

## **ON ÉCRIT DANS QUOI, MADAME ? CAHIERS ET CLASSEURS À L'ÉCOLE PRIMAIRE**

Anne-Marie CHARTIER – Service d'Histoire de l'Éducation – INRP

---

**Résumé** : Cette contribution s'appuie sur différents types de données pour repérer les fonctions des outils d'enseignement et d'apprentissage que sont les cahiers et classeurs. Le premier exemple provient d'une enquête menée dans une classe de CM1 où il avait été demandé aux élèves de se servir de cahiers de roulement, et où l'impossibilité pour les enfants de s'en servir comme d'un brouillon a mis en évidence le caractère perturbant de cet outil apparemment familier mais inhabituel dans son usage. Le second exemple s'appuie sur une recherche au cours de laquelle ont été observés les outils – cahiers, classeurs – employés par les élèves ainsi que les consignes guidant leur usage. L'analyse met en évidence le rôle joué par les cahiers et classeurs qui désignent et structurent les disciplines auprès des élèves. Ils renseignent également sur les choix du maître et font apparaître l'extrême variété des pratiques pédagogiques.

---

Chacun se doute, sans qu'il soit besoin de longues enquêtes, que les supports d'écriture ne sont pas indifférents à la production d'écrit. Si des chercheurs se sont mobilisés depuis une vingtaine d'années sur cette question, c'est que la production de textes par ordinateur a modifié les modalités ordinaires du travail d'écriture et rendu visibles, de ce fait, que certains gestes de travail, liés aux anciens supports papier-crayon, étaient remis en cause par les nouveaux supports informatiques. Pourtant, l'intérêt des chercheurs a porté davantage sur l'impact du traitement du texte (et les fonctions « couper-coller ») que sur d'autres aspects moins directement liés aux contenus des productions obtenues. Par exemple, la dissociation entre le clavier et l'écran fait rupture avec l'écriture manuscrite. Que se passe-t-il, quand un enfant qui a rarement appris à taper à la machine, ne peut en même temps surveiller ses doigts sur le clavier et ce qui apparaît sur l'écran ? Les supports traditionnels manuscrits associent au contrôle visuel du geste d'écriture (le fameux contrôle « oculo-manuel »), le contrôle par la vision de ce qui s'écrit (qui est autre chose que la « lecture-compréhension », puisque des paramètres matériels comme la qualité graphique et orthographiques de l'écrit y entrent en compte). La possibilité d'imprimer sans peine les différents états d'un texte à l'ordinateur a également fait apparaître les contraintes, inhérentes aux écritures manuscrites selon qu'elles sont « au propre » ou « au brouillon » : chacun sait que les ratures que chacun s'autorise sur une feuille libre ou sur un cahier d'essai ne sont pas toujours recevables sur le cahier du jour ou le classeur de contrôle. La vigilance de celui qui écrit en tient compte, sans qu'on sache très bien comment le contenu du texte en est affecté.

De telles prises de conscience ont permis de porter un autre regard sur des pratiques traditionnelles mais disqualifiées (comme l'aisance graphique ou la copie) mais n'ont pas suffi pour que les chercheurs s'intéressent couramment aux supports d'écriture dans l'école. Les choix pratiques des maîtres, lorsqu'il s'agit de décider, en début d'année, combien les élèves auront de cahiers ou de classeurs, et de quels formats, ne font guère l'objet d'explicitation et paraissent n'avoir pas plus d'importance que la couleur des protège-cahiers. Pourtant, la pédagogie active s'est intéressée à ce qui conditionne les relations maître-élèves, aux modalités collectives ou individualisées de travail et donc, par exemple, à la disposition des tables (travail de groupe ou enseignement frontal ?). Quant aux didactiques spécialisées, elles ont été moins attentives aux supports sur lesquels les enfants écrivent qu'aux supports à partir desquels ils travaillent (textes, documents, schémas, images, etc.), du fait qu'il s'agit, pour expérimenter, de contrôler les contenus, les consignes et les procédures d'exercices ou d'évaluation.

De ce fait, la question des supports d'écrit est restée peu problématisée. Si ce sont les travaux d'élèves qui apportent les informations pertinentes, peu importe finalement qu'ils soient faits sur des fichiers ou des feuilles volantes et stockés dans des classeurs ou des cahiers. Les choix des maîtres relèvent de la commodité personnelle ou des usages locaux, contraints par les questions d'efficacité et de coût ? C'est ce qui fonde la critique récurrente à l'égard des fichiers pré-imprimés du commerce, qu'il faut racheter toutes les années mais dont le succès est dû à l'économie d'énergie qu'ils permettent aux maîtres). La mise en place des études dirigées en janvier 1995 (circulaire du 6 septembre 1994), définies comme « un temps privilégié d'apprentissage du travail autonome », a demandé d'aider les élèves à « gérer » la multitudes des supports qui leur sont proposés : l'élève doit savoir « présenter avec soin le travail écrit » et, à partir du cycle 3, « tenir et utiliser un cahier de textes ». Les livres édités à cette occasion<sup>1</sup> consacrent quelques pages à ces compétences faisant partie du métier d'élève, comme « Se repérer parmi les cahiers et les classeurs ». Dans le chapitre « Apprendre à gérer son matériel », la compétence visée (« identifier la discipline correspondant à un cahier ou à un classeur »), suppose comme allant de soi que la norme institutionnelle est le modèle disciplinaire du second degré (en conformité avec la circulaire : « progressivement au cycle 3, on s'attachera à ce que l'élève commence à acquérir les méthodes de travail propre au collège »).

Pour le reste, la quantité de cahiers ou de classeurs est restée affaire de choix personnels sur lesquels l'institution ne peut pas plus légiférer que s'agissant des méthodes de lecture, si les textes officiels sont respectés. Mais à la différence des méthodes de lecture, objet d'un débat et donc d'une argumentation constante dans les différents espaces pédagogiques (en particulier, dans les lieux de formation), la question des cahiers relève des fournitures scolaires, non de la pédagogie ou de la didactique. Les jeunes professeurs d'école découvrent « à l'usage », lors de leurs stages, les habitudes d'utilisation en cours en telle ou

1. Par exemple, Claire Boniface et Annick Vinot (*Les études dirigées au cycle 3*, Paris, Bordas, 1999)

telle école. Pourtant, qui veut réfléchir sur les acquisitions des élèves ne peut s'abstraire sans angélisme des conditions les plus « matérielles » de leur réalisation, en particulier des supports d'écriture retenus. Ceux-ci définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles, qui concernent aussi bien le travail des élèves que celui des maîtres.

## 1. APPRENTISSAGES PRATIQUES ET APPRENTISSAGES COGNITIFS

Lors d'une enquête dans une classe de CM1, nous avons prévu de relever tous les écrits scolaires pendant une semaine. Pour éviter de recourir à des photocopies, nous avons proposé à l'institutrice de recourir à des « cahiers de roulement » : chaque jour, six élèves écriraient tout ce qu'ils avaient à écrire non sur leurs cahiers personnels mais sur six « cahiers de roulement ». Il serait ainsi possible de comparer des productions différentes pour une même consigne. Ces six cahiers, corrigés comme les autres, seraient continués le lendemain par six autres élèves : ainsi, en quatre jours et demi, aurait été recueillie la totalité des écritures scolaires de la semaine donnant un aperçu des productions de chaque élève. Or, ce dispositif de recueil de données, apparemment simple, a posé des problèmes considérables aux enfants. Il a fait apparaître à quel point les cahiers ou classeurs ne sont pas seulement des supports « matériels » mais des catégories d'organisation intellectuelles et/ou fonctionnelles.

L'institutrice avait pourtant expliqué le principe de l'expérience aux élèves et distribué des cahiers « grand format » identiques à ceux qui étaient en usage dans la classe pour certaines matières. Le premier jour, les six élèves concernés ont donc pris les cahiers neufs. Le premier travail écrit était une dictée de mots préparés (les mots en /er/, le déjeuner, le boucher, le pommier, etc.), suivie d'un texte dicté. Après le contrôle et sa correction, première hésitation des enfants en entendant la consigne : *Ouvrez vos classeurs à la partie orthographe d'usage et copiez la nouvelle règle* (des mots féminins se terminant en /-aie/, suivie des mots à apprendre pour la semaine suivante). La maîtresse leur demande alors de continuer sur le cahier de roulement. Tous tournent alors la page pour se trouver sur une page blanche où, comme leurs camarades, ils écrivent la date à gauche et en grandes capitales O.U. (pour orthographe d'usage) à droite. En fin de séance, la maîtresse donne le travail à préparer pour la semaine suivante (le texte de la dictée à préparer). Pendant que la classe sort les cahiers de textes, les élèves du petit groupe se concertent pour savoir s'il faut noter les exercices à préparer *comme d'habitude* ou sur le cahier de roulement. C'est ce dernier parti qu'ils finissent tous par prendre, appliquant la consigne à la lettre (*Aujourd'hui, tout ce que vous écrivez d'habitude dans vos cahiers, vous l'écrirez sur le cahier neuf*). Même difficulté quand elle demande à la classe de prendre le cahier d'essai. Cette fois, les enfants hésitent mais finissent par choisir de sortir aussi le leur : il leur paraît impossible d'écrire *au brouillon* sur les cahiers de roulement...

Les hésitations et les difficultés des enfants ne sont pas aléatoires. En mettant un cahier de roulement entre leurs mains, on leur a demandé de se servir

d'un outil perturbant. Alors qu'il est matériellement identique à ceux dont ils ont l'habitude, il se révèle « fonctionner » sur un autre modèle, archaïque, celui du cahier du jour<sup>2</sup> qui réunissait chronologiquement les traces de toutes les activités « notables » en un seul lieu<sup>3</sup>, sur le modèle du livre de raison ou du journal de bord. Le rituel de la mise en page fait partie des mémoires d'hier et d'aujourd'hui, puisque, sur ce point, beaucoup de choses sont restées stables, même les « manies » des enseignants : date du jour « en haut à droite » (ou à gauche), intitulé de l'exercice *cinq carreaux à la marge, souligné en rouge* (ou en bleu), mise au propre de l'exercice (*appliquez-vous à l'écriture*), ou écriture sous dictée, relecture, soulignages divers. Mais sous cette permanence, autre chose s'est déplacé plus fondamentalement, dans la façon de gérer les cahiers d'aujourd'hui.

## 2. L'ÉCRITURE SCOLAIRE ENTRE LA TEMPORALITÉ DU TRAVAIL ET LA CATÉGORISATION DES DISCIPLINES

Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson<sup>4</sup> montre que la forme traditionnelle du cahier du jour a été incitée par les autorités de tutelle à la fin du XIX<sup>e</sup> siècle. L'article cite d'abord longuement un inspecteur d'académie de l'Yonne (M. Leras, 1868) : « Dans un grand nombre d'école pour ne pas dire dans toutes, les instituteurs et institutrices ont l'habitude de mettre entre les mains de leurs élèves autant de cahiers que l'on compte d'exercices différents dans l'enseignement ; et d'abord, c'est le cahier de brouillon, puis le cahier d'écriture, le cahier de dictées au net, le cahier de problèmes, de le cahier d'analyse, etc. Cette multiplicité de cahiers rend la tâche de l'instituteur difficile, est une perte de temps considérable pour l'élève, et ne peut jamais donner la mesure de ses progrès et surtout de son travail journalier. Le cahier unique remédie à tous ces inconvénients. Le journal de classe qui aujourd'hui est adopté dans toutes les écoles de l'Yonne indique, jour après jour, heure après heure, la nature des leçons et des exercices ; dans le cahier unique, la date et l'heure où le devoir a été fait, de quelque nature qu'il soit, se trouvent exactement indiquées, de telle sorte que le cahier de l'élève est comme le contrôle du journal de classe (...). Et l'article de conclure : « Ajoutons que le cahier unique rend très facile l'examen du travail de chaque élève et de toute une classe par l'inspecteur et les autres autorités scolaires ; qu'il peut plus commodément que les cahiers multiples donner lieu à d'utiles comparaisons ; qu'il est une garantie de la sincérité du travail des enfants. Pour toutes ces raisons, nous donnerions la préférence au cahier unique, surtout pour le cours moyen des écoles, réser-

2. Pour une analyse de « l'espace graphique » des cahiers du jour, voir Christiane Hubert et Jean Hébrard, « Fais ton travail ! », *Enfances et Cultures*, 2, 1979, Paris, Fernand Nathan, pp. 46-59.
3. La circulaire du 14-5-1962 institue les cahiers de devoirs mensuels, réservés à l'évaluation, alors qu'ils sont déjà une pratique courante. Ils doivent suivre l'élève tout au long de sa scolarité. Les anciens usages connaissaient aussi le cahier de brouillon et le cahier de poésies et chants.
4. Édition de 1882, Première partie, Article « Cahier », signé par Charles Defodon, p. 302)

vant tout au plus le cahier spécial pour les premiers essais des débutants, pour quelques genres d'exercices particuliers, comme l'écriture calligraphique, et aussi pour quelques matières facultatives que peut aborder le cours supérieur et dont les élèves ont besoin de pouvoir saisir l'ensemble et la suite logique ». L'avantage du cahier du jour est donc triple : commodité d'utilisation, clarté des exigences scolaires vis-à-vis des parents et contrôle facile du travail de la classe, c'est-à-dire des élèves et des maîtres, par les autorités de tutelle.

La formule qui prévaut aujourd'hui paraît infiniment plus complexe. Combien les élèves de la classe observée ont-ils de cahiers ? Deux classeurs et six cahiers, dit la maîtresse, qui finit par en répertorier huit (en rajoutant cahier de textes et cahier de liaison) puis neuf (un cahier d'écriture calligraphiée, commencé dans l'enthousiasme et plus ou moins en sommeil à la date de l'observation). Le classeur de français est subdivisé en sept sous-parties : orthographe d'usage (abrégée OU, elle a lieu chaque lundi), orthographe grammaticale (OG, chaque mardi), grammaire (G, chaque jeudi), conjugaison (C, chaque vendredi), expression écrite (EE, toutes les quinze jours ou trois semaines), contrôles (notés, dans toutes les activités) et méthodologie (tous les mois). Une même activité oblige à naviguer d'un espace à l'autre. Ainsi, le lundi matin, après avoir rangé les deux dictées dans la partie « contrôle », les enfants prennent une feuille dans la partie « orthographe d'usage » pour copier la règle et les mots de la leçon du jour). Le classeur de mathématiques sépare Géométrie et Arithmétique, cette dernière étant subdivisée en « Opérations » et « Problèmes ». Les autres cahiers s'intitulent Sciences et technologie, Histoire, Géographie, Instruction civique, Musique, Poésie. Une des activités essentielle des élèves est donc de sortir le bon cahier au bon moment ou de savoir rapidement s'orienter dans les sous-parties des classeurs et de bien y classer les feuilles volantes sur lesquelles ils écrivent, grâce aux intercalaires et aux onglets de couleur. *C'est une gymnastique, mais c'est pour les habituer, C'est comme le cahier de textes, au début, ils sont perdus, mais ils apprennent assez vite*, dit la maîtresse.

Toutes les observations confirment que cet « apprentissage » exige une longue patience et une vigilance constante, comme en témoigne les deux exemples suivants, faits au cours d'un contrôle : *On va commencer la dictée de mots. Tout le monde est prêt ? Arthur se tait, Loubna aussi. Le pâtissier, le boulanger, le charcutier, Karim, tiens toi mieux pour écrire, l'horloger, le dattier, Sophie, tu tiens ta feuille pour écrire, pas ta tête, le cerisier, le pommier, regarde comme tu tiens ton stylo, tu es toute tordue (...)* Jenny, le papier, *si tu réécris par dessus je ne verrai rien, tu rayes, tu vas à la ligne et tu continues, tu rayes soigneusement, avec ta règle. Fin du contrôle d'histoire : – Adrien, tu as fini ? Tu as bien vérifié ? Alors, viens [Adrien se lève et va au bureau. La maîtresse jette un coup d'œil à son travail] – Sur la première ligne, le nom et le prénom. Sur la deuxième ligne, la date. [Elle lui rend la feuille. Adrien repart en courant] – Adrien ? reviens vers moi et repars en marchant. Ici, c'est une classe, pas une cour de récréation. Voilà, c'est plus calme pour tout le monde comme ça. Nous avons sélectionné à dessein deux situations de contrôle, où s'entendent de façon exclusive les interventions de l'enseignant sur les façons de faire, puisque la situation lui interdit d'intervenir sur les contenus. On voit que la guidance concernant l'usage des instruments scolaires occupe une place importante*

(comment se tenir pour écrire, corriger une erreur, présenter une copie de contrôle) et qu'elle s'inscrit dans un contrôle plus global des conduites scolaires (se taire, ne pas courir dans la classe). À d'autres moments de la classe, de tels propos seraient mêlés à ceux qui concernent les contenus travaillés. En fin d'école élémentaire, dans une classe ordinaire conduite par une institutrice expérimentée, l'utilisation des supports d'écriture ne va donc pas de soi.

Le travail des élèves renvoie donc aussi au travail des maîtres. Ce sont eux qui sélectionnent et de présentent les traces que doivent laisser les tâches scolaires ordinaires. Dans leur choix (ce qui est mis au propre et ce qui reste au brouillon, ce qui est corrigé sur le champ ou plus tard, corrigé et noté ou corrigé mais non évalué, ce qui est communiqué aux parents et ce qui reste dans la classe, etc.), ils manifestent des partis pris qui ne sont pas tous guidés par les contraintes d'apprentissage. Certains choix sont plus coûteux que d'autres en temps et en énergie (la correction des textes après la classe, par exemple, au lieu de la correction en classe). En revanche, ils savent que certaines activités utiles et appréciables ne laissent pas d'elles-mêmes des traces écrites. Par exemple, une lecture longue, suivie d'une discussion avec les enfants, un travail de recherche en atelier sur des documents, ou encore une séance d'observation à partir des plantations de la classe ou d'un élevage). Le risque serait grand, si ces activités ne conduisaient pas à l'élaboration de « quelque chose d'écrit », qu'il disparaisse des mémoires, qu'il laisse croire aux parents que ce jour-là, rien n'a été fait, enfin, qu'il paraisse aux élèves peu important puisque ne donnant pas lieu à écriture.

Ainsi, les cahiers témoignent d'un modèle de culture scolaire, régi par des normes et des valeurs que la mise en page doit rendre explicites. L'ancien modèle du cahier du jour est une chronique des travaux et des jours, qui met en représentation la culture primaire, comme un patchwork unique de savoirs, où les écrits de chaque jour sont cousus avec patience à ceux des jours précédents, dans l'engrenage ritualisé des écritures quotidiennes et du retour cyclique des matières prévues chaque semaine. En revanche, les supports d'écriture actuels semblent davantage avoir pour modèle la spécialisation disciplinaire du second degré. Les maîtres polyvalents du primaire montrent ainsi à leurs élèves de façon « pratique » que l'école est le vestibule du collège, que les savoirs sont organisés « par famille » et que le B.A. BA du métier d'écolier est de classer (matériellement et intellectuellement) ce que l'on fait. Les dispositifs d'écriture que les maîtres ont spontanément adoptés (on les retrouve peu ou prou dans toutes les classes) distribuent ainsi l'emploi du temps et les tâches scolaires entre les parties des classeurs ou les différents cahiers, en sous-ensembles à la fois matériels et conceptuels. C'est ainsi qu'on apprend en même temps à « tenir ses affaires en ordre » mais aussi à se représenter les savoirs et leur catégorisation, sur le mode de l'évidence.

### **3. LA VARIÉTÉ DES USAGES ET DES MODÈLES**

Cependant, comme aucune directive autoritaire ne régit cette pratique, les formes qu'elle adopte varient d'une classe à l'autre. Elles semblent tenir du bricolage fonctionnel plutôt que d'une stratégie intellectuelle raisonnée. Chaque

enseignant s'interroge pour savoir jusqu'où multiplier les objets à manipuler (« 7 cahiers, pour des enfants de neuf ans, c'est peut-être trop »). En passant d'un maître à l'autre, les élèves pratiquent des systèmes de classements « à géométrie variable », où l'on retrouve à la fois la tendance générale de l'institution et les choix personnels du maître, mixte sur lequel personne ne se pose de question. Chaque maître doit combiner des critères hétérogènes pour arrêter ses choix : la facilité d'usage conduit à limiter le nombre de supports (c'est le sens de la réforme préconisée sous Ferry), la clarté classificatoire à les démultiplier (sans que les critères de classification soient toujours « conceptuels » : la liaison entre histoire et géographie ou entre physique et chimie dans le secondaire, tient plus à la bivalence traditionnelle des enseignants qu'à une convergence didactique voulue. Dans ces manipulations quotidiennes, les élèves apprennent par la force des choses une classification implicite dont les supports constituent seulement l'étalement matériel et la désignation métonymique commode<sup>5</sup>. Certains maîtres font cependant de notables efforts pour la rendre visible. « C'est pour ça que je leur fait écrire les initiales (O.U. ou O.G.) en haut de chaque page, c'est pour qu'ils sachent bien dans quelle partie ils sont, où ils doivent ranger ensuite leur feuille », argumente la directrice<sup>6</sup>, sensible à la nécessité d'explicitier les règles. La représentation (et non la définition) que chaque élève se fait de l'activité et/ou du savoir concerné est ainsi construite empiriquement, par ressemblance et différence, du fait du cumul des tâches. On apprend le sens du concept « grammaire » ou « technologie » comme on apprend sa langue naturelle, par l'usage et non par principes, en contexte et non par des définitions<sup>7</sup>.

Quelles sont les usages majoritaires dans les classes d'aujourd'hui ? La classe dans laquelle nous avons enquêté n'était pas forcément « représentative » des usages majoritaires, même si elle nous paraissait « significative » des façons de faire actuelles. Pour mieux le savoir, nous avons enquêté auprès d'une centaine d'enseignants en formation continue, au moyen d'un questionnaire<sup>8</sup>. Nous leur avons demandé d'énumérer les différents supports utilisés, la fréquence d'utilisation, ainsi que diverses appréciations (plus difficiles à construire), par exemple sur le temps passé chaque jour à écrire, la quantité d'écrits quotidiens, etc. Un certain nombre d'entretiens ont complété les ques-

5. À un enquêteur qui lui demande la différence entre biologie et technologie, une fillette de CM1 répond *les feuilles vertes, c'est pour la biologie, les feuilles blanches, c'est pour la technologie* (Enquête Polyvalence/INRP, Joël Lebeaume, 1998, dactylographié)
6. Effectivement, « contrôles » et « méthodologie » qui sont des parties du classeur mais ne sont pas des « parties » de la discipline appelée « Français », ne sont pas abrégés par leur initiale en haut de page.
7. Cet écart est superbement traduit par les propos d'une élève de sept ans, à qui l'enquêteur demande de définir ce qu'est la technologie : *On fait de la technologie. Moi, je ne sais pas ce que c'est, la technologie, pourtant, moi j'en fait plein, de la technologie* (Joël Lebeaume, *id.*).
8. Pour un compte rendu plus complet de cette enquête et de sa méthodologie, voir *Repères*, 27, décembre 2001. Les réponses des enseignants en école maternelle, trop peu nombreuses, n'ont pas été prises en compte dans le dépouillement final. Il aurait d'ailleurs fallu un questionnaire différent, mieux adapté à ce type de scolarisation.

tionnaires. Alors que la présence des classeurs est massive en cycle 3, moins d'une classe sur trois en a un usage quotidien (15 sur 49). C'est le cas de cet instituteur de CM2 qui a plus de trente ans d'activité :

- Supports disciplinaires : *cahier de chant et de poésie, cahier d'éducation civique, cahier d'Histoire, cahier de Géographie, cahier de Sciences et Technologie ; classeur de Français (orthographe, grammaire, conjugaison, expression écrite) ; classeur de Mathématiques (mécanismes opératoires, situations problèmes, géométrie) ; cahier d'évaluation (Français. Maths).*
- Supports non disciplinaires : *cahier d'essai ; cahier de textes.*
- Supports quotidiens : *classeurs, cahier d'essai, cahier de textes, feuilles photocopiées.*

En revanche, la répartition des rôles cahiers-classeurs est inverse chez cet autre instituteur de CM2 (sept ans dans le niveau) qui fait du cahier l'outil ordinaire :

- Supports disciplinaires : *cahier de français, de maths, de poésie et musique, d'ateliers lecture, d'allemand ; classeur en sept parties (histoire, géo, sciences, éduc. civique, français, maths, divers)<sup>9</sup>.*
- Supports non disciplinaires : *cahiers d'essais, de textes (et liaison). cahiers de réunion de classe et de prêt (cahiers collectifs).*
- Supports quotidiens : *cahiers de français, de maths, d'essais.*

Les quinze maitres qui utilisent quotidiennement les classeurs en cycle 3 sont ceux qui les ont dévolus aux activités de maths et de français ; les enfants écrivent donc chaque jour sur des feuilles perforées, qu'ils doivent ensuite ranger « à la bonne place » dans le classeur, comme dans la classe où nous avons conduit l'observation. On imagine la complexité des considérations nécessaires, s'il fallait expliciter de façon « métacognitive » tous les critères qui président à de tels choix, conceptuels et pragmatiques, puisqu'ils visent à la fois à matérialiser des catégorisations disciplinaires et à faciliter le travail, l'outil idéal qui remplirait toutes les fonctions simultanément étant pour l'instant introuvable<sup>10</sup>. On conçoit en revanche à quel point la ritualisation des activités, qui lie dans la mémoire des élèves un temps (lundi matin), un espace (classeur de français, sous-partie O.U.) et un savoir disciplinaire (l'orthographe des mots et ses règles), peut faciliter les opérations et permettre aux enfants de retrouver régulièrement les mêmes gestes<sup>11</sup> corporels et mentaux (avec tous les risques mais

9. On peut s'étonner qu'un classeur contenant toutes les matières scientifiques plus d'autres ne soit pas d'usage quotidien. Cela signifie en tout cas que les 4 heures prévues à l'emploi du temps hebdomadaire pour les matières scientifiques sont loin d'être réalisées, dans cette classe comme dans beaucoup d'autres.

10. Certain pensent que l'ordinateur pourrait résoudre cette quadrature du cercle. Il faudra attendre pour le savoir que chaque élève ait un portable sur sa table.

11. « Alors que beaucoup voient là une bonne préparation des enfants au collège, justifiant les efforts dépensés, d'autres enseignants soulignent en revanche les problèmes posés par les classeurs (les maladroits se pincent en fermant les anneaux, ceux-ci joignent mal, les perforations des feuilles se déchirent, les étourdis oublient de ranger les feuilles qui se froissent, s'égarant, etc.). On retrouve les mêmes pro-

aussi tous les avantages des routinisations). Pourtant, même dans la classe ayant fait le choix délibéré du classeur de français, on utilise d'autres supports pour cette matière : les fiches de lecture pour les livres de bibliothèque (rangées dans un fichier collectif consultable par d'éventuels nouveaux lecteurs), le cahier de poésie et un cahier de calligraphie, peu à peu délaissé, si bien que l'institutrice ne pensera pas d'emblée à le signaler. Alors que le « cahier unique » de l'école Ferry aurait pu être remplacé par le « classeur unique » de l'école préparant au collège Haby (adoptant un classement en sous-parties disciplinaires pour répartir les travaux quotidiens au lieu de les écrire à la suite), ce n'est pas du tout ce qui s'est produit : les anciens et les nouveaux supports sont en co-existence instable, chaque maître inventant ses manières de faire de façon empirique, intuitive, sans que rien ne l'oblige à expliciter ses choix.

#### 4. LES ACTIVITÉS ÉCRITES : COMBIEN DE PAGES PAR JOUR ?

La quantité d'écrit produit dans les cahiers varie encore plus, à suivre les estimations des maîtres. Pour les CM, la longueur « fréquente » varie d'une page et demie à deux pages par jour pour ceux qui utilisent les petits formats, et une page à une page et demie en grand format. Les extrêmes vont d'une demi-page (petit format) dans une classe qui utilise quotidiennement des fichiers auto-correctifs, à deux ou trois pages grand format dans une classe où les leçons et les règles (en orthographe, grammaire) sont copiées sur le classeur et où on trouve une activité de production écrite par semaine. Pour les CE, la longueur « fréquente » est une page petit format, mais les extrêmes vont d'un quart de page petit format (en CE1) à deux pages grand format (en CE2). Nous n'avons pas pris en considération les CP qui n'avaient qu'un trimestre de scolarité à la date de l'enquête. On ne peut comprendre ces écarts (déclarés) sans se référer plus avant aux pratiques de travail de la classe. Dans les classes qui écrivent « beaucoup », il semble qu'on recourt moins aux fichiers, que la pratique de la copie au net soit plus fréquente (résumés de leçons, exercices corrigés collectivement recopiés sur le cahier), que les activités d'expression écrite y soient régulières. Dans les autres, on utiliserait davantage des exercices photocopiés et les fichiers de lecture silencieuse ou de maths.

Dans les remarques faites en fin de questionnaire, 22 maîtres sur 49 de Cycle 3 et 19 sur 37 de Cycle 2 soulignent que leur classe éprouve des difficultés dans les tâches d'écriture, qu'il s'agisse de copier (11 mentions explicites), de présenter leur travail, « d'aller au bout » des activités, du fait de leur lenteur à écrire, de leur fatigabilité, de leur manque de concentration. Ces remarques provenant aussi bien de ceux qui font « beaucoup » que « peu » écrire, faut-il comprendre que les uns demandent un effort d'écriture qui excèdent les possibilités de leurs élèves, alors que les autres ont déjà réduit leurs exigences du fait des

---

blèmes avec les photocopies, qui sont appréciées à cause du gain de temps qu'elles permettent (dans les disciplines scientifiques, elles rendent visibles des séances de travail qui autrement ne laisseraient pas de trace sur les cahiers), mais qui exigent, quelle que soit l'activité scolaire qu'elles ont permis, qu'on prenne le temps de les faire coller proprement. Nous n'avons pas trouvé d'enquête décrivant les divers usages pédagogiques des photocopies dans l'école.

difficultés rencontrées ? Pour l'heure, il est impossible de répondre à la question de façon documentée. Ajoutons que parmi les élèves jugés en difficulté par les maîtres, la question de l'autonomie dans le travail ne contraste pas trop fortement filles et garçons, mais c'est le cas concernant l'aisance graphique : 112 garçons, contre « seulement » 49 filles, sont jugés comme ayant de « vraies difficultés » d'écriture (lenteur, maladresse, lisibilité).

## 5. LES TEMPS ET LES MODALITÉS DE CORRECTION DES ACTIVITÉS ÉCRITES

Quant aux temps de correction évalués par les maîtres, ils varient de façon encore plus spectaculaire, allant de 2 à 15 heures par semaine ; 16 déclarent y passer moins de 4 heures, 22 entre 4 et 6 heures, 16 davantage. C'est l'item qui, comme nous l'attendions, a été le moins bien renseigné (31 non-réponses, soit 37 %).

*Cahiers corrigés en classe pendant les récréations et le soir après la classe. Moment fastidieux qui dure au moins une heure par jour (CM2) ;*

*Correction des cahiers dans la classe avec les enfants tous les jours.*

*Classeurs chez moi de manière régulière (CM1) ;*

*Chez moi après la classe (6 à 7 heures par semaine). Le classeur, le cahier de règles, le cahier de poésie sont vérifiés de temps en temps au hasard de la classe (CM2).*

*Je vérifie tous les cahiers, en classe (CP-CE1)*

*Dans la classe, pendant le temps de midi, le soir ou ponctuellement avec les élèves, ou pendant la pause de 10heures. Entre 3 et 4 heures (CP).*

On peut ainsi distinguer les maîtres privilégiant les corrections instantanées (pendant les temps de la classe avec les élèves ou pendant les récréations pour des reprises immédiates, sur les brouillons ou *au propre*) et ceux qui corrigent le soir, dans leur classe, à l'étude ou chez eux (où ils contrôlent souvent, cahier après cahier, des exercices déjà corrigés collectivement en classe et vérifient la capacité d'auto-correction de chaque élève). Dans quelle mesure ces stratégies différentes relèvent-elles de choix individuels et/ou des types d'écrits produits en classe ?

Quand on essaie de comprendre ce qui produit de telles variations, on voit que certaines activités scolaires peuvent aisément se corriger sur le champ (les photocopiés, les questionnaires de lecture silencieuse, souvent issus de fichiers auto-correctifs) alors que d'autres sont beaucoup plus coûteuses en corrections après-coup (les productions d'écrit mais aussi les exercices recopiés au net sur les cahiers, même après une première correction collective en classe). Parmi les maîtres de cycle 3 n'ayant pas donné d'indication de temps de correction, 11 sur 22 indiquent que leur classe écrit moins d'une heure par jour : ceux-ci parviennent sans doute à faire toutes les corrections sur le champ, avec les enfants. En revanche, dès qu'ils accroissent leurs exigences d'écriture sur les cahiers (mais pas sur le cahier d'essai), les maîtres se donnent davantage de travail hors classe. On ne peut donc s'intéresser à leurs choix pédagogiques, s'agissant des modalités de travail de leurs élèves, en considérant seulement leur pertinence didactique et/ou leur efficacité cognitive, sans prendre en

compte leur cout, en particulier le temps qu'elles mobilisent hors temps scolaire. Dans certains questionnaires, on trouve d'ailleurs exprimée clairement l'idée que c'est en interaction avec les enfants que doivent se faire les corrections « en passant des rangs », faute de quoi elles sont peu utiles. D'autres font au contraire du temps de corrections hors classe un très bon indicateur de l'investissement global de l'instituteur et donc de son efficacité pédagogique. Pourtant, aucune étude ne permet aujourd'hui d'affirmer ni d'infirmer que « l'effet-maître » soit directement corrélé au travail des instituteurs hors classe, même si c'est un domaine sur lequel se joue leur légitimité : des cahiers mal corrigés font peut-être peu de tort aux élèves, ils font en tout cas du tort à l'instituteur, au moins dans l'esprit des parents et des pairs. La présence du stylo rouge dans le cahier témoigne d'une vigilance institutionnelle à l'égard de ce qui est bien ou mal fait, rassure les parents, et de façon plus ou moins diffuse, entretient la mobilisation des enfants. En tout cas, on manque d'enquêtes qui décriraient comment les maîtres répartissent leurs investissements et dosent leurs efforts, alors que de telles données permettraient d'aider les débutants et de mieux saisir ce qui contribue à « l'effet-maître »<sup>12</sup>.

## 6. CAHIERS OU CLASSEUR POUR ÉCRIRE QUOI ? TROIS « MODÈLES » D'USAGE

En cherchant les logiques d'action qui semblent guider les choix, il nous a semblé qu'on pouvait les regrouper en trois modèles. Un premier modèle semble combiner les outils primaires traditionnels (les cahiers, plus commodes à l'usage) et les catégories disciplinaires du secondaire (un cahier par discipline), en éclatant (plus ou moins) les activités de français en supports séparés : cahier d'orthographe, cahier de grammaire-conjugaison, de lecture-compréhension, d'expression écrite, cahier de poésie, (mais la liste n'est pas limitative : répertoire de règles, carnet de mots, cahier de calligraphie, etc.). Le même phénomène s'observe en math : cahier pour les « activités opératoires », les « situations-problèmes », la géométrie.

Pour éviter l'éclatement des deux matières quotidiennes en une multitude de cahiers, le classeur semble une bonne solution : c'est un deuxième modèle, dérivé du premier, celui qu'a choisi un tiers des maîtres de cycle 3 notre enquête (alors que la formule « tout cahier » se rencontre plus souvent en CE). Ceux-ci font travailler sur des classeurs, divisés en sous-parties, pour les math et le français, sur des cahiers pour le reste. Le classeur donne une consistance matérielle unifiée aux deux disciplines centrales et, c'est là son avantage, rend clairement visibles leurs composantes. Cet avantage a un prix : les manipulations sont plus lourdes à gérer et demandent davantage de vigilance de la part des maîtres, même s'ils sont aidés par les routines de l'emploi du temps (*O.U. tous les lundis*). D'autre part, les activités sur la langue (orthographe, grammaire, conjugaison), fertiles en exercices courts, apparaissent alors sur le même pied que les activités textuelles (lecture-production d'écrit), les activités de langue orale sont

12. On pourrait ainsi établir un pont entre les recherches en didactique et les travaux sur l'expertise enseignante et la formation qui se sont beaucoup développés ces dernières années (M. Altet, A. Trousson, V. Tochon, R. Goigoux, etc.)

mises hors champ et la poésie, sur son cahier à part, ne fait plus partie du français<sup>13</sup>. Ainsi, dans ces deux cas, ce sont les références disciplinaires qui « surordonnent » l'ensemble des supports.

Cependant, la majorité des maîtres interrogés semble suivre un troisième modèle : le classeur est (plutôt) utilisé comme outil de stockage de ce qui doit être gardé en mémoire<sup>14</sup>. On y range les résultats des activités conduites en histoire, géographie, sciences, éducation civique (textes écrits ou photocopiés, mais presque jamais des « exercices » qui, s'ils ont eu lieu, sont restés au brouillon) ; on y classe aussi les « référents » à consulter ou les « règles » à connaître (en français, en maths). En revanche, les cahiers servent au suivi des apprentissages, c'est-à-dire aux exercices quotidiens. On retrouve ainsi des « cahiers du jour » ou des « cahiers de classe », plus ou moins nombreux, où des exercices se succèdent au fil de la semaine, sous les intitulés traditionnels (Dictée, Orthographe, Conjugaison, Grammaire). S'y succèdent des exercices d'abord réalisés sur le brouillon ou l'ardoise, puis mis au net, ou bien réalisés sur des photocopies collées (textes à trous, réponses aux questions des fichiers de lecture silencieuse). On a ou non un cahier spécifique pour l'expression écrite.

On pourrait ainsi opposer deux modèles structuraux (tout cahiers ou classeurs math-français/ cahiers) et un modèle fonctionnel (cahiers math-français/ classeurs), qui sont évidemment des fictions « idéales-typiques » : dans la majorité des classes, chaque maître se situe dans l'entre-deux, travaille avec les moyens du bord (les habitudes de l'école, les manuels dont il dispose), compose selon des logiques locales, des critères de choix hétérogènes, l'important étant que le travail en soit à la fois structuré et facilité et que « les enfants s'y retrouvent ».

## 7. LES EFFETS D'APPRENTISSAGE IMPLICITE

Qu'est-ce que les enfants apprennent dans l'usage permanent, imposé, sans cesse rappelé (mais ni justifié ni conceptualisé) de ces « dispositifs » d'écriture ? Trois choses, essentiellement. Tout d'abord, qu'il existe une hiérarchie indiscutable entre les disciplines : le Français et les Mathématiques sont « évidemment » les plus importantes, puisque les supports utilisés tous les jours, corrigés et notés systématiquement sont plus importants que ceux qui ne sont ouverts et corrigés qu'épisodiquement. Les disciplines qui ne laissent pas de trace écrite (et n'ont pas droit à un cahier) sont encore moins importantes. Cette hiérarchie indique des « rapports de force entre des savoirs », du point de vue non de leur valeur intrinsèque ou subjective (les enfants adorent « la gym » qui ne laisse pas de trace écrite) mais de leur valeur dans et pour l'institution.

13. Pour les élèves de la classe observée, la poésie était « à part » et certains mettaient les comptes rendus de livres classés dans un fichier collectif consultable, dans l'activité « bibliothèque » et non « lecture ».

14. On pourrait donc opposer, dans le langage actuel, savoirs procéduraux (exercices) et savoirs déclaratifs (leçons, textes référents, règles) qui s'appuient tous sur des activités d'écriture mais qui ont des formes et des statuts scolaires bien distincts.

Il existe également une hiérarchie d'autorité entre les intervenants, en relation avec leur pouvoir de gestion des supports d'écriture. Dans une école où les intervenants extérieurs se multiplient, ceux-ci sont rarement responsables des classeurs ou des cahiers. Par exemple, dans la classe observée, il existait un cahier de musique qui ne relèvait pas de l'intervenante spécialisée (elle faisait du rythme et des jeux chantés), mais de la maîtresse titulaire (une séquence d'écoute musicale par quinzaine, précédée ou suivie d'un texte sur le musicien et l'œuvre, copié sur le cahier). En revanche, dans le cas des services partagés (temps partiels), les enfants reconnaissent immédiatement que Catherine, qui n'est là que trois demi-journées par semaine, est une « maîtresse » du fait qu'elle gère un classeur (ou des cahiers) et met des notes.

Enfin, la désignation des activités scolaires constitue une liste référentielle qui définit un monde de savoirs scolaires légitimes, peut-être même le monde des seuls savoirs qui méritent ce nom. Tous les élèves de France et de Navarre, même ceux qui n'apprennent jamais leur leçons, même ceux qui sont les plus gravement en échec, savent qu'aucune discipline ne s'appelle Religion, qu'aucune non plus ne s'appelle Morale, ni Connaissance de la Patrie. Pas davantage Cinéma, ni Télévision (hypothèse qui a fait beaucoup rire certains élèves auxquels je l'avais proposée).

## **8. CONCLUSION**

À regarder les cahiers d'élèves comme des éléments constitutifs de la culture scolaire, on a pu constater comment s'y manifestaient des solidarités pratiques entre des éléments « hétérogènes » (savoirs disciplinaires, autorité magistrale, institution scolaire, outils didactiques), pour reprendre des catégories que Michel Foucault voyait comme constitutives des « dispositifs ». Les cahiers sont bien des instruments de contrôle, mais dans un sens qui déborde considérablement l'aspect strictement évaluatif, dans lequel on les confine spontanément. Ils montrent non seulement ce que les élèves apprennent ou échouent à apprendre, mais aussi comment l'école change, lorsque se déplacent les rapports de forces entre disciplines (la morale a disparu des cahiers scolaires, l'éducation civique n'y figure que rarement) ou entre institutions (premier degré/second degré). Les changements dans le temps long montrent ainsi l'opposition entre le cahier du jour « primaire » ancien et le cahier-classeur « secondaire » actuel, les changements en cours manifestent la division du travail entre enseignants et intervenants extérieurs. On peut ainsi donner une signification concrète à ce que les maîtres énoncent comme un constat d'évidence, généralement déploré comme une perte de pouvoir : le primaire se « secondarise ». Ce qu'on a vu, c'est qu'ils ont eux-mêmes inventé des modalités efficaces de cette secondarisation, en concevant autrement leur métier et en conduisant autrement le travail de leurs élèves. Ils sont ainsi les acteurs (et non les agents) d'une transformation qui reste sans auteur, c'est à dire anonyme et, pour une bonne part, tacite et invisible à leurs propres yeux.

Dans tous les cas de figure, reste pendante ou brûlante, la question de « l'intégration des savoirs » dans des activités non pas juxtaposées mais convergentes ou combinées. En effet, pour mettre en relation les domaines de

savoir, encore faut-il qu'ils aient été constitués comme tels. Les courants pédagogiques qui visaient à intégrer les apprentissages par des thèmes fédérateurs (centres d'intérêt, étude du milieu, projets de classe, coopération scolaire, etc.) cherchaient, avant tout souci de construction disciplinaire, à relier les savoirs scolaires à « l'expérience » des élèves, pensée comme intégratrice. À considérer l'utilisation des supports d'écriture, le souci qui semble aujourd'hui l'emporter largement dans la pratique, c'est celui de faire exister les domaines disciplinaires dans la représentation des élèves, donc de les disjoindre, de les étiqueter, tout en construisant par l'usage une première maîtrise des savoir faire qui les caractérisent et/ou une intuition de leur objet spécifique. Ceci explique peut-être que, par contrepoint, le souci de l'interdisciplinarité ou de la transversalité soit un thème récurrent des discours institutionnels.