessard, 1999 ; Robert, 2001 ; Jorro, 2002) placent les activités d'enseignement-apprentissage au cœur du métier et insistent sur le caractère symbolique de son « outillage » ou sa « technologie ». C'est à dire « l'ensemble des moyens utilisés par les enseignants pour parvenir à leur fins dans les activités de travail avec les élèves. » (Tardif et Lessard, 1999, p. 344). Si ces moyens sont principalement langagiers : une part importante de ces outils est constituée par des documents fabriqués par l'enseignant : exercices, cours, fiches d'activités, annotations sur des cahiers, modèles, écrits administratifs, on ne peut oublier le rôle de certains artefacts matériels qui « amplifient les capacités de la pensée humaine » (Norman cité par Fraenkel, 2001, p. 116). Un artefact matériel amplifie les capacités cognitives du sujet par l'usage qu'il en fait, qui l'institue comme instrument et « lui donne le statut de moyen pour atteindre les buts de son action » (Clot, 1999, p. 124). Le tableau comme artefact matériel, support d'écrit, permet ainsi à l'enseignant d'organiser son action. Cette organisation dépend à la fois des caractéristiques matérielles de l'objet et de son « affordance » (sa taille, sa position centrale, la facilité de l'écriture et de l'effacement) qui permet l'exposition des savoirs aux yeux de tous (Chervel, 2006 ; Hassan 2009), et des fonctions (du sens) que le sujet, ici l'enseignant, souhaite donner à l'usage de l'artefact dans l'accomplissement de la tâche. Ainsi, on peut interpréter les « ratages » décrits par les enseignants dans l'usage du tableau comme des tentatives d'ajustement *in situ* pour atteindre un but mais aussi comme le signe d'un souci d'efficacité dans l'usage de l'outil ou son « instrumentation ».

L'écriture au tableau : une pratique peu connue et un outil de travail peu théorisé

- 16 L'écriture au tableau est une pratique appréhendée comme faisant partie des gestes du métier, prise entre la gestion et l'animation de la classe et la transmission des savoirs. Les enseignants interrogés soulignent qu'« il y a une gestion du tableau », qu'ils sont obligés d'écrire, que les élèves s'y attendent et le réclament (« ça fait partie de ce qu'ils attendent de nous », enseignant de lycée professionnel). Cette pratique relève bien d'une culture et d'une économie du métier (Nonnon, 2004), de représentations partagées par les acteurs impliqués (élèves et enseignants). Pourtant, cette pratique qui est à la fois très fréquente et spontanée est selon Nonnon (2000) la moins étudiée.

- 17 Cette absence d'intérêt est d'autant plus dommageable que le tableau constitue, pour les enseignants, un outil de travail assez puissant, un outil didactique, puisqu'il permet à l'enseignant d'accomplir certains objectifs liés à la mise en scène et l'institutionnalisation des démarches intellectuelles et des savoirs (Nonnon, 2000 ; Robert et Vanderbroucke, 2003).
- 18 Les écrits du tableau contribuent à la « structuration langagière et symbolique des situations » sur laquelle insistent Tardif et Lessard (1999, p. 203). Non seulement l'écrit au tableau, en tant qu'il est langage, contribue à structurer les situations de travail, mais il permet également de restructurer l'espace même de l'interaction en tant qu'il réorganise les échanges oraux en classe selon une logique d'écriture disciplinaire. Nonnon l'a en effet bien montré (1991, 2000) : écrire au tableau permet à la fois de structurer les échanges, de les réorganiser (à travers la sélection, la disposition au tableau des énoncés oraux) selon une logique liée aux apprentissages disciplinaires visés par l'enseignant. J'y reviendrai. Dans ce qui suit je vais tenter de décrire cette pratique d'écriture dans ses aspects langagiers et pragmatiques en précisant que dans le cadre du tableau il est difficile de séparer le support du contenu tant le support semble structurer la nature et la fonction de ce qui s'y écrit.

L'écriture au tableau comme écriture située : planification, improvisation et gestion de la polyphonie

- 19 Clerc (1999) parle de l'écriture professionnelle des enseignants comme une écriture liée aux coulisses du travail pédagogique. Or, si la plupart des écrits sont produits dans la solitude, l'écrit au tableau est inscrit dans la « scène » des activités (pour garder la même métaphore). Il est produit au cours du processus de « transmission » des savoirs. De cette donnée découle un certain nombre de caractéristiques et de fonctions que je vais tenter d'exposer.
- 20 L'écriture au tableau est une écriture en partie improvisée mais aussi éphémère (malgré le caractère fixatif de l'écriture). Elle ne laisse pas de traces et possède de multiples facettes. Le fait que certains enseignants déclarent préparer en partie ce qu'ils vont écrire au tableau n'altère en rien le caractère éphémère et partiellement improvisé de cette écriture, comme on le verra.
- 21 L'écriture au tableau est une pratique plus spontanée que préméditée selon Nonnon (1991).
- 22 Ce caractère spontané de l'écriture au tableau apparaît clairement dans le discours des enseignants qui préparent plus ou moins formellement cet écrit. Cette préparation, y compris chez ceux qui la formalisent en préparant un texte qu'ils mettront au tableau, inséré dans leur fiche de préparation, n'empêche pas les improvisations dues à l'adaptation de cette écriture à la situation réelle et aux réactions des élèves.
- Enq (...) Et est-ce que tu ...est-ce que c'est improvisé, tu sais déjà ce que tu vas écrire? Parce bon t'as quand même des codes, il y a des codes.
- E3 Je...j'improvise. Au départ je sais ce que je vais mettre et j'adapte.
- Enq D'accord.
- E3 Mais je sais. Par exemple ce matin euh je savais quel mot j'allais mettre. Je savais que j'allais mettre l'adjectif en accord avec le nom. Les faire réfléchir sur le fait que ça s'accorde pas qu'avec le nom. Même si, avec le pronom personnel et tout ça, mais je savais complètement. Alors après parfois j'improvise parce il y a un enfant qui

soumet un truc et donc tu dois, tu dois adapter. Un enfant soit tu dis non, parce que tu penses qu'il faut pas aller plus loin soit tu dis oui et à ce moment là. Là t'adaptes.

- 23 Ces propos ne sont pas sans rentrer en résonance avec les tensions du travail qu'ont mises en évidence les travaux sur l'analyse de l'activité entre travail réel et travail prescrit (Champy-Remoussenard, 2005). Entre la tâche qui peut rester floue, l'activité réelle (qui englobe les possibles non réalisés : actions empêchées, contrariées, suspendues, (Clot, 1999, p. 119) et l'activité réalisée. Car toute activité est en partie déterminée par la situation dans laquelle elle s'inscrit et cette situation est souvent dynamique, d'où l'écart entre le prescrit, le projeté, le conçu, le désiré et le réalisé. « L'acteur engagé dans une situation est confronté à la complexité (la situation est une totalité dynamique insécable), à l'incertitude (il y a une dimension non programmable dans la situation) à l'interactivité (l'acteur transforme la situation autant qu'il est transformé par elle » (Pastré cité par Champy-Remoussenard, 2005, p. 21).
- 24 Le rapport entre préparation et improvisation s'inscrit dans cette tension de l'activité située mais il est intéressant de noter qu'il n'est pas aléatoire. Il est vrai que parmi les enseignants interrogés rares sont ceux qui savent à l'avance à quoi va ressembler leur tableau, simplement par ce qu'il est impossible d'anticiper, notamment dans le secondaire, le « texte » des interactions avec lequel l'écrit du tableau rentre en résonance. C'est à dire que les enseignants ont une idée plus ou moins précise de ce qu'ils vont écrire, mais cela constitue davantage un point de départ de l'écriture qu'un point d'arrivée. L'enseignant du secondaire synthétise au tableau le résultat des débats entre les élèves en offrant une vision synoptique des échanges qui ne retient que les éléments les plus appropriés des réponses des élèves.
- 25 Mais si l'écriture au tableau est préparée c'est parce que ce qui va être écrit à un moment donné est intimement lié à l'organisation de la séance et à la manière dont les problèmes, les notions à apprendre vont être introduits, travaillés, comme on le voit dans les propos de C1 ci-dessous. Dans ce sens, et comme on peut le voir dans les derniers propos de E3, préparation et improvisation touchent des sphères différentes. L'enseignant prépare la manière dont il va introduire le problème et laisse la place à l'improvisation lorsqu'il s'agit d'exemples, d'exercices, de questions émanant de la classe et pas seulement celles qu'il juge correspondre à son objectif de travail.

Enq Bon on va passer à un ...un autre type d'écrit là hein (...), c'est le tableau. Alors quel est son rôle ? euh...pour toi euh...est-ce que tu prépares ce que tu vas écrire euh au tableau avant le cours ou est-ce que tu improvises ?

C1 Alors les consignes non elles sont pas improvisées à partir du moment où bon euh la moindre des choses c'est que je sache quand même un petit peu quand même euh quelle co, quelle consigne va servir de, de lanceur pour entrer dans le ...dans le document donné, donc soit la consigne est sur le document, effectivement elle est noté au tableau donc ça je l'ai déjà sur, sur ma feuille de bord, soit euh donc ensuite euh les synthèses que je te disais tout à l'heure souvent sont dictées, des fois écrites au tableau et euh sinon tout le reste c'est improvisation dans le sens où il y a des élèves qui vont aller écrire au tableau ou alors je vais noter des phrases qu'ils disent etc. qu'il vont devoir reporter sur leur cahier donc il y a le début ou la fin le plus souvent ce sont des choses que l'enseignant a déjà écrites tandis que le milieu c'est tout ce qui se passe pendant le cours et qu'on peut pas anticiper et que c'est les paroles des élèves et donc elles sont notées au tableau et donc c'est euh c'est pas, c'est pas, c'est pas noté quelque part avant.

- 26 Au delà de la claire répartition entre ce qui relève du préparé (synthèses, consignes) et ce qui relève de l'improvisé (paroles des élèves), c'est la répartition temporelle que relève

cet enseignant dans le déroulement de l'écriture au tableau qui dessine une frontière entre le plus ou moins préparé et le plus ou moins improvisé. Les écrits préparés de début et de fin de séance sont à la charge de l'enseignant dont il apparaît comme le seul auteur. Les écrits de milieu de séance sont les écrits improvisés, co-élaborés, nés des interactions entre les élèves et l'enseignant.

- 27 Il va sans dire enfin que le rapport entre improvisé et préparé mais aussi le degré d'improvisation ou de préparation dépend de ce qui est travaillé en classe, de l'objectif de la séance, du niveau (primaire ou secondaire), de la discipline et du « style » de l'enseignant, mais aussi du moment de l'année. L'enseignante de cours préparatoire (première année de l'école élémentaire) interrogée déclare qu'au début de l'année tout se passe au tableau en lecture. Le tableau est préparé à l'avance avec le texte de lecture sur lequel le travail est opéré :

E1 On travaille au tableau euh, soit sur des grands panneaux euh que tu, c'est pour ça il me manque un tableau, soit sur des grands panneaux papier, que tu, que tu gardes après pendant toute la semaine pour qu'ils voient pendant qu'on fait autre chose au tableau, ou alors je laisse le texte au tableau et la moitié du tableau en tête contre un et donc le texte est là tout le temps, et et on, on met en relief certains sons, certaines découvertes euh, non c'est important le tableau comme travail de lecture/

- 28 Enfin, le fait que l'écriture au tableau soit en partie improvisée peut générer des tensions dont les enseignants font échos dans leurs discours. Ces tensions proviennent de l'écart qui peut exister entre le dispositif⁹ conçu et préparé par l'enseignant et la situation réelle qui lui impose de s'adapter aux réactions des élèves. Elles proviennent aussi des aléas du geste et de l'exploitation de l'espace du tableau. Un enseignant de mathématiques parle d'un « mauvais calcul », en quelque sorte, de son geste, lorsque nous lui demandons de commenter son usage du tableau et le relevé que nous en avons fait. Là où le but de la question était de pouvoir reconstruire une « logique » d'utilisation, la réponse de l'enseignant s'est focalisée sur le côté « non maîtrisée » du geste.

Fonctions des inscriptions au tableau : extraire et fixer

- 29 Nonnon (1991, 2000, 2004) qui s'est intéressée à l'usage du tableau noir dans la classe a mis l'accent sur son rôle de réorganisateur et de témoin des interactions. Nous n'avons pas axé nos observations sur cet aspect là de l'écriture au tableau, il apparaît néanmoins dans les propos des enseignants. On le retrouve dans les premiers propos de C1 qui accorde une place importante aux paroles des élèves. On le retrouve surtout dans les propos de LP2, où le cours se construit à partir des apports des élèves.

Enq Et ce qu'ils écrivent au tableau j'ai l'impression, enfin dans ce que j'ai vu j'ai l'impression que c'étaient surtout leurs propres écrits /

LP2 Ah oui oui tout à fait, c'est leurs propres écrits, et moi je bâtis mon cours souvent en fonction de ce qu'ils disent, c'est pour ça que / quand on nous demande une progression sur un an, c'est pas faisable quoi parce que c'est, enfin si on fonctionne /, par exemple j'ai quatre groupes de première année de BEP, aucun n'a la même trace écrite, aucun n'a exactement les mêmes réponses, j'ai pas de réponse petite, j'ai une trace écrite à moi pour me rappeler ce que je dois absolument faire mettre dans le cahier et c'est tout après /c'est en fonction de, c'est eux qui bâtissent le cours.

- 30 En attachant son analyse aux fonctions de l'étayage de Bruner¹⁰, Nonnon (2000) a montré comment l'inscription au tableau dans le cours de l'interaction permet le guidage de

l'activité des élèves par le feedback sélectif¹¹, de baliser la progression de la séance selon des phases ou des étapes marquées au tableau. Elle permet en effet la structuration logique de ce qui a été dit, la réorganisation du discours. On retrouve alors les fonctions initiative et intégrative de l'écriture qui enclenche ou clôt un développement thématique, scandant ainsi les étapes de la progression thématique. Elle permet également de mémoriser l'information, de capitaliser des acquis de la discussion, et, comme outil heuristique, de mettre en relation ce qui est dit avec ce qui a été dit auparavant et d'inscrire donc la séance actuelle dans une certaine historicité didactique.

- 31 L'écrit au tableau permet d'extraire, de rendre visible et palpable, dans le discours de l'enseignant ou des élèves, quelque chose sur lequel on souhaite mettre l'accent et qui devient par là même objet de valeur. C'est ce que cette enseignante de français appelle le « je retiens » :

Enq Alors, quelle fonction ça a pour vous, c'est-à-dire, pourquoi vous écrivez autant au tableau et est-ce qu'il y a des moments en particulier où vous écrivez, déjà pourquoi et puis est-ce qu'il y a des moments en particulier où ça vous semble plus important que d'autres ?

LP2 Ben déjà ce que moi j'appelle le " je retiens", c'est-à-dire la trace écrite obligatoirement est écrite au tableau. Bon je m'efforce de mettre la date qu'ils aient un repère dans le temps aussi et puis dans leur cahier, enfin dans leur classeur (...).

- 32 Cette trace écrite permet de fixer et de stocker le savoir en vue de le garder sur des supports permanents comme les cahiers et classeurs des élèves. Ce qui explique pourquoi les enseignants font aussi le choix de ne pas écrire certaines choses au tableau. Il est évident que le tableau ne donne pas seulement à voir l'état d'un écrit achevé, une sorte de « radiographie du cours », pour reprendre l'expression de C1, il est aussi, comme le dit LP1, enseignant en génie de construction, la trace du « vécu de la classe » qui donne à voir le processus même de l'activité. Dans ce sens, la trace écrite n'est pas une trace à être reproduite telle qu'elle mais elle sert à encadrer l'activité des élèves et l'accompagner par des éléments dont ils pourraient avoir besoin.

De la matérialité des signifiants, verbal et non verbal

- 33 L'organisation des écrits au tableau obéit à une certaine économie : rythme et quantité de l'écriture qui doit être informative. Ainsi, à côté des éléments verbaux, les enseignants ont souvent recours à un code graphique non verbal : les couleurs, les chiffres, les flèches, certaines techniques visuelles telles que le soulignement ou l'entourage et quelquefois même le recours à des pictogrammes. Ce code qui double le code verbal signale aux élèves le rang des énoncés et leurs fonctions dans l'organisation du savoir. L'usage d'une couleur spécifique, souvent le rouge, signale aux élèves les éléments incontournables, les définitions ou les règles, les mots clés, tandis qu'une autre couleur signalera les exemples. Le recours aux numéros peut également permettre de repérer sur le tableau l'ordre des énoncés lorsque ceux-ci n'apparaissent pas dans un ordre linéaire sur le tableau. Il s'agit ici de l'écriture schématique décrite par Nonnon (1991, p. 96)¹² qui a une valeur rétrospective et programmatique (Nonnon, 2000, p. 98). Dans ce type d'écriture les signes de ponctuation privilégiés sont les deux points.
- 34 Cette mise en scène des savoirs est complétée par des gestes de soulignement, d'entourage ou de pointage rétrospectifs qui permettent à l'enseignant de revenir en arrière pour mettre l'accent sur un élément particulier de son discours qui se trouve au tableau comme pour lui donner du relief. Le jeu de déplacement de l'enseignant loin du

tableau puis près du tableau est à ce titre significatif. En s'approchant du tableau l'enseignant oriente le regard des élèves vers certains éléments, ce qui lui permet de montrer les liens entre ce qui se dit et ce qui s'écrit ou a été écrit.

- 35 La contrainte de la quantité impose également aux écrits du tableau une certaine organisation. Nous venons de voir que tout ne s'écrit pas, mais il faut noter que ce qui s'y écrit prend une forme particulière. Forme qui peut varier en fonction du contenu. On trouve des énoncés nominaux très courts, voire de simples syntagmes pour le plan, des énoncés longs pour les règles et les définitions. Nous avons noté qu'en français (dans le secondaire), les contenus sont souvent organisés sous forme de liste verticalement qui traduisent les consignes de travail, les questions (sur des textes par exemples), les objectifs et le plan avec éventuellement des éléments de réponses ou des questions des élèves.

L'organisation des éléments sur le tableau

- 36 La répartition des énoncés sur tableau définit leur statut épistémologique par rapport au savoir : hypothèses, questions, conclusions. Cette hiérarchisation apparaît d'une manière patente dans le secondaire. Elle est importante dans la mesure où elle permet aux élèves de repérer la progression de la réflexion en reliant les énoncés aux différentes composantes de l'activité ou de la leçon en cours. Cette répartition géographique plus ou moins stable et spécialisée n'est pas absente dans le primaire, mais paraît moins fortement. Lors d'une séance de mathématiques observée en CE2 (cours élémentaire 2, deuxième année de l'école élémentaire), l'enseignante insiste bien sur le fait que la partie gauche du tableau sert à effectuer les opérations et la partie droite à écrire la phrase réponse.
- 37 Cette organisation semble renvoyer à un schème d'action, c'est à dire à une forme d'organisation de l'activité (Champy-Remoussenard, 2005) d'écriture. Cette organisation invariante se rapproche d'une élaboration générique au sens de Clot (1999) qui est une ressource pour l'action plutôt qu'une contrainte. Elle apparaît comme une nécessité liée à l'économie de l'écriture dont je parlais plus haut. A partir des observations et des entretiens menés avec les enseignants du second degré, on peut relever une exploitation de la surface du tableau en deux ou trois dimensions symboliques. Vient se greffer quelquefois à cette répartition des énoncés selon leur statut épistémologique une répartition en termes d'importance mise en évidence par un code de couleurs, comme c'est le cas chez LP2 qui utilise le rouge pour ce qui est à retenir et le vert pour signaler les objectifs de la séance. Ces trois dimensions symboliques correspondent souvent, mais pas toujours, à la structure matérielle du tableau divisé en trois pans.

LP2 Chaque séquence je divise la séquence en séances et chaque séance un objectif précis que je mets au tableau et là je fais respecter des couleurs, c'est comme ça, rouge et l'objectif est en vert et ça j'y tiens qu'ils aient l'objectif dans la tête bon pareil la trace écrite, moi ce que j'appelle : « à retenir » chacun appelle ça comme il veut la trace écrite, moi c'est en rouge obligatoirement et en plus qu'ils n'aient plus l'habitude que ce soit le rouge qui corrige ou qui est mauvais pour eux, donc on respecte les couleurs dès le départ après ils ont les habitudes, 4,5 semaines XX est donc ça moi je les mets au tableau où je le fais écrire par un élève peu importe.

Enq Donc ça c'est ce que vous notez au tableau qu'il faut retenir ?

LP2 Oui, j'ai la chance aussi d'avoir un tableau en trois parties XX mon titre reste en haut à gauche, je me garde la partie droite pour tous les mots de vocabulaire, les

points de grammaire que je dois traiter, un point d'orthographe et le reste au milieu c'est le cours, c'est une façon de travailler.

- 38 On observe cette tripartition chez C1 avec des variations selon l'objectif de travail. Dans l'une des séances observée qui portait sur le pacte autobiographique, le panneau central contenait le titre de la séquence qui est resté au tableau pendant toute la durée du cours. La partie gauche a successivement été le lieu où ont été d'abord proposés des éléments de définition d'une autobiographie, ensuite les objectifs tels qu'ils ont pu être co-élaborés par l'enseignant et les élèves. Le panneau de droite a servi à noter des questions posées par des élèves et à traiter quelques points de grammaire et de vocabulaire. Peu utilisé pendant la séance, il semble fonctionner comme un prolongement du panneau central. Le panneau de gauche semble être réservé aux consignes de travail et aux objectifs. En voici l'illustration :

| | | |
|---|--|--|
| Objectifs -Définir l'autobiographie -Qu'est ce qu'un pacte autobiographique ? -« Ecrire » son autobiographie -Découvrir quelques grandes autobiographies et quelques autobiographes | SEQUENCE 4 : DIRE ET ECRIRE SA VIE LE PACTE AUTOBIOGRAPHIQUE | Est ce qu'une autobiographie et un journal intime sont une même chose ? Djamel |
|---|--|--|

- 39 Lors de deux autres séances, on constate très aisément que cet enseignant utilise préférentiellement la partie gauche du tableau pour les consignes de travail et la partie centrale pour l'effectuation et la correction des exercices donnés aux élèves.
- 40 A première vue, cette manière de hiérarchiser les énoncés écrits au tableau et d'exploiter son espace n'apparaît pas comme une spécificité disciplinaire, C1 et LP2 étant des enseignants de français, puisqu'on la retrouve chez un enseignant en génie de construction.

Ecriture au tableau : pratiques langagières et disciplines

- 41 Si les outils d'enseignement sont mis au service d'un enseignement ou d'un apprentissage particulier, alors cela amène un questionnement plus spécifiquement didactique, à savoir, comment s'articulent les écrits du tableau aux apprentissages disciplinaires ?
- 42 Nous pouvons faire l'hypothèse avec Robert et Vanderbrouck (2003) que l'usage du tableau supporte des variations d'une discipline scolaire à l'autre et d'un niveau à l'autre et même d'un enseignant à l'autre au sein de la même discipline. Cette question est fondamentale à nos yeux et bien que les données que nous possédons ne soient pas sur ce point conclusif, nous avons pu dégager ce qui semble bien être des spécificités disciplinaires dans l'usage du tableau.¹³
- 43 Les enseignants interrogés font part d'une exploitation du tableau différente selon les matières scolaires. L'enseignante de CE2 interrogée instaure une différence dans l'usage du tableau selon qu'on soit en français, en mathématiques ou en découverte du monde.

Cette distinction renvoie à une différence dans la fonction et la nature de ce qui est écrit. En mathématiques et en français on fait des exercices. Pour ce qui est de la découverte du monde, on copie des leçons. Le partage du tableau est également différent entre enseignant et élèves. Si dans le premier cas il apparaît comme un support commun, « on s'en sert beaucoup », dans le second cas il sera le lieu du discours doxique du « on » repris par l'enseignant et copié par l'élève.

- 44 Ce partage révèle quelque chose de la manière dont les enseignants se représentent les disciplines scolaires. Si on reprend l'affirmation de Nonnon (2000) selon laquelle l'usage du tableau donne un éclairage épistémologique sur l'activité disciplinaire : ce qu'elle est, ce qui la constitue, ce qui en fait partie ou pas, on peut dire à la lumière de ce qui précède, qu'en mathématiques (et dans une moindre mesure en français) il s'agit moins d'acquérir des contenus factuels que des démarches intellectuelles, des manières de raisonner.

Enq Et donc c'est vrai que d'après ce que j'ai vu, tu n'écris pas énormément au tableau.

E2 Ca dépend des fois en fait, ça dépend des matières...ça dépend des...(soupir)

Enq Ouais c'est ça

E2 Comment te dire ? C'est sûr que si on va copier une leçon ben je suis obligée évidemment de la mettre au tableau et puis, qu'ils la recopient, ça va plus être valable dans tout ce qui est histoire géographie, sciences, toutes ces choses là. En français si on a une leçon de conjugaison à copier, ou de grammaire ou autres, là c'est pareil, je vais être obligée de la copier puis bien proprement, en soulignant etc. Si c'est juste pour eux, pour avoir un repère visuel, je vais pas dire que je vais écrire salement mais je vais utiliser le tableau euh...ça va servir de flash en fait.

(...)

Enq Est-ce que c'est un peu... c'est cette fonction là que tu as fait pour tu sais l'exercice de maths que leur tu a donné ?

E2 Uhum

Enq Où tu schématisais ?

E2 Voilà c'est ça ouais c'est ça

Enq C'est un peu ça c'est un peu une fonction d'aide. Ok.

E2 Oui exactement. Et à la limite ce que je veux faire comme par exemple en mathématiques je suis passée par ça, c'est plus leur montrer que en passant par un schéma on simplifie beaucoup le problème. Et en fait c'est ça je voudrais que eux même le fassent ! Et même de façon j'allais dire...salement !

Enq Hum.

E2 Voilà leur montrer que un schéma c'est, c'est pour soi, et c'est juste pour permettre de comprendre soi le problème, et qu'après euh...ça, ça, ça peut couler de source, quoi !

- 45 Ainsi, suite à l'énoncé d'un exercice de mathématiques où il s'agit de calculer des distances parcourues par des élèves pour aller à l'école, l'enseignante trace un schéma qui représente les données des problèmes - l'école, les maisons situées sur le trajet de l'école - et les opérations à effectuer pour calculer les distances. Pour ce faire, elle figure à l'aide de flèches les tronçons de chemin qui doivent être additionnés en inscrivant leurs valeurs. Ce schéma réorganise les données verbales du problème dans un autre langage. Ce qui est intéressant à noter c'est les gestes (pointer avec la craie, entourer) qui permettent à l'enseignante de renvoyer à une partie du schéma pour aider les enfants à extraire l'élément dont ils ont besoin pour faire leurs calculs. En même temps, elle insiste dans son discours face aux élèves sur le fait que le schéma « est là pour les aider à poser les bonnes opérations et à trouver la bonne méthode » (certains calculs sont plus courts que d'autres). Durant la séance, elle leur posera d'ailleurs plusieurs fois la question de savoir si le schéma tracé au tableau les aide à trouver les opérations de calcul.

- 46 D'autre part, en même temps qu'ils viennent effectuer les opérations de calcul, les élèves doivent verbaliser ce qu'ils font et donc signifier ce que représentent les chiffres (la distance entre la maison d'un tel et l'école). C'est une manière pour l'enseignante de s'assurer que la méthode de calcul qu'elle cherche à faire acquérir aux élèves est bien celle qu'ils emploient. Ce qui est déterminant ici c'est la représentation du problème posé aux élèves à travers le schéma qui réorganise dans l'espace les éléments de l'expérience énoncés dans l'exercice. Cette représentation mise à jour par le discours de l'enseignante fait partie des médiations sémiotiques qui permettent le « transfert » de la méthode vers les élèves. L'écriture apparaît ici comme un véritable outil de travail aussi bien pour l'enseignante que pour les élèves. En effet, lors de nos observations à l'école élémentaire, nous avons constaté que les séances consacrées aux mathématiques sont les séances où l'écriture au tableau n'est plus seulement celle du maître mais aussi largement celle des élèves qui viennent au tableau traiter les problèmes.
- 47 Les différences que nous avons pointées ici ne figent pas les usages dans une dichotomie stricte entre disciplines, mais elles mettent en lumière des accentuations différentes qui méritent des études plus approfondies (que nous poursuivons actuellement). Elles montrent au delà de tout qu'à l'intérieur d'une certaine communauté des pratiques, dans l'exploitation de l'espace du tableau, il existe des spécificités d'usage liées aux disciplines mais aussi sans doute au niveau curriculaire. Pour rappeler un exemple, songeons au cours préparatoire et à la longévité de certains textes écrits, notamment celui de la leçon de lecture qui peut rester au tableau pendant plusieurs jours. Longévité qu'on ne retrouve pas ailleurs. A l'autre extrême, pour l'enseignant d'éducation physique et sportive interrogé, le tableau n'existe simplement pas...
- 48 Enfin, dans un autre extrait témoignant de la gestion du tableau cet enseignant de français (collège) montre comment il gère l'espace polyphonique entre le « je » de l'enseignant et le « nous » du groupe et comment les choix d'écriture qu'il opère semble relever d'une démarche disciplinaire :
- C1 115 Ensuite sur la deuxième euh colonne euh horizontale de ton¹⁴ tableau on a les objectifs donc là ce sont, se croise ici la parole de l'enseignant et la parole des élèves (...) Donc là on fixe des objectifs qu'ils définissent eux même et qu'ils recopient. J'insiste sur le fait par exemple que pour le premier tableau, le prénom des élèves est écrit à coté euh je trouve qu'il est très important (...) Donc je trouve très important pour le coup de, je mets les prénoms parce que c'est pas eux qui on écrit là au tableau donc moi je reprend la parole d'un tel. Je mets bien entre guillemets, il y a un truc sur lequel j'insiste beaucoup pendant l'année en plus en classe avec les élèves. C'est la paternité la, l'honnêteté intellectuelle qui consiste à... on cite pas les paroles d'un autre. A savoir qu'il y a des codes comme ça on peut pas s'approprier et spolier des choses, quoi (...) Donc là je veux qu'elles soient mises entre guillemets ces choses.
- 49 Derrière cette gestion discursive de l'espace du tableau se cache des choix éducatifs fondamentaux liés à des valeurs que l'enseignant souhaite communiquer. On peut même se demander à la lumière de ces extraits, si « l'honnêteté intellectuelle » dont parle cet enseignant n'est pas liée à la pratique de la citation comme procédé discursif faisant partie des compétences à maîtriser en classe de français. Dans ce sens, le geste de mettre des guillemets lorsqu'il écrit les propos des élèves au tableau relève bien d'une démarche didactique et disciplinaire. Un enseignant de mathématique n'y songera probablement pas...

Conclusion : questions et perspectives

- 50 On l'aura compris, ce n'est pas à un modèle du travail enseignant que nous voulons aboutir ni à une description purement linguistique des écrits du tableau. Le projet qui était le nôtre consistait à proposer à travers l'étude un objet à l'intersection de plusieurs champs (ergonomie, sciences du langage, didactique, psychologie) une approche susceptible d'éclairer le travail enseignant dans ses dimensions didactiques. Le tableau « est significatif de la complexité de la pratique professionnelle de l'enseignant. Cependant, reconnaître cette complexité et les enjeux ergonomiques, épistémiques, interactionnels de ces pratiques quotidiennes mal connues, commencer à les décrire et à en trouver certaines règles de fonctionnement est important pour construire une discipline de formation, non seulement sur le plan pédagogique, mais sur celui de la réflexion sur les savoirs disciplinaires et leur élaboration dans la classe. » (Nonnon, 2000, p. 115).
- 51 L'un des intérêts de la recherche dont j'ai fait partiellement part ici est de contribuer à appréhender les pratiques professionnelles liées à l'usage du tableau et de les conscientiser pour viser éventuellement une expertise ou une efficacité, voire même une créativité, dans l'usage de cet outil comme le suggérait encore Nonnon (1991). Si on accorde avec Tardif et Lessard à l'enseignement le statut d'activité instrumentée, basée sur la coordination des moyens et des fins alors il n'est pas absurde de tenter de conscientiser et rationaliser l'usage de certains outils, dont le tableau. Il serait intéressant d'aborder, à l'avenir, cette question de front pour distinguer ce qui relève de routines établies et donc généralisables, transmissibles et ce qui relève de l'inévitable inventivité individuelle et de l'adaptation interactive. On retrouve ici la distinction gestes du métier, geste professionnel (Jorro 2002, 2006). Ainsi, nous avons voulu apporter avec cette étude exploratoire une contribution à ce projet. L'exploitation du tableau relève bien de gestes professionnels qui contrôlent plus ou moins la quantité des écrits, leur forme, leur lisibilité, leur répartition dans l'espace du tableau mais aussi leur lien à l'activité.
- 52 Sur le plan de l'analyse des écrits eux-mêmes et leur spécificité disciplinaire un travail reste à faire qui pourrait s'inscrire dans le cadre des recherches en didactique comparée sur les pratiques langagières dans les différentes disciplines.

BIBLIOGRAPHIE

- Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail*. Paris : L'Harmattan.
- Borzeix, A., Boutet, J. & Fraenkel, B. (2001). Introduction. In A. Borzeix & B. Fraenkel (coord.), *Langage et travail : communication, cognition, action* (pp. 9-71). Paris : CNRS éditions.
- Borzeix, A. & Fraenkel, B. (coord.). (2001). *Langage et travail : communication, cognition, action*. Paris : CNRS éditions.
- Boutet, J. (dir.) (1995). *Paroles au travail*. Paris : L'Harmattan.

- Chervel, A. (2006). *Histoire de l'enseignement du français du xvii^e au xxe siècle*. Paris : Retz.
- Clerc, F. (1999). Ecrire et enseigner. *Les langues modernes, Les mémoires professionnels à l'IUFM*, 1, 8-17.
- Clot, Y. (1999). *La fonction psychologique du travail*. Paris : PUF.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français. Un défi pour la recherche et la formation*. Bruxelles : de Boeck.
- Champy-Remoussenard, P. (2005). Note de synthèse. Les théories de l'activité entre travail et formation. *Savoirs. Analyse de l'activité et formation*, 8, 11-50.
- Daunay, B. (2005). Typologie des écrits professionnels. In B. Daunay, R. Hassan, B. Lepez & M. Morisse, *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique* (pp. 63-83). Rapport de recherche, université Lille 3, Equipe Théodile.
- Daunay, B., Hassan, R., Lepez, B. & Morisse, M. (2005). *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*. Rapport de recherche, université Lille 3, Equipe Théodile
- Delcambre, P. (1997). *Ecriture et communications de travail*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion
- Fraenkel, B. (2001). La résistible ascension de l'écrit au travail. In A. Borzeix & B. Fraenkel (coord.), *Langage et travail : communication, cognition, action* (pp.113-142). Paris : CNRS éditions.
- Fraenkel, B. (2006). Actes écrits, actes oraux : la performativité à l'épreuve de l'écriture. *Études de communication*, 29, 69-93.
- Hassan, R. (2009). L'écriture au tableau dans le travail enseignant : approche didactique. In D. Alamargot, J. Bouchand, E. Lambert, V. Millogo et C. Beaudet (eds.) *Proceedings of the international conference « de la France au Québec. L'écriture dans tous ses état »s*. Poitiers, France 12-15 novembre 2008- [<http://www.ecritfrancequebec2008.org/>].
- Jorro, A. (2002). *Professionaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- Jorro, A. (2006). L'agir professionnel de l'enseignant. Conférence au séminaire de recherche sur la formation (CRF), 28 février 2006. CNAM : Paris
- Nonnon, E. (2000). Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-119.
- Nonnon, E. (1991). Mettre au tableau, mettre en tableaux, ou comment structurer les discussions d'enfants ? *ELA*, 81, 95-118.
- Nonnon, E. (2004). Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau. *Recherches*, 42, 17-30.
- Plane, S. & Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils d'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17.
- Robert, A. (2001). Les recherches sur les pratiques des enseignants et les contraintes de l'exercice du métier enseignant. *Recherches en didactique des mathématiques*, 21(1,2), 59-79.
- Robert, A. & Vandebrouck, F. (2003). Des utilisations du tableau par des professeurs de mathématiques en seconde. *Recherches en didactique des mathématiques*, 23 (3), 389-424.
- Saujat, F. (2001). Coanalyse de l'activité enseignante et développement de l'expérience : du travail de chacun au travail de tous et retour. *Education permanente*, 146, 87-98.
- Schneuwly, B. (2000). Les outils de l'enseignant – un essai didactique. *Repères*, 22, 19-38.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Bruxelles : De Boeck Université.

Treignier, J., Daunay, B. (dir). (2004). *Repères n° 30, Les pratiques langagières en formation initiale et continue*, Paris : INRP.

ANNEXES

Tableau des enseignants cités dans l'article par ordre d'apparition

| Enseignant | Etablissement | Niveau/classe | Discipline |
|------------|---------------------|-----------------------------|--------------------|
| E3 | Ecole élémentaire | Cours moyen 2 | |
| C1 | Collège | 3e | Français |
| E1 | Ecole élémentaire | Cours préparatoire | |
| LP2 | Lycée professionnel | Baccalauréat première année | Français |
| LP1 | Lycée professionnel | Baccalauréat première année | Génie construction |
| E2 | Ecole élémentaire | Cours élémentaire 2 | |

NOTES

1. Hormis bien sûr les nombreux travaux sur les écrits de formation (mémoires professionnels, journaux) par opposition aux « écrits de travail ».
2. Bertrand Daunay, Rouba Hassan, Brigitte Lepez et Martine Morisse
3. Cette recherche s'est poursuivie jusqu'en 2007 grâce au concours de l'IUFM du Nord-Pas-de-Calais avec une équipe élargie. Un ouvrage rendant compte de cette recherche est actuellement en préparation.
4. Qui s'inscrit dans le cadre des activités langagières au travail (Borzeix et Fraenkel, 2001).
5. Et l'écriture de l'enseignant possède des aspects institutionnellement « réglés ». On peut penser dans ce cadre à la fiche de préparation ou au cahier de texte de la classe.
6. Voir à ce sujet le n°30 de la revue *Repères* consacré à cette question.
7. Cf. Anne Barrère (2002) qui montre bien que si la dimension collective existe à travers certaines tâches prescrites ou recommandées par le haut, elle est peu investie par les enseignants. Chaque enseignant fait sa classe et les échanges entre collègues sont rares sur ce point. Nos entretiens en témoignent également.
8. Cette proposition n'est pas consensuelle. J'utilise « éduquer » au sens large et je n'exclue évidemment pas « instruire » de son sémantisme.
9. Il s'agit du dispositif de la séance et pas seulement de la préparation de l'écrit du tableau.
10. Ce qui permet à l'activité du novice de se déployer/développer.
11. Choisir d'écrire au tableau, même en le reformulant, tel énoncé de l'élève et pas tel autre permet à l'enseignant de marquer ce qui constitue une avancée et d'écarter le reste.
12. C'est une écriture par laquelle « on vise à figurer, de façon spatiale, l'organisation interne d'un développement explicatif ou argumentatif ».
13. Nous envisageons de développer cette question dans une recherche ultérieure.

14. L'enseignant emploie le possessif parce qu'il est en train de commenter les reproductions du tableau faites par l'enquêteur lors de la séance de classe observée.

RÉSUMÉS

Les dimensions langagières de l'enseignement et de l'apprentissage ont rarement porté sur les productions écrites des enseignants. Pourtant, les travaux de Nonnon (1991, 2000) en didactique du français, ceux de Robert et Vanderbrouck (2003) en didactique des mathématiques ont montré l'importance de cette production dans les pratiques enseignantes, notamment en ce qui concerne l'écriture au tableau. L'écriture au tableau en tant que pratique langagière contribue à la structuration de l'espace symbolique de la mise en scène des savoirs et permet également d'observer les tensions du travail enseignant entre préparé et improvisé, tensions renvoyant plus généralement au clivage prévu/réalisé. En explorant les conditions, les fonctions et les formes de cette écriture on contribue à conscientiser une pratique professionnelle incontournable et à dégager des spécificités disciplinaires et des points de convergence transdisciplinaires dans une perspective didactique.

Research has rarely taken into account the role of the written production of teachers in the process of teaching. Although, some of Nonnon's work (1991, 2000) in French didactics and Robert & Vanderbrouck (2003) in the didactics of mathematics have shown the importance of this production, developing the example of the black board.

This practice (writing on the board) is said by the teachers to be fundamental and very frequent, but paradoxically enough, it is little known and theorised.

Following Borzeix and Fraenkel's work (2001) in the field of the "language and work", this article is an attempt to probe writing on the board as a professional practice in the sense that it allows teachers to fulfil their work, that is "teach and make learn" (Tardif & Lessard, 1999), even if it is not fully mastered.

In a didactic perspective, the article explores the functions and forms of this practice as both a language and a professional practice in order to highlight some of its disciplinary specificities. These two issues will be addressed on the basis of classroom observations and interviews conducted with teachers from elementary and secondary schools.

En lo que toca la enseñanza y el aprendizaje, las dimensiones del lenguaje son poco utilizadas en las producciones escritas del profesorado. Sin embargo, las obras de Nonnon (1991-2000) en didáctica del francés, las de Robert y Vanderbrouck (2003) en didáctica de las matemáticas mostraron la importancia de estas producciones, sobretodo escribir en la pizarra como método de enseñanza. Práctica frecuente y fundamental como lo afirman algunos profesores pero casi poco conocida, explicada y formalizada.

En la misma línea de estudio sobre el lenguaje (Borzeix y Fraenkel, 2001) este artículo trata de la cuestión de la escritura en la pizarra como método profesional ya que permite al profesor de "hacer su trabajo" (Tardif y Lessard, 1999) : enseñar y hacer entender a pesar de que no se "domina" totalmente el método.

En una perspectiva más didáctica, este artículo explora las funciones de la escritura y las maneras de escribir para resaltar las características disciplinarias y los puntos de convergencia

transdisciplinarios. Trataremos de estos dos temas como base de discusión y análisis de clase con el profesorado desde la clase elementaria hasta el colegio.

INDEX

Mots-clés : didactique, écrit professionnel, langage, tableau, travail enseignant

Keywords : black board, didactics, language practice, professional writing, teacher's work

Palabras claves : didáctico, escrito profesional, lenguaje, método de enseñanza, pizara

AUTEUR

ROUBA HASSAN

Université Lille 3 adresse personnelle :8, place du Rhin et Danube75019 ParisTél. : 0142021477
rouba.h@infonie.fr