

CAHIERS ET CLASSEURS : LES SUPPORTS ORDINAIRES DU TRAVAIL SCOLAIRE

Anne-Marie CHARTIER, INRP/Histoire de l'éducation
Patricia RENARD, doctorante, Paris V

Résumé : L'article fait l'hypothèse que les choix des enseignants concernant l'utilisation des cahiers scolaires ont des enjeux pragmatiques (sur l'organisation du travail), pédagogiques (sur la gestion des traces écrites et leur évaluation) et cognitifs (sur la classification des savoirs « en acte » ainsi effectuée). Après s'être interrogé sur les limites inhérentes à une enquête déclarative (auprès de 87 maîtres de l'école élémentaire), l'article commente les données recueillies, puis s'intéresse à ce qui motive les choix des classeurs ou des cahiers. Il synthétise les réponses des maîtres sur la longueur et la durée d'écriture quotidienne, le temps requis pour les corrections, avant de se focaliser sur les écrits dans l'enseignement du français. Il essaie de dégager des modèles d'organisation en concurrence, soit centrés sur les matières d'enseignement (modèle secondaire), soit centré sur le travail (modèle primaire, distinguant les supports des textes à stocker des supports pour les exercices routiniers).

Les recherches en didactique se soucient peu des supports de travail utilisés en classe, et pour cause : des cahiers d'apparence semblable peuvent garder la trace de démarches d'apprentissage fort différentes et des supports variés (cahiers, classeurs, pochettes, feuilles volantes, photocopiés, fichiers pré-imprimés, fichiers informatiques) renvoyer à une pédagogie uniformément normée. Bref, ce sont les travaux d'élèves (1) qui apportent des informations pertinentes et peu importe finalement qu'ils soient faits sur un classeur, un cahier ou des « copies » en feuilles volantes. Pourtant, qui veut réfléchir sur les acquisitions scolaires ne peut s'abstraire sans angélisme des conditions les plus « matérielles » de leur réalisation, en particulier celle des supports d'écriture. Le regard sur l'histoire des textes a ainsi été transformé lorsque les historiens ont pris en compte leurs supports de lecture : rouleau de papyrus que l'on tient debout à deux mains, grand in-folio de parchemin posé sur un lutrin ou sur une

(1) Les travaux d'élèves s'inscrivent eux-mêmes dans des registres d'exercices dont les contenus varient souvent plus que les formes qui perdurent à travers les changements de programmes. Dans une perspective historique, André Chervel, « L'histoire des disciplines scolaires », *Histoire de l'Éducation*, 38, mai 1988, p. 59-119 et *Histoire de l'éducation. Travaux d'élèves ; pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, 1720-1830*, 46, mai 1990 et *Histoire de l'éducation. Travaux d'élèves ; pour une histoire des performances scolaires et de leur évaluation, XIX^e XX^e siècles*, 54, mai 1992.

table, petit livre broché que l'on sort de sa poche, écran sur lequel défile le texte (2). Les supports matériels définissent des attitudes, dans la réception comme dans la production, exercent des contraintes, restreignent ou élargissent les usages possibles, qui, dans le cas des écritures scolaires, concernent aussi bien le travail des élèves que celui des maîtres. Ce sont ces questions que nous avons voulu aborder en enquêtant sur les cahiers scolaires, davantage pour susciter la réflexion que pour apporter des réponses. Nous ne nous sommes donc pas limités aux supports utilisés en français, même si nous avons cherché à caractériser plus particulièrement cette discipline.

Cette approche a pour nous trois enjeux : pragmatique, pédagogique et cognitif. L'enjeu pragmatique concerne prioritairement le déroulement du travail : écrire sur le cahier qui convient, ouvrir le classeur au bon endroit, adopter les modalités d'écriture attendues qui ne sont pas les mêmes quand on écrit au brouillon ou sur un cahier de classe, tout cela s'apprend, demande du temps et des efforts. Cela requiert de la part des maîtres une vigilance persévérante, parfois rapidement assumée par des élèves « autonomes » (c'est-à-dire qui en maintiennent les routines), parfois décourageante et exigeant des rappels incessants (*Maitresse, on sort le cahier bleu ou le cahier de contrôle ? on tourne la page ? on met dictée ou orthographe ? on saute des lignes ?*). Aucun maître ne peut conduire les activités de la classe sans co-gérer avec les élèves leurs outils de travail. Comment se mettent en place leurs règles d'usage ? Quel temps et quelle énergie leur sont impartis ? Si les supports sont nombreux, complexes, variés, comment faire pour que le temps consacré à la « mise au travail » ne parasite pas (trop) le temps de travail lui-même ?

Le second enjeu est plus proprement pédagogique. En effet, l'écriture introduit un travail en deux étapes. Alors que la régulation des échanges peut se faire à l'oral au fil de leur déroulement, l'écriture permet une évaluation en temps différé : correction individuelle des brouillons ou correction collective avant la mise au propre, corrections des cahiers hors du temps de la classe (3). Les maîtres savent aussi *passer dans les rangs* pendant que chaque enfant travaille, mais cette pratique est forcément limitée et, dans les classes d'un seul niveau comme dans les classes à plusieurs cours, *on ne peut jamais tout contrôler*. Comment guider les apprentissages dans cette mise au travail collective ? Que faire faire aux enfants qui ont terminé l'exercice que d'autres commencent à peine ? Comment pondérer les temps impartis aux différentes phases du travail,

(2) Guglielmo Carvallo et Roger Chartier (dir.), *L'histoire de la lecture dans le monde occidental*, Paris, Seuil, 1997.

(3) Historiquement, ceci ne devient habituel qu'au cours du Second Empire, quand les élèves apprennent à lire et écrire en même temps et non plus successivement. On peut dès lors faire travailler les élèves de plusieurs cours en parallèle, les uns écoutant la leçon pendant que les autres sont occupés par une tâche d'écriture. Ce dispositif permet progressivement de se dispenser des moniteurs, nécessaires tant que se déroulent simultanément plusieurs activités orales (lecture oralisée du syllabaire pour les débutants ou de la leçon du jour pour les autres) qu'il faut valider ou corriger sur le champ, mais en contrepartie, il oblige le maître à des préparations et des corrections après la classe (corriger ce qui n'a pu l'être et prévoir les exercices du lendemain pour chaque cours), ce qui transforme considérablement l'exercice du métier.

sachant qu'on ne peut espérer que tout le monde aura fini et compris en même temps ? Les stratégies d'enseignement doivent intégrer ces multiples contraintes. Si les maîtres préfèrent employer tels exercices ou tels fichiers, alternent travail oral et travail écrit, recherchent des situations faciles à *routiniser*, qui permettent à tous les élèves d'écrire régulièrement dans les cahiers qui seront signés par les parents ou feuilletés par les collègues et l'inspecteur, les motifs n'en sont pas seulement didactiques. Vitrines du travail de la classe, les supports d'écriture témoignent « publiquement » du travail de l'élève (les exercices achevés ou inachevés, bien ou mal réussis) autant que de celui du maître (quantité des exercices écrits en classe, choix des activités, exigences de la présentation, annotations et corrections).

Enjeu cognitif, enfin : les élèves travaillent « avec » (et non « sur ») les cahiers ou classeurs, car ceux-ci sont, comme les manuels, des systèmes de classification conceptuelle matérialisés. Mais, contrairement aux manuels, ils opèrent des classements « en acte », qui se construisent dans l'expérience, au fur et à mesure que les tâches se succèdent. Dans telle classe, on apprend à ranger dans le classeur de français, à la rubrique « orthographe », des dictées, des exercices de transformation masculin-féminin (*petit-petite*), singulier-pluriel (*cheval-chevaux*) ou des listes de mots (mots féminins en *-aie* avec l'énoncé de la règle et des deux exceptions, la *paix* et la *forêt*). Dans telle autre classe, la rubrique « orthographe » ne comporte que des dictées préparées, les dictées non préparées étant rangées dans la partie « contrôle », le travail sur les marques du féminin ou du pluriel étant intégré à des activités plus globales de production de texte. Qu'est-ce qui se construit intuitivement dans ces tâches quotidiennes d'étiquetage, qui entrecroisent des critères multiples (fonctionnels et conceptuels, scolaires et savants) ? Les élèves révisent-ils leurs catégories quand les habitudes acquises dans une classe sont bousculées l'année suivante par une nouvelle répartition des matières entre cahiers ? Chaque maître doit combiner des critères hétérogènes pour arrêter ses choix : la facilité d'usage conduit à limiter le nombre de supports, la clarté classificatoire à les démultiplier.

Derrière cette tension, deux modèles scolaires semblent en concurrence : le modèle primaire ancien s'est construit autour du « cahier du jour », cahier unique organisé par la chronologie des exercices scolaires (4), alors que le modèle secondaire répartit les supports en fonction des disciplines (latin, grec et

(4) Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1882 Première partie, Article « Cahier », signé par Charles Defodon, p 302) montre que cette habitude a été instaurée de façon prescriptive par les autorités de tutelle à la fin du XIX^e siècle. Defodon cite d'abord longuement l'inspecteur d'académie de l'Yonne (M. Leras, 1868) : « Dans un grand nombre d'école pour ne pas dire dans toutes, les institutrices 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

français sont séparés, même si un seul professeur les enseigne). Aujourd'hui, on peut interpréter la profusion des supports comme un effet de la « secondarisation » de l'école qui aurait adopté progressivement des pratiques de collègue. Cependant, les choix de chaque instituteur en la matière n'obéissent à aucune règle imposée, relèvent donc d'une « culture primaire » tacite, qui s'apprend ou s'invente à l'usage, sur laquelle les prescripteurs institutionnels (inspecteurs ou formateurs en IUFM) sont généralement muets (5).

A partir de quelles données empiriques nourrir une réflexion sur le sujet ? D'un travail antérieur (6), nous avons retenu un élément d'interrogation forte : les interventions des maîtres centrées sur la mise au travail, le respect des règles, la discipline (etc.) sont, dans de nombreuses classes, plus fréquentes que celles qui sont centrées sur les contenus d'apprentissage. Les didacticiens passent généralement cette réalité sous silence et l'effacent de leurs comptes rendus, puisqu'elle ne fait pas partie de ce qui motive leurs observations. Il vaut pourtant la peine de s'y arrêter un peu, comme en témoignent les deux exemples suivants où chacun peut reconnaître une situation banale, ici dans un CM2.

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 Defodon 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, réservant 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 ». 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.

- (5) 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 ouvert un espace de travail sur cette question (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 en font mention : par exemple, Claire Boniface et Annick Vinot (*Les études dirigées au cycle 3*, Paris, Bordas, 1999) consacrent quelques pages à « 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 » (p. 76), suppose 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 »).
- (6) Il s'agit de l'appel à coopération de l'INRP sur « La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles » (1997-2000, rapports dactylographiés, INRP), en particulier de l'enquête sur les pratiques de classe conduite par l'équipe de l'IUFM de Lyon (Centre de Saint Etienne). Nous avons conduit dans ce cadre une observation en classe pendant deux fois une semaine sur l'utilisation des supports d'écriture et sur l'articulation oral-écrit dans la classe. Cf. Anne-Marie Chartier, « Un dispositif sans auteur : cahiers et classeurs à l'école primaire », *Hermès, Le Dispositif entre usage et concept*, 25, 1999, CNRS, pp. 207-218.

Contrôle de dictée : *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 il s'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.

1. MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE

1.1. Le recueil d'informations : les caractéristiques des classes concernées

Pour avoir une idée plus précise des usages habituels dans les classes, nous avons interrogé des groupes d'enseignants en formation continue (cf. questionnaire en annexe) (7). Les entrées ont été retenues après quelques entretiens informels avec des instituteurs. On a fait le pari d'un questionnaire « semi-ouvert », pour permettre aux enseignants de choisir leurs propres termes de description, exigence qui a découragé certains (*c'est trop long !* écrivent-ils). Nous avons éliminé du questionnaire, pour ne pas l'alourdir, toutes les questions portant sur l'appréciation portée par chacun sur les avantages, les inconvénients ou les motifs de ses choix. Pour recueillir des éléments à ce sujet et avoir des commentaires qualitatifs, nous sommes allés dans plusieurs stages faire remplir le questionnaire, ce qui a permis de répondre directement à leurs ques-

(7) L'enquête a eu lieu en décembre 2000 et janvier 2001 (la période de l'année est importante dans l'évaluation des compétences d'écriture en CP et aussi en CE1 : au mois de juin, les réponses n'auraient sans doute pas été les mêmes). Merci à E. Chabrol, G. Collonges, M. Delattre, S. Pavillard-Pétrov, C. Poulette, F. Robinson qui ont bien voulu faire passer les questionnaires ou m'accueillir dans leur stage, dans les IUFM de Lyon (Centre de Saint-Étienne) et de Versailles (Centres d'Antony et de Saint-Germain) ainsi qu'à Patricia Renard qui a collaboré au dépouillement du questionnaire et à sa saisie.

tions sur l'enquête et ses visées. Une centaine d'instituteurs ont répondu, 87 d'école élémentaire, 15 de maternelle. L'échantillon des classes est le suivant : 15 CM2, 9 CM1, 4 CM1-CM2, 3 CE2-CM1, 1 CE2-CM, 1 CE-CM ; 16 CE2, 12 CE1, 9 CE1-CE2, 3 CP-CE1, 12 CP, 1GS-CP (8). Seules les réponses concernant l'école élémentaire ont été exploitées (9). Il s'agit là d'un échantillon « significatif » mais nous n'avons pas cherché à garantir sa représentativité au sens statistique. Nous avons sélectionné des stages concernant prioritairement le cycle 3 (les deux-tiers des réponses), nous nous sommes assurés que tous les milieux d'exercice y étaient représentés, en particulier les ZEP et les classes rurales. Les cours doubles ou triples constituent un quart de l'échantillon (10), mais seuls deux maîtres de CE1-CE2 et un maître de GS-CP ont indiqué des supports différents pour chaque niveau. On peut en conclure que, dans les autres classes multi-niveaux, tous les élèves utilisent le même matériel, ce qui n'interdit pas des variantes d'usage.

1.2. Le recueil d'informations : les contraintes et limites du questionnaire

Remplir un tel questionnaire pose des difficultés redoutables : les informations qu'il demande doivent être construites, car elles ne sont pas d'emblée disponibles en mémoire ; chacun peut répondre à des degrés variables de précision mais l'espace restreint laissé pour la réponse interdit tout commentaire explicatif. De ce fait, la singularité et la complexité des usages se trouvent impi-

- (8) Certains instituteurs de maternelle ont pensé que ce questionnaire ne les concernait pas, d'autres ont répondu en sélectionnant les entrées. Les réponses montrent une grande variété de pratiques. A côté des chemises ou pochettes où sont rangées au fur et à mesure les travaux des enfants faits sur des feuilles volantes (graphisme, dessins libre, etc.) ou du « cahier de vie » qui joue le même rôle mais où les feuilles sont collées, on trouve des classes où chaque enfant a de multiples supports à son nom. Par exemple, en petite section : « plusieurs cahiers en cours d'année (sur un thème, un livre.), + un très grand cahier kraft pour les formats + une pochette » (Institutrice dans un milieu favorisé, 22 ans d'ancienneté, dont 10 en PS). Ou encore, dans une grande section, Supports disciplinaires : « cahier d'exercices où sont collées les feuilles de lecture, mathématique, graphisme, écriture ; cahier de comptines ; cahier de chant ; cahier de référents ». Supports non disciplinaires : « cahier de liaison, ardoises blanches » (institutrice. Milieu d'exercice et ancienneté non précisés). Il faudrait une enquête spécifique pour mieux connaître les usages habituels et la variété des solutions adoptées (qui sont ici plus qu'ailleurs, semble-t-il, fonction du milieu environnant et de l'attente des parents d'élèves).
- (9) 17 hommes-64 femmes, l'échantillon comprenant aussi bien des débutants sortant d'IUFM (stage ciblé sur l'enseignement des langues vivantes) que des collègues ayant plus de trente ans d'ancienneté. Les modalités ordinaires d'affectation en stage font que le public est plutôt « chevonné ». Les discussions orales avec trois groupes de stagiaires permettent de penser que les modalités d'utilisation des cahiers-classeurs qu'ils exposent sont, pour l'essentiel, fixées.
- (10) Le total est de 86, une classe n'ayant pas de niveau déclaré, mais appartenant clairement, d'après les réponses, au cycle 3. Les chiffres bruts ne sont pour nous qu'indicatifs, de nombreux questionnaires n'étant pas totalement renseignés. Nous les avons néanmoins fait entrer dans le panel, mais ceci explique que les totaux pour chaque réponse sont souvent inférieurs à 87.

toyablement gommées. De plus, dans bien des cas, les maitres ont pu être perplexes sur la façon dont l'enquêteur, interrogeant la réalité scolaire par ce biais très « matérialiste », interpréterait des réponses, forcément elliptiques, lacunaires ou approximatives. En leur demandant d'évaluer combien de temps et combien de pages leurs élèves écrivent par jour, combien de temps demandent les corrections, on les conduisait à se situer de façon descriptive sur un terrain normatif. Toute la difficulté vient de ce que, en la matière, les normes sont implicites : combien de temps et combien de pages un élève de CE1 ou de CM2 devrait-il « normalement » écrire par jour ? Personne ne peut répondre à la question, mais cela ne signifie pas pour autant qu'il n'y ait pas à cet égard des attentes institutionnelles et des pratiques collectives habituelles, que chacun est supposé savoir, du fait qu'il fréquente à la fois des élèves et des collègues.

1.3. Le recueil d'informations : description des pratiques et présentation de soi

Celui qui répond au questionnaire comprend plus ou moins intuitivement, au fur et à mesure qu'il le remplit, qu'il donne sur sa pratique pédagogique des éléments d'information qui le « révèlent » peut-être aussi fortement que si on l'interrogeait sur ses choix didactiques ou sa philosophie de l'éducation. On ne peut traiter les données recueillies sans en tenir compte. De ce fait, nous nous attendions à un fort taux de non-réponse à certaines questions, et nous avons plutôt été surpris qu'il soit finalement si faible ; ceux qui ont accepté de répondre ont fait un effort visible pour fournir des réponses précises, manifestant une belle confiance dans le destinataire. En revanche, il est clair que, comme dans toutes les enquêtes déclaratives (11), les résultats obtenus ne peuvent être pris pour une photographie « objective » de la réalité, qui ne pourrait s'obtenir que par des observations *in situ*, impensables à grande échelle. C'est à travers le regard, la mémoire et la représentation de maitres provisoirement loin de leur classe (12) que nous pouvons à notre tour « voir » la réalité scolaire. Nous avons essayé, en ordonnant les questions, d'éviter les biais les plus flagrants (par exemple, en éloignant les unes des autres les questions qui permettent des recoupements). Les entretiens conduits de vive voix ont fourni des informations factuelles complémentaires et évité des erreurs d'interprétation. Dans cette première analyse, nous présentons les résultats assortis de nos commentaires, sachant que les mêmes données brutes pourraient être lues différemment. Devant les lacunes de l'enquête (en particulier concernant les « enjeux pragmatiques ») et les interrogations que soulèvent les données réunies, on ressent le besoin d'autres observations sur les pratiques scolaires en

(11) Nous avons souvent pris la liberté d'écrire « dans trois classes sur quatre », alors qu'il aurait fallu écrire en permanence « dans notre échantillon, trois maitres sur quatre déclarent... » Nous faisons confiance aux lecteurs pour garder cette vigilance interprétative.

(12) A plusieurs reprises (en particulier pour répartir les performances de leurs élèves s'agissant de leur autonomie dans le travail et de leur facilité d'écriture), certains ont écrit « j'aurais besoin d'être en classe pour répondre », ou « il me faudrait revoir la liste de mes élèves ».

partant des outils (13) de travail, cette face si visible de la réalité scolaire que personne ne lui prête généralement attention.

2. LES SUPPORTS UTILISÉS

2.1. Nommer et dénombrer les différents supports

Sur combien de supports écrivent les élèves ? Si on comptabilise tous ceux que les maîtres ont signalés, incluant, en sus des supports consacrés aux matières scolaires (cahiers, classeurs, fichiers pré-imprimés, porte-vues, répertoires, pochette, fichiers d'ordinateurs, etc.), les cahiers de brouillon, cahiers de liaison, cahiers de textes, et aussi ardoise, carnets, feuilles volantes, on se situe entre six et seize supports pour le cycle 3, six et quatorze pour le cycle 2 (dans lequel nous avons comptabilisé les classes de CE1-CE2). Voici trois exemples de réponses (14) aux questions 1 (liste des cahiers/classeurs qu'utilisent vos élèves et terme par lequel vous les désignez), 2 (supports non disciplinaires) et 4 (supports sur lesquels les enfants écrivent tous les jours).

Maitre de CP : Q 1 : *petits cahiers du jour (jaune), de devoirs (violet), de poésie (vert), d'expression écrite (rouge) ; fichiers de lecture, de maths (préimprimés) ; grand cahier jaune de découverte du monde (je les nomme par la couleur) ; un porte-vues pour le dictionnaire personnel.*

Q 2 : *cahier de liaison (orange), ardoise, pochettes à élastiques pour les coloriages, le matériel de maths, les évaluations.*

Q 4 : *ils écrivent dans leurs cahiers (surtout celui du jour, jaune) et dans leurs deux fichiers.*

Maitre de CE2 : Q 1 : *cahiers de classe, d'orthographe (petit format) ; cahiers de français, maths, histoire, géographie, sciences, poésie (grand format) ;*

Q 2 : *cahier d'essai, de texte, de correspondance ;*

Q 4 : *cahier d'essai, de classe, de textes.*

Maitre de CM2 : Q 1 : *cahier bleu Français, rouge Maths, jaune Poésie, rose Lecture, mauve Expression écrite ; classeur français (leçons), classeur Éveil, classeur géométrie, (appelés indifféremment soit par leur couleur, soit par la matière, soit les deux à la fois) ;*

Q 2 : *brouillons, devoirs du soir, cahier de textes, ardoise ;*

Q 4 : *brouillons, math, français, textes.*

L'usage d'un cahier de textes (ou d'un agenda), distinct du cahier de liaison, est général au cycle 3 (14 CE2 sur 16 l'utilisent et tous les CM) alors que c'est le cas d'une classe sur deux en CE1 ou CE1-CE2 et d'un CP sur quatre. D'après les maîtres rencontrés, certaines mairies offrent aux élèves des agendas ou des semainiers, ce qui expliquerait leur pénétration au cycle 2, récente dans

- (13) Dans le cadre de cet article « descriptif », nous employons indifféremment les expressions « supports d'écriture », « outils de travail », « instruments de travail ». Définir ces distinctions conceptuelles serait légitime dans une analyse confrontant systématiquement les moyens aux fins.
- (14) Nous n'avons pas respecté la disposition d'écriture des maîtres (listes avec accolades, flèches) et pour faciliter la lecture, nous avons transcrit en entier les abréviations (exercice pour ex., expression écrite pour EE, etc.) ; en revanche, nous avons conservé tel quel le style télégraphique.

l'école. En cycle 3, dans plus d'une classe sur trois, les maîtres mentionnent l'existence d'un « cahier du soir » ou d'un « cahier de devoirs » [à la maison].

2.2. La variété des supports disciplinaires et de leur désignation

Si l'on s'en tient aux seuls supports clairement destinés aux matières enseignées (les supports « disciplinaires »), deux classes sur trois en utilisent entre 6 et 8 au cycle 3, entre 5 et 7 au cycle 2, les extrêmes allant de 3 à 12 (15). À tous les niveaux, au moins la moitié des supports utilisés est consacrée (en totalité ou en partie) aux activités de français (cahiers ou classeurs de français, cahier de poésie, répertoire d'orthographe, cahiers de règles, d'évaluation, pochette d'expression écrite, etc.). On peut avoir un classeur de « français-math », un autre pour les évaluations (donc celles de français) et à côté, avoir un cahier de règles d'orthographe, un autre pour l'expression écrite et un carnet-répertoire de mots. Les cahiers sont présents dans toutes les classes de l'échantillon sauf une, et les maîtres les désignent par le nom de leur contenu mais souvent aussi par leur couleur. Ce mode de désignation est utilisé par la moitié des maîtres en cycle 2, par un tiers en cycle 3. Dans plusieurs questionnaires, on signale que cette appellation métonymique (le grand cahier jaune, le cahier violet) n'est pas exclusive de l'appellation par le contenu (le cahier de grammaire, le cahier de poésie). Une classe signale un « cahier de cinéma ». Trois classes de CM2, deux classes de CM1 et une classe de CE2 signalent l'existence de « cahiers de langue », quatre pour l'anglais, deux pour l'allemand. S'agissant de l'éducation civique en cycle 3, elle est signalée 23 fois et « oubliée » 14 fois de la liste des matières énumérées (16).

- (15) Nous avons trouvé (hors enquête) une classe de CE1 dotée de treize cahiers, réunis par groupe de couleurs : vert pour les 5 cahiers de français, bleu pour les 3 cahiers de math, jaune pour les 4 cahiers « découverte du monde », orange pour la poésie, violet pour le cahier de correspondance. Les 13 cahiers sont emportés chaque samedi à la maison. Le record est détenu par une classe de CE2 où les élèves ont 21 cahiers (11 de grand format, 9 de petit format, un carnet « mémo ») et 3 classeurs (de lecture, de français et mathématiques, de sciences, géographie, histoire et instruction civique). Tous ces supports sont conservés à la maison et apportés en classe en fonction des emplois du temps, comme au collège, ce qui est une pratique très inhabituelle en primaire. En voici la liste rédigée par une élève : poésie, conjugaison, mathématiques, informatique, BCD, vocabulaire, problèmes, histoire et instruction civique, orthographe, sciences, grammaire, géométrie, géographie, calcul rapide, expression écrite, cahier du jour, de texte, d'essais, de correspondance, de devoirs, mémo). L'ordre d'énumération ne manifeste aucune conscience des « parentés disciplinaires » mais se rapporte plutôt à un ordre d'usage temporel (poésie le lundi matin), en renvoyant en fin de liste tous les cahiers « non disciplinaires ». En revanche, l'institutrice de notre enquête qui utilise un classeur unique pour toutes les disciplines en CM2 se situe à un autre extrême. Nous n'avons malheureusement pas pu la rencontrer. Elle utilise cinq autres supports « non disciplinaires » (cahiers de brouillon, de textes, de liaison, de devoirs du soir, ardoise).
- (16) Nous n'avons conclu à son oubli que dans les cas où les autres matières (histoire, géographie, sciences) sont énumérées et pas si le questionnaire porte seulement l'indication « classeur de sciences » ou « cahier d'éveil ». Nous ne pouvons évidemment pas conclure de cette absence que la matière n'est jamais abordée (ni de la présence de « technologie » qu'elle l'est régulièrement). Aucun des maîtres de l'échantillon n'a fait allusion à des échanges de service ou des décloisonnements concernant ces enseignements.

2.3. Grand format ou petit format ?

Ce qui motive le choix des grands ou petits formats relève de stratégies complexes. Les maîtres avec lesquels nous avons pu en parler trouvent les petits formats plus maniables sur les tables encombrées, car l'espace limité de la page est plus facile à maîtriser et *moins décourageant qu'une grande page blanche*, mais on ne peut y coller aisément des photocopies. Selon les matières et les usages dominants dans une école, on utilisera donc de préférence un format ou un autre. Les cahiers de brouillon, de devoirs du soir, de liaison, sont de petit format. En revanche, on recourt au grand format (cahiers ou classeurs) dans les matières scientifiques, qui font davantage usage de photocopies (cartes, schémas, textes, illustrations, reproductions d'exercices puisés dans divers manuels ou fichiers). C'est ce qui expliquerait aussi que les cahiers de poésies (et chants), présents dans 60 classes sur 87, soient tantôt de petit format (lorsque l'habitude est que les élèves les recopient), tantôt de grand format (si on y colle les poèmes ou les partitions musicales des chants photocopiés).

2.4. L'utilisation des classeurs selon le niveau

La présence des classeurs croît avec le niveau : présents dans un CP sur quatre, un CE1 sur deux, deux CE2 sur trois, ils sont omniprésents en CM (un seul CM1 n'en utilise pas). Alors que pour le cahier de textes, c'est la pratique des plus jeunes que l'on suit dans les cours doubles (les CE1-CE2 ne l'utilisent pas plus que les CE1), s'agissant des classeurs, c'est celle du niveau supérieur qui s'impose (7 CE1-CE2 sur 9 s'en servent). L'introduction de ce support dans l'école est récente : les maîtres interrogés n'ont connu que des cahiers quand ils étaient eux-mêmes élèves du primaire, à quelques exceptions près ; le seul classeur de la classe était alors celui du maître, qui y rangeait ses préparations et documents pédagogiques.

2.5. Des arguments pour ou contre le classeur ou le cahier

Ce qui peut paraître paradoxal, c'est que le recours au classeur ne diminue pas le nombre total de supports dans les faits, alors qu'il est souvent justifié à cause de l'économie qu'il permettrait (on peut y stocker plusieurs matières). Une institutrice qui utilise un « classeur d'éveil » se dit ainsi scandalisée du « gâchis de cahiers grand format, commencés et inachevés » en histoire, géographie, sciences, technologie. *J'ai demandé à voir des cahiers de l'an dernier : seules les premières pages sont remplies. Dans l'école où j'étais auparavant, on avait un seul classeur d'éveil et on distribuait aux enfants les feuilles perforées au fur et à mesure des séances.*

Une autre qui a choisi de travailler les disciplines scientifiques par trimestre (premier trimestre, géographie ; deuxième trimestre, histoire ; troisième trimestre, sciences), dit que cette répartition sur l'année lui permet de programmer des sorties, des recherches documentaires en BCD de façon moins dispersée et ajoute incidemment *et comme ça, c'est commode, on a un seul cahier, avec les trois parties à la suite*. Comme je lui fais remarquer que rien n'interdit qu'alternent dans le cahier, comme dans l'emploi du temps, histoire, géographie et

sciences, elle répond d'abord *ça mettrait la confusion dans la tête des enfants*, puis se souvenant que c'était ce que faisaient ses institutrices, apparemment sans dommage, elle se reprend et ajoute *en tout cas, ça ne fait plus, aujourd'hui, ce n'est plus possible*. Elle pourrait recourir au classeur, mais elle trouve au cahier des facilités d'usage et des vertus de durée : *Un cahier, à la fin de l'année, ça peut se garder. Un classeur, qu'est-ce qu'on peut en faire ? On enlève les feuilles pour le réutiliser, c'est à dire qu'on les jette*.

Une institutrice rurale de cycle 3 critique les anciens cahiers du jour de son enfance malgré leur supériorité formelle (*ils étaient bien mieux tenus que les miens*), pour justifier la répartition actuelle : *Tout mettre dans un même cahier, ce ne serait vraiment pas beau, ce serait comme si le cahier du jour était un cahier de brouillon, un vrai fouillis ! Déjà qu'ils écrivent aussi mal au propre qu'au brouillon, ça ne ressemblerait plus à rien*. Elle utilise un cahier de français et un cahier de maths petit format (chaque élève en remplit trois ou quatre dans l'année dans chaque matière, très bien « tenus » en dépit de ce qu'elle affirme) et un classeur d'éveil que les enfants conservent sur l'ensemble du cycle (*je fais travailler les trois cours ensemble, bien sûr, alors avec le classeur, les CM sont obligés de se rappeler de ce qu'ils ont déjà fait l'année ou les deux années d'avant, et moi aussi*). Cette pratique de conservation est signalée dans l'enquête par dix maitres (en particulier les cahiers ou classeurs-référents, les classeurs de sciences, les cahiers de poésie, les porte-vues), alors que tous les autres rendent leurs cahiers aux élèves à la fin de l'année. Ce faible nombre de réponses ne permet pas de savoir si cette habitude est marginale et ancienne (cas des classes rurales), si elle a été induite dans les écoles par les maitres qui suivent leurs élèves (cas des « cahiers de règles ») ou si elle est un effet, destiné à se développer, de la mise en place des cycles.

2.6. La multiplication des supports : consumérisme et stockage

Les maitres qui emploient les classeurs ne sont donc pas guidés par le souci d'alléger les cartables ou de réunir en un seul objet ce que les cahiers séparent. La profusion croissante des multiples supports (dont chacun admet que finalement, ça fait beaucoup) a évidemment partie liée avec l'adoption de pratiques de collège (le cahier de textes, le classeur), mais aussi avec des habitudes consuméristes (17), encouragées par l'espace de vie que constituent les classes primaires. Contrairement à celles du collège qui ne sont que des lieux de transit, elles sont des lieux habités, dans lesquelles le maitre et les élèves peuvent laisser leur matériel en dépôt. L'enquête confirme que chaque élève dispose d'une case personnelle pour ses affaires, mais dans presque la moitié des classes, une partie des supports est rangée sur des étagères ou des rayonnages, hors de portée des enfants, pour éviter que les cases ne soient encombrées d'un matériel volumineux dont on ne se sert pas tous les jours : les dictionnaires, les classeurs de sciences, les « pochettes ». On peut donc sans problème accroître le nombre des supports, pour peu qu'ils n'aient pas à être transportés dans le cartable, c'est-à-dire à être signés par les parents.

(17) Il faudrait enquêter sur la proportion des cahiers, répertoires ou carnets commencés puis délaissés, du fait que les élèves n'en ont pas un usage autonome et que les priorités de la classe occupent le maitre ailleurs.

3. CLASSEURS OU CAHIERS : DES USAGES CONTRASTÉS

3.1. Cahiers ou classeurs pour le travail quotidien ?

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) (18) ;*

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 maîtres 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. Dans une classe où nous avons conduit une observation, le classeur de français est subdivisé en sept sous-parties : orthographe d'usage (abrégée OU, chaque lundi), orthographe grammaticale (OG, chaque mardi), grammaire (G, chaque jeudi), conjugaison (C, chaque vendredi), expression écrite (EE, tous les quinze jours ou trois semaines), contrôles (notés, dans toutes les activités) et méthodologie (tous les mois). L'institutrice veille à ce que cette répartition soit à la fois fonctionnelle (chaque chose doit être rangée à sa place) et structurante intellectuellement (en introduisant des sous-ensembles dans l'ensemble disciplinaire « français ») : *C'est pour ça que je leur fais 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.* En effet, « contrôles » et « méthodologie », présents matériellement dans le classeur de français sans faire partie de la discipline, ne sont pas abrégés par leur initiale en haut de page. Une même activité peut obliger à naviguer d'un espace à l'autre. Ainsi, le lundi matin, après avoir rangé les deux dictées (de mots et de texte) dans la partie « contrôle », les enfants prennent une

(18) 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.

feuille dans la partie « orthographe d'usage » pour copier la règle et les mots de la leçon du jour, sur laquelle sera faite la dictée de la semaine suivante.

3.2. Classer les matières par le lieu d'écriture des tâches

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 (19). 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 (20) corporels et mentaux (avec tous les risques mais aussi tous les avantages des routinisations). Pourtant, même dans cette classe ayant fait le choix délibéré du classeur de français, on utilise d'autres supports : 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, commencé avec enthousiasme et 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.

3.3. L'articulation entre supports d'exercice et supports de stockage

Dans les classes où le cahier est le support ordinaire, le classeur stocke les traces des enseignements disciplinaires *autres que math et français* et son

(19) 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.

(20) 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. Dans les deux cas (classieurs et cahiers de textes), l'institutrice voyait là une bonne préparation des enfants au collège, justifiant les efforts dépensés. D'autres enseignants soulignent en revanche les problèmes posés par le matériel (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'égarent, etc.). On retrouve les mêmes problèmes 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.

appellation pose parfois problème. Certains maitres continuent à l'appeler *classeur d'éveil*, d'autres *classeur de sciences*, bien que l'usage scolaire de ce terme n'évoque ni l'histoire ni la géographie, mais plutôt la biologie, la physique et la technologie. On peut aussi le désigner par le nom d'une des matières qui s'y trouvent traitées (21). On trouve ainsi des classes avec deux classeurs *pour éviter que ce soit trop lourd* (histoire, géographie, éducation civique d'une part, sciences et technologie d'autre part, mais on trouve aussi d'autres regroupements), français et maths étant répartis sur différents cahiers. Enfin, comme le CM2 cité plus haut, le classeur peut renfermer toutes les matières (histoire, géographie, etc., mais aussi une partie du français et des maths).

En effet, une deuxième fonction du classeur est d'être en relation avec les cahiers sur lesquels se font les exercices quotidiens : si les élèves écrivent quotidiennement dans des cahiers de maths et français, ils utilisent aussi un classeur *math-français* qui sert de *référént*, ou de *répertoire*, où on stocke les *règles*, les contrôles après correction. Une raison d'être de cette répartition tient aux manipulations imposées par les corrections quotidiennes : si les enfants écrivent sur des feuilles perforées, il faut soit corriger leur travail en classe, soit, si la correction a lieu hors de l'école, les habituer à mettre leur nom sur chaque feuille pour pouvoir les leur rendre (mais certains maitres reconnaissent très vite l'écriture de tous leurs élèves). En utilisant le classeur quotiennement, on s'oblige à mettre en place des habitudes de travail qui semblent utiles aux uns, trop lourdes à d'autres. En ne s'en servant qu'en classe, de façon moins fréquente, pour des tâches qui n'exigent pas le même travail de correction, on familiarise les enfants avec un support qu'ils auront à manipuler au collège, et on s'assure du confort qu'offrent les cahiers pour un usage intensif.

Enfin, le classeur peut avoir une troisième fonction : il est commode pour stocker la trace d'activités « diverses » qui n'émargent à aucune discipline (par exemple, méthodologie (22)) et qui ne semblent pas mériter à elles seules un cahier séparé.

3.4. Mettre la date : présence ou effacement de la temporalité scolaire

Plus les supports sont nombreux, plus il devient difficile à un regard extérieur de savoir quand les activités ont été conduites : alors que les enfants inscrivent toujours la date du jour sur le premier support qu'ils utilisent le matin, il est rare qu'ils la reportent sur chaque nouveau support utilisé au fil de la journée. En conséquence, seul le cahier/classeur de français fournit généralement

(21) Ceci peut produire des malentendus pour le visiteur ou l'enquêteur qui entend des enfants dire qu'on range le texte sur le château-fort en « géo » (graphie), alors que c'est simplement le nom courant dans cette classe sous lequel on désigne « métonymiquement » le classeur de géographie, histoire et sciences. La substitution des termes ne signifie pas nécessairement une confusion des contenus.

(22) Dans la classe que nous avons observée, la maitresse se servait d'un cahier de méthodologie du commerce, qu'elle photocopiait au fur et à mesure de ses besoins en choisissant ce qui l'intéressait.

une bonne trame chronologique (sauf pour les activités de production de textes, quand elles sont réparties dans des pochettes ou sur un cahier spécial). Sur les autres supports, les traces d'exercices, de leçons, de production qu'on peut lire sont hors de toute inscription temporelle. D'après nos observations, les activités moins couramment pratiquées (éducation civique, technologie, biologie) produisent des traces (des résumés copiés, mais aussi des photocopies collées) qui apparaissent comme des unités autonomes plus que comme les étapes d'une progression continue. La trame chronologique du travail scolaire s'efface (cette trame que souhaitaient au contraire rendre visible les prescripteurs de la III^e République), au profit d'une organisation structurée par des contenus indépendants les uns des autres. Les didactiques disciplinaires l'emportent sur la pédagogie (23).

4. QUANTITÉ ET TEMPS D'ÉCRITURE

4.1. Les activités écrites : évaluer les durées quotidiennes

Combien de temps et combien de pages écrivent chaque jour les élèves ? Il peut sembler absurde de chercher une telle quantification, variable d'un jour à l'autre, sans rapport avec la « qualité » de ce qui est fait et d'autant plus difficile à évaluer de mémoire que les supports sont plus dispersés. Au temps de l'unique « cahier du jour », la réponse aurait été infiniment plus simple à fournir. Que répondent les maîtres ?

| | CM2/ CM1-2 | CM1/Cycl3 CM1-CE2 | CE2 | CE1-2 | CE1/ CP-CE1 | CP |
|------------|---------------|----------------------|-----|-------|----------------|----|
| 30 mn | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 3 |
| 1/2 h-1 h | 2 | 2 | 6 | 3 | 4 | 6 |
| 1 h-2 h | 13 | 11 | 7 | 5 | 10 | 4 |
| 2 h + | 2 | 2 | 3 | 1 | 1 | 0 |
| total [85] | 17 | 15 | 16 | 9 | 15 | 13 |

En cycle 3 (47 réponses), 10 classes écrivent entre une demi-heure et une heure par jour (21 %), 31 entre une et deux heures (66 %), 7 deux heures et plus (15 %). En cycle 2 (37 réponses, CE1-CE2 inclus), 3 écrivent moins d'une demi-heure (2 CP et 1 CP-GS), 13 entre une demi-heure et une heure (35 %), 19 entre une et deux heures (51 %), 2 deux heures et plus.

(23) On comprend, dans cette nouvelle configuration, la critique de la polyvalence conçue comme simple juxtaposition des disciplines et l'injonction réitérée quant à la nécessité de « créer des liens » entre ce que l'organisation didactique du travail s'emploie si efficacement à disjoindre. C'est un leitmotiv du rapport de l'IGEN, *Polyvalence des maîtres à l'école élémentaire. Analyse de la situation dans la perspective notamment de l'initiation aux langues et de l'éducation artistique. Propositions*. Rapporteur, Alain Bouchez, doyen du groupe de l'enseignement primaire, MEN, 1997.

Comme on pouvait s'y attendre, le temps d'écriture journalière augmente globalement avec l'âge, mais finalement assez peu. Ce qui frappe, ce sont plutôt les écarts que ces estimations permettent d'imaginer entre classes de même niveau, la dispersion la plus forte des réponses se trouvant au CE2. L'enquête ne permet pas de faire des corrélations entre ces écarts et le public scolarisé : si les classes où on écrit plus de deux heures par jour sont plutôt de milieux privilégiés, on y trouve aussi une classe de ZEP et une classe rurale (l'échantillon est trop faible qu'on puisse en tirer une information significative) et les classes qui écrivent entre une demi-heure et une heure par jour se trouvent dans divers milieux.

4.2. 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 polycopiés et les fichiers de lecture silencieuse ou de maths.

4.3. Les difficultés intrinsèques aux tâches d'écriture : fatigue attentionnelle, difficulté de l'auto-contrôle, manque d'aisance graphique

On aimerait pouvoir confirmer ou infirmer ces interprétations, pour l'heure plus hypothétiques qu'affirmatives, en cherchant si elles sont ou non corrélées aux performances des élèves (par exemple en s'appuyant sur les résultats obtenus lors des évaluations nationales) et si elles jouent un rôle dans l'adaptation (ou non) des enfants au collège. 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 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 maitres, 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).

4.4. Durée des corrections hors temps scolaire et stratégies pédagogiques

Quant aux temps de correction évalués par les maitres, 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 10 heures. Entre 3 et 4 heures (CP).

On peut ainsi distinguer les maitres 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 couteuses 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 maitres 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 maitres 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 coût, 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-maitre » 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-maitre » (24).

5. LES ÉCRITS DANS L'ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS

5.1. Les activités habituelles en Français et leurs traces écrites

Nous avons demandé aux maîtres d'énumérer les différentes activités pratiquées habituellement en français en indiquant leur fréquence et si elles donnaient ou non lieu à trace écrite et à évaluation. Répondre de façon brève et précise était une gageure en si peu de temps et d'espace : une dizaine de cadres sont restés vides car ce serait trop long à écrire, mais beaucoup ont été bien renseignés. Par exemple, cet instituteur de CM2 : *grammaire, orthographe, conjugaison, expression écrite ou vocabulaire —> une fois par semaine ; lecture silencieuse —> fiche avec réponses rédigées, une fois par semaine ; exercices oraux collectifs, recherche sur le cahier d'essai puis copie « nette » sur classeur ; les exercices de fin d'apprentissage sont évalués, les autres corrigés chaque soir ;* ou encore, cette institutrice de CE2 : *Lecture : 2 fois par semaine, fiche de compréhension écrite après questions de compréhension orale ; conjugaison, vocabulaire, orthographe, grammaire, une fois par semaine, exercices oraux collectifs, puis sur ardoise, puis exercices sur cahiers, règles à écrire dans cahier spécifique (de « règles ») ; poésie : environ une fois par semaine, écrire la poésie ; expression écrite, une fois et demie par semaine, plusieurs jets sur le thème, feuille grand format ; dictée : une fois par semaine, sur feuille volante à coller dans le cahier.*

(24) 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.)

5.2. La répartition des activités selon le rythme hebdomadaire

Si nous faisons abstraction des CP et CP-CE1, dont les pratiques ne peuvent se comparer à celles des autres classes, un modèle dominant se dégage des informations fournies. Dans 40 réponses sur 60, les maîtres énumèrent les activités qui reviennent une fois par semaine, généralement en tête de liste comme dans le premier exemple cité : conjugaison, grammaire, orthographe et (moins souvent) vocabulaire. Elles donnent toujours lieu à des exercices écrits sur les cahiers ou classeurs. Pour ces 40 classes, on trouve ensuite citées, les activités englobées sous la désignation *expression écrite* (mais aussi *production de texte*, *exercice d'écriture*) dont la fréquence varie de deux fois par semaine à une fois toutes les deux semaines, et/ou les activités de lecture silencieuse avec questions auxquelles il faut répondre par écrit (beaucoup plus rarement, lecture orale). Le fait que le questionnaire soit sur les supports d'écriture a certainement incité beaucoup de maîtres à aller directement à l'expression écrite, avant de parler de la lecture. On ne peut donc inférer de cet ordre de présentation une hiérarchie des priorités dans leur représentation. De plus, davantage d'informations seraient nécessaires pour savoir ce que les maîtres mettent sous l'intitulé *expression écrite*, *production de texte*, *exercice d'écriture*. D'après les entretiens, il s'agit généralement d'un travail fait au brouillon puis repris avant une mise au net, mais une activité conduite deux fois par semaine n'est sans doute pas conçue comme celle qui revient tous les quinze jours ; on trouve aussi des écritures courtes de premier jet, corrigées mais non recopiées.

5.3. La répartition des activités selon des priorités (fréquence ou importance)

Les questionnaires qui ne suivent pas ce schéma sont plus difficiles à classer. Certains ont énuméré les activités des plus fréquentes au moins fréquentes (lecture, orthographe-grammaire-conjugaison, expression écrite), d'autres semblent avoir hiérarchisé les entrées en fonction de leur importance à leurs yeux. Ainsi, certaines classes sont organisées autour des activités de lecture, conduites de façon autonome du reste. Par exemple, en CE2 : *ateliers* [tournant sur quatre jours] de *lecture document*, *lecture suivie*, *lecture silencieuse*, *lecture roman*, avec *fiche auto-corrective et correction en fin de séance* ; *conjugaison* ; *expression écrite (brouillons plus réécritures, correction immédiate en groupe puis correction par d'autres groupes)*. Dans huit classes de cycle 3 pratiquant intensivement la lecture silencieuse, les maîtres ne signalent pas d'activité de production d'écrit (par exemple en CE2 : *deux jours sur trois, lecture sur fiche ou cahier* ; *conjugaison, grammaire, orthographe, une fois pas semaine, correction collective généralement*). Est-ce un oubli ?

Quelques classes cherchent au contraire à intégrer toutes les activités et font de la lecture le point d'ancrage des activités de grammaire-orthographe-conjugaison, comme dans les deux exemples suivants. CM1 : *lundi, expression écrite (exercices systématiques) compléter un texte, reconstitution, etc., au brouillon puis dans le cahier de français* ; *mardi, lecture du roman et à partir de la lecture, grammaire et exercices sur le cahier* ; *jeudi : lecture, à partir du roman, conjugaison exercices sur le cahier* ; *vendredi : lecture, questions de compré-*

hension et orthographe exercices sur le cahier. CM2 : Lecture/Textes donnant lieu à des reprises disciplinaires. Chaque texte est réécrit en fonction d'activités décrochées menées en grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire programmées en fonction des besoins. Toujours des traces écrites. Mise au propre sur cahier et ordinateur (pour la présentation normalisée de chaque texte). Une classe construit toutes les activités à partir de la production de textes et le maître écrit son schéma organisateur en étoile. Enfin, d'autres ne parlent pas des contenus d'enseignement mais seulement des modalités de travail (Trace écrite : contrôle de leçon ; évaluation des cahiers du jour, tous les exercices sur le cahier d'entraînement).

5.4. Les activités de Français et les écritures courtes des exercices

De fait, ce coup de sonde permet de voir la très forte inscription des activités de Français dans la structure temporelle de la semaine. Les trois activités centrales (lecture, exercices sur la langue et expression écrite) sont portées par l'emploi du temps, si bien que les activités d'oral sont aussi peu signalées que celle de poésie (quatre maîtres seulement pensent à la mentionner dans les activités de français, alors que 60 classes sur 87 ont un cahier de poésie). La présence massive d'activités de lecture silencieuse évaluées par écrit (signalées dans 47 classes du CE1 au CM2 sur 70) montre le tournant effectué ces vingt dernières années. Les classes qui signalent la permanence d'une lecture oralisée ou d'échanges collectifs oraux sur les textes lus silencieusement sont l'exception plutôt que la règle. Est-ce l'effet d'un biais introduit par le questionnaire ou un bon reflet de la réalité ? Inversement, ce que les maîtres désignent sous le terme *expression écrite* reste beaucoup plus énigmatique : on y retrouve certainement l'ancienne rédaction conduite en deux temps (brouillon, mise au net), mais aussi des exercices courts, corrigés sur le champ et des productions variées sur lesquelles les informations manquent. Aucun questionnaire (sauf peut-être deux) ne laisse deviner l'existence de productions lentes, étalées dans un temps débordant la semaine. L'impression qui se dégage est plutôt celle d'un enseignement distribué en activités brèves, indépendantes, relevant de progressions séparées. D'une certaine façon, on ferait aujourd'hui des « exercices » de lecture et d'écriture, aboutissant tous à des écrits évaluables, comme on fait des exercices de grammaire et d'orthographe.

6. CONCLUSION

Trois remarques, pour conclure. Tout d'abord, sur la liaison entre les supports d'écriture et les différentes disciplines scolaires. À partir d'une recherche sur la polyvalence des maîtres et les pratiques de partenariat (25), s'était dégagée l'idée que les matières scolaires se distribuaient en trois cercles hiérarchisés. Au centre, le français et les mathématiques, noyaux de l'enseignement, qui

(25) « La polyvalence des maîtres et la formation des professeurs des écoles » (1997-2000, rapports dactylographiés, INRP), enquête sur les partenariats conduite par Pascale Garnier et l'équipe de l'IUFM de Créteil.

sont sous la responsabilité du maître de la classe et qui fondent sa légitimité (26). A la périphérie, les matières qui sont le plus facilement confiées à des intervenants extérieurs (EPS, musique, art plastiques et, pour l'heure, langue vivante). Entre les deux, histoire, géographie, sciences, qui peuvent faire l'objet d'échanges de service entre collègues, lors de décloisonnement, mais qui ne se délèguent pas à des intervenants. Le regard sur les cahiers scolaires corrobore cette répartition : les disciplines noyaux sont celles des écritures quotidiennes, écritures d'exercices, de leçons, d'évaluation, de production de textes ; les disciplines centrifuges, inscrites à l'emploi du temps officiel mais souvent oubliées ou « sous-traitées » (aux deux sens du mot) dans l'emploi du temps réel, sont des disciplines sans cahiers (27). Dans le deuxième cercle, on trouve les disciplines scientifiques, « disciplines d'écriture » mais autrement inscrites dans les temporalités scolaires : les écrits qui les caractérisent ne peuvent plus être définis aussi clairement qu'hier (résumés de leçons à mémoriser et exercices « typiques », comme la carte en géographie, la chronologie en histoire, le schéma ou dessin en sciences). Les activités qui y sont possibles sont infiniment plus variées, les ambitions plus grandes, mais les exigences minimales de l'institution, incertaines. Les supports d'écriture portent la trace de cette incertitude (28). L'usage des cahiers apprend aux élèves, de façon pratique, l'existence de cette hiérarchie, qui structure leur relation au travail et leur représentation de ce qui est important ou pas pour l'institution scolaire et qui n'a rien à voir avec leurs goûts ou leurs investissements subjectifs (on peut « adorer » aller au gymnase tout en sachant que les activités d'EPS n'ont aucune importance dans la réussite scolaire).

Une deuxième remarque concerne les modèles en concurrence dans l'usage des supports d'écriture. En dénombrant cahiers et classeurs, en recueillant les commentaires des maîtres, nous avons été frappé par la récurrence des propos sur la *mise en ordre*, la crainte du *fouillis*, la nécessité de *ranger les choses à leur place*. Ces propos ne relèvent pas seulement du souci de

(26) Cela signifie que pour les enfants le maître qui « fait français-math » est le maître de la classe. C'est pourquoi, si la classe est prise en charge par deux maîtres à mi-temps, ces matières sont réparties, faute de quoi l'un sera plus légitime que l'autre (c'est le cas dans les décharges de directeurs, lorsqu'ils gardent les « matières fondamentales » du matin et laissent « le reste » à leur remplaçant).

(27) Il sera intéressant de surveiller l'évolution des pratiques en matière de langue vivante. Dans la liste-record des 21 cahiers de CE2 (note 14), on ne trouve ni musique, ni arts plastiques, ni EPS. En revanche, les auteurs du livre sur *Les études dirigées au cycle 3* incitent à faire entrer toutes les disciplines scolaires en écriture : « constater avec les élèves que certaines cases de la colonne « champs disciplinaires » sont restées vides, ce qui peut inciter à élaborer des traces écrites dans des disciplines telles que l'EPS ou les arts plastiques (p. 77) ».

(28) Dans de nombreux classeurs « d'éveil » (mais il faudrait mener une étude systématique), les textes stockés semblent souvent avoir pour modèle le texte de livre-documentaire (avec des photocopies collées, souvent colorisées ou annotées par les élèves), mais il est difficile de deviner quelle activité a abouti à cette trace, ni ce que les enfants savent ou savent faire en bout de parcours. Dans l'expérience « La main à la pâte », on retrouve au contraire un cahier d'observations, chronique du travail en cours, qui ne donne pas « le texte du savoir » à garder en mémoire, mais la trace des démarches.

la présentation et la bonne tenue ménagère du matériel. Le désordre des classeurs soucie les maîtres dans la mesure où il révèle et/ou produit le fouillis que les enfants pourraient avoir dans la tête ; c'est bien une mise en ordre cognitive qu'ils s'évertuent à construire, sans savoir toujours le dire clairement, par l'usage de dispositifs matériels qui la construisent pragmatiquement.

Maintenant que les savoirs en acquisition ne sont plus ordonnés par la chronique du travail qui organisait le cahier unique de l'école Jules Ferry, liant les travaux et les jours, quel(s) principe(s) ordonne(nt) les savoirs scolaires ? 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 supports, 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 mises hors champ et la poésie, sur son cahier à part, ne fait plus partie du français (29). Ainsi, dans ces deux cas, ce sont les références disciplinaires qui « sur-ordonnent » 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 (30). 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*

(29) 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 ».

(30) 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.

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*.

Dans tous les cas de figure, c'est notre dernière remarque, 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 soucieux de construction disciplinaire, à relier les savoirs scolaires à l'expérience sociale (31) des élèves. 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 disjointre, 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.

(31) On pourrait dire, que les contenus d'enseignement primaire étaient finalisés et normés par des pratiques sociales de référence (pour reprendre la terminologie de J.-L. Martinand), et non par les disciplines du secondaire-supérieur, c'est-à-dire par des « savoirs savants » (pour parler comme Y. Chevallard).

ANNEXE : QUESTIONNAIRE AUPRÈS DES MAÎTRES

Date de l'enquête

Niveau de classe

Nombre d'élèves

1- Liste des cahiers/classeurs/qu'utilisent vos élèves et terme par lequel vous les désignez en classe

(ex : le classeur de français, le cahier bleu, le cahier de math, le fichier). Indiquez si vous utilisez des cahiers préimprimés du commerce.

2- Quels sont les supports non « disciplinaires » que vous utilisez (cahier de brouillon/d'essai, ardoise, cahier de texte, de liaison, etc.) Donnez l'appellation que vous utilisez avec les enfants.

3- Où se trouve habituellement chaque cahier/classeur (case, cartable, rayonnage, etc...)

4- Quels sont les supports sur lesquels les enfants écrivent tous les jours ?

5- Combien de temps par jour (en moyenne) vos élèves passent-ils à écrire ?

Moins d'une demi-heure/d'une demi-heure à une heure/d'une heure à deux heures/plus de deux heures

6- Où et quand corrigez-vous les cahiers en français et en math ? Combien de temps par semaine en moyenne ? Quels autres cahiers vérifiez-vous ?

6bis -Sur quel support les enfants font-ils les exercices des activités dirigées ou du soir ?

7- Y a-t-il des cahiers à faire viser/signer les parents ? si oui, lesquels et tous les combien ?

8- Que deviennent les cahiers ou classeurs à la fin de l'année ?

9- Concernant les activités de FRANÇAIS, combien de pages (indiquez "petit" ou "grand format") un enfant écrit-il par jour « au propre » ? Environ :

en y ajoutant les écritures au brouillon ? Environ :

10 Concernant les activités de FRANÇAIS, indiquez les différentes activités pratiquées habituellement en notant si elles donnent lieu ou non à une trace écrite, sur quel support, et si celle-ci est évaluée ou pas (ex : tous les jours, lecture silencieuse puis oralisée, pas de trace écrite : conjugaison, une fois par semaine, exercices oraux collectifs puis individuels au brouillon ; après correction collective, recopiés sur le classeur dans la partie "exercice", corrigés le soir même)

11 Comment répartiriez-vous les élèves de votre classe ? (mettre un nombre en face de chaque entrée)

Garçons Filles

- sont autonomes dans la gestion de leurs activités écrites
 - ont besoin qu'on les rappelle de temps en temps à la vigilance
 - auraient besoin d'une aide permanente pour mener à bien leurs tâches écrites
- 12
- ont une écriture régulière, aisée et qui peut s'accélérer
 - ont une écriture lisible mais lente et qui se dégrade avec la fatigue
 - ont de vraies difficultés d'écriture (lenteur, maladresse, lisibilité)

13- Quelles sont les difficultés essentielles que rencontrent les élèves concernant les tâches écrites ? (et autres remarques ou réflexions qui vous semblent utiles)

Lieu d'exercice

Homme Femme

Ancienneté dans le niveau

