

LE JOURNAL DE BORD ET LA FICHE DE PRÉPARATION : LES ALÉAS D'UNE ÉCRITURE PROFESSIONNELLE

Bertrand Daunay
Université Charles de Gaulle – Lille 3
Équipe Théodile

Les enseignants écrivent beaucoup dans le cadre de leur métier : il n'est pourtant pas rare qu'ils le nient, persuadés du contraire, mais toute observation sérieuse de leurs pratiques réelles met en lumière l'importance de l'écriture professionnelle des enseignants. C'est ce qu'a confirmé une recherche récente menée sur les écrits professionnels des enseignants par quatre chercheurs de l'équipe de didactique Théodile¹, afin d'analyser la place et la fonction des écrits professionnels des enseignants dans leur pratique². Cette recherche voulait contribuer à combler un manque : malgré la diversité et l'importance des écrits professionnels des enseignants, ils ont rarement été étudiés pour eux-mêmes ; à l'exception notable des articles d'Élisabeth Nonnon (1991, 2000, 2004) sur le tableau³, il est patent qu'« il existe peu de littérature » au sujet des « écrits de travail » ou des « écrits fonctionnels » des enseignants, dans la mesure où ces écrits,

-
1. THÉOrie, Didactique de la Lecture-Écriture, laboratoire de l'UFR des sciences de l'éducation de Lille 3.
 2. Cette recherche a été financée par l'université de Lille 3 et a donné lieu à un rapport de recherche (Daunay, Hassan, Lepez, Morisse, 2006).
 3. Je renvoie tout particulièrement au dernier article de 2004, paru dans *Recherches* n° 41, *Traces*.

« de même qu'ils sont niés par les praticiens, sont souvent négligés par les formateurs et les chercheurs » (Clerc, 1999, p. 10)⁴.

Si les enseignants pensent souvent écrire peu, c'est que ce qu'ils écrivent n'est pas valorisé à leurs yeux et n'entre que difficilement dans la représentation qu'ils ont de leur propre métier : les entretiens menés dans le cadre de notre recherche ont montré par exemple la difficulté réelle des enseignants à évoquer des écrits qui ne sont pas directement liés à la situation didactique, c'est-à-dire les écrits qui n'entrent pas dans le cadre de la relation directe aux élèves et aux savoirs⁵. Mais même ces écrits-là sont parfois minorés, pour des raisons diverses, dont sans doute la difficulté à déterminer précisément les destinataires de ces écrits et l'écart ressenti entre ce que l'on croit attendu par l'Institution et la pratique réelle.

C'est ce que je voudrais montrer en interrogeant spécifiquement deux écrits emblématiques du métier d'enseignant : ce que je dénommerai le « journal de bord » (je m'en explique plus loin) et la « fiche de préparation ». Ces deux écrits sont particulièrement intéressants en ce qu'ils font jouer assez nettement non seulement la frontière entre les destinataires (écrit-on pour soi ? Pour les autres ? Et quels autres ?) mais aussi la frontière entre le travail prescrit et le travail réel, distinction désormais classique dans l'analyse du travail.

Notre enquête est fondée sur des entretiens avec douze enseignants (du primaire ou du secondaire), dont nous avons par ailleurs observés les cours : étant donné la faiblesse du nombre de personnes rencontrées, elle ne saurait prétendre à donner une image représentative de la pratique des enseignants en général⁶. Elle ne peut pas permettre non plus de décider s'il est une spécificité de l'enseignement du français dans l'usage de ces deux écrits professionnels, par rapport aux autres disciplines, dans l'usage de ces deux écrits professionnels. Malgré tout, il est probable que tout enseignant de français (du primaire et du secondaire) se retrouvera dans les problèmes que fait apparaître l'analyse de ces deux écrits et de leur usage ; du reste, dans mes citations d'entretiens, sauf exceptions, je privilégierai la parole des enseignants de français.

4. Je parle ici des écrits professionnels des enseignants en activité (dont traite notre recherche) et non des écrits professionnels des enseignants en formation, qui ont fait l'objet d'investigations plus nombreuses, concernant notamment le mémoire professionnel et la fiche de préparation.

5. C'est ce que j'ai pu observer par l'analyse des typologies spontanées que font les enseignants interrogés de leurs écrits professionnels : est rarement évoquée ou est minorée la masse des écrits non strictement didactiques, qui prennent pourtant du temps et de l'énergie, comme par exemple (en vrac et au hasard) : les dossiers d'orientation, rapports d'incidents, les courriers administratifs, la rédaction de projets pédagogiques, les listes d'élèves, les mots à destination des collègues, les prises de notes lors de lectures, de réunions ou de conférence, etc.

6. Chaque enseignant a été interrogé deux fois : une fois avant et une fois après une observation de ses cours. J'utilise les entretiens réalisés dans le cadre du groupe de recherche, ceux que j'ai moi-même menés mais aussi ceux qu'ont menés les autres chercheurs : cela explique parfois l'usage d'un « nous » qui renvoie aux membres du groupe de recherche.

1. LE JOURNAL DE BORD

Si je parle de *journal de bord*, c'est pour éviter d'utiliser d'emblée l'expression consacrée dans le second degré, celle de « cahier de textes », même si je partirai de ce dernier pour cerner l'objet. Je me propose en fait d'identifier un genre plus général, qui inclut le cahier de textes mais ne s'y limite pas : je désigne donc par *journal de bord* les écrits qui se caractérisent par le fait qu'ils sont (censés être) rédigés au jour le jour. Pour approcher ce genre *possible*, nous partirons du cahier de textes dans le second degré, sans doute le plus facile à caractériser, parce qu'il a une existence *réglementaire*, ce qui veut dire qu'il est identifié comme genre d'écrit, dénommé et décrit avec précision. Du coup, on a un point de départ stable pour l'étudier et cela permet :

- d'une part, de noter les écarts entre la prescription et les variétés de son usage, selon les cas, dans le second degré ;

- d'autre part, de repérer, à partir de ce noyau stable, des écrits périphériques, proches mais différents, qui en reprennent certaines caractéristiques sans pour autant appartenir à ce genre *figé* dans le second degré, certes, mais aussi dans le premier degré, où le cahier de textes n'est pourtant pas une obligation réglementaire.

C'est à l'issue de cet examen, réalisé en quelque sorte par cercles concentriques de plus en plus larges, que l'on pourra déterminer le *genre d'écrit professionnel* plus vaste du *journal de bord*.

1.1. Le cahier de textes, genre réglementaire dans le second degré

Il convient de s'intéresser dans un premier temps au *genre prescrit* dans le second degré, pour la raison invoquée à l'instant : le cahier de textes est clairement identifié comme genre d'écrit professionnel, obligatoire dans la pratique de l'enseignant. L'avantage est en effet que l'Institution donne à ce genre un nom et des caractéristiques précises (qui peuvent, au moins provisoirement, faire office de critères d'analyse), ce qui lui donne une existence virtuelle, qu'il est possible de comparer avec la pratique de fait.

On entendra donc *genre prescrit* de deux manières : le cahier de textes prend le statut d'objet écrit prescrit, mais la prescription porte aussi sur la forme même du genre. Le texte actuellement en vigueur qui prescrit le genre est une circulaire du 3 mai 1961 (Ministère de l'Éducation Nationale, 1961). Il décrit l'usage (obligatoire) dans le second degré du cahier de textes, soumis à des « prescriptions réglementaires », et rappelle l'ancienneté de l'obligation de le tenir et le caractère de « document officiel » de cet écrit, considéré comme une « traditionnelle institution »⁷.

Ce texte, mérite d'être lu – c'est pourquoi il est reproduit en annexe – dans la mesure où il peut aujourd'hui paraître assez exotique par la forme, mais aussi pour son contenu : chacun pourra juger du double écart qu'il signale, d'une part entre l'image construite du métier d'autrefois et celle que nous pouvons avoir du métier d'aujourd'hui ; d'autre part entre les infinies précisions sur les obligations liées à ce

7. Les indications données sont présentées comme étant une *reprise* de « dispositions que connaissent bien les professeurs ».

genre d'écrit et la pratique ordinaire qui est loin de leur rendre justice... Ces deux écarts sont intimement liés, évidemment, et tout enseignant sans doute a connu, à propos du cahier de textes, l'injonction paradoxale que constitue le souci de se conformer à une prescription institutionnelle dont il est difficile de comprendre vraiment les enjeux, dans la pratique effective.

Avant même d'entrer dans le contenu de la circulaire, il est intéressant de noter, car cela peut donner une information sur l'origine de la dénomination, que la circulaire définit le cahier de textes comme en lien étroit avec le cahier de textes des élèves : la circulaire prend d'ailleurs place, dans le RLR, parmi les textes concernant le « travail des élèves »⁸. C'est sa première fonction que de servir de garant aux cahiers des élèves : le cahier de textes de classe, qui sert avant tout de référence aux cahiers de textes individuels, doit être, de façon permanente, à la disposition des élèves qui peuvent à tout moment s'y reporter.

La deuxième fonction est de servir de « liaison » entre le professeur et « les maîtres chargés des études surveillées » ou l'enseignant appelé, en cas d'absence ou de mutation, à le remplacer. Ce n'est qu'à la fin du texte qu'il est indiqué qu'« il sera à la disposition des autorités universitaires, notamment des inspecteurs généraux, à l'occasion de leurs visites ».

Notons que les fonctions du cahier de textes définissent ses destinataires :

- les élèves ;
- les maîtres chargés des études surveillées ;
- les remplaçants ;
- les visiteurs (inspecteurs en fait).

Les destinataires du cahier de textes sont clairement identifiés comme *internes au cours*. Néanmoins il est précisé qu'à titre d'archives, les années suivantes, ils « pourront être consultés par les conseils d'enseignement et les conseils de classe, ou occasionnellement confiés par le chef d'établissement, à titre de modèle, à des professeurs débutants ».

Or aux destinataires indiqués dans ce texte s'en ajoutent désormais d'autres, sans que cela ait été spécifié, à ma connaissance, dans un texte officiel qui réforme la circulaire de 1961. On voit, par exemple, une trace de cet élargissement des destinataires dans un rapport récent de l'inspection générale, qui définit le cahier de textes comme un « instrument de travail que l'administration, les parents d'élèves, les élèves et les autres professeurs de la division, sans parler d'éventuels visiteurs, doivent être à même de consulter » (Attali, Bressoux, 2002⁹).

Les nouveaux destinataires qui apparaissent ici montrent une extension de la circulation du cahier de textes auprès de destinataires hors de la classe, dans trois directions différentes :

8. Section 550-1. Ainsi, le texte commence par rappeler l'importance d'une « tenue correcte des cahiers de textes, qu'il s'agisse du cahier de textes de classe, qui constitue un document officiel, ou d'un cahier de textes individuel, que chaque élève est tenu de posséder. » Cette dimension d'articulation entre le cahier de textes de la classe et ceux des élèves se retrouvent dans d'autres textes officiels.

9. Il s'agit d'un rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école. Alain Attali est inspecteur général honoraire de l'Éducation nationale, Pascal Bressoux est professeur à l'Université Pierre Mendès-France de Grenoble.

– *hors du cours*, mais encore *au sein de la classe* : les autres professeurs ; si ce destinataire est déjà prévu par la circulaire de 1961 comme destinataire de droit, dans le cadre des conseils, c'est pour *les années suivantes* ; mais il est cependant potentiellement prévu comme destinataire de fait, puisque le cahier de textes est organisé en disciplines, comme on le verra ;

– *hors de la classe*, mais encore *au sein de l'établissement* : l'administration ; ce destinataire pouvait certes être implicitement prévu par la circulaire de 1961, puisque les « chefs d'établissement » se voient rappelés à l'attention au respect de cette consigne, mais ils ne sont pas destinataires du contenu ;

– *hors de l'établissement* enfin (même si la consultation se fait en son sein) : les parents d'élèves. Il fait désormais partie, selon une circulaire de rentrée (Ministère de l'Éducation Nationale, 2001, p.1280), des « principaux outils de la communication institutionnalisée avec les familles ».

Cette évolution subreptice des destinataires prescrits de l'objet (puisque non édictée par une circulaire qui réforme celle de 1961) informe de l'évolution du genre mais aussi de celle du métier d'enseignant – ce qui signale le lien entre l'écrit professionnel et la conception même du métier, puisqu'ils évoluent de conserve.

Outre les fonctions et ses destinataires du cahier de textes, la circulaire donne de nombreuses précisions sur la forme même de l'objet, jusque dans les dimensions matérielles de sa tenue concrète :

– L'organisation du cahier se fait « par disciplines » et, « dans chaque discipline, par matière enseignée ». Comme il s'agit d'un « cahier de textes de la classe », il est prévu, pour « les disciplines qui, comme les langues vivantes, séparent temporairement des groupes d'élèves du groupe principal », la possibilité de tenir des « cahiers de textes annexes ».

– Le contenu à reporter sur le cahier par chaque professeur est précisé avec un luxe de détails, ce qui fait supposer qu'il s'agit là d'une liste close (là encore, l'écrit envisagé est inséparable de la conception du métier) : « Le cahier de textes portera [...] les textes et indications de devoirs, leçons, préparations, exercices de contrôle, travaux de toute nature. Chacun de ces exercices sera accompagné des questionnaires, plans d'étude, directives, indications de lectures donnés par le professeur. »

– La présentation du contenu est précisée avec, là encore, luxe de détails matériels (y compris typographiques) :

- les contenus signalés à l'instant sont « soigneusement distingués dans leur présentation (mise en page, emploi de capitales, soulignement) » ;
- une précision est donnée pour les devoirs : « Il serait souhaitable que les devoirs proprement dits, tels qu'ils sont définis par la circulaire du 3 mai 1961 fussent affectés d'un numéro d'ordre. Ils porteront, outre la date du jour où ils sont donnés, l'indication du jour où ils doivent être présentés ou remis par l'élève et de la date de la séance au cours de laquelle se feront normalement leur restitution et leur correction » ;
- des exemples sont donnés pour préciser la présentation des contenus dans certaines disciplines : « Dans les disciplines qui donnent lieu à un cours, ou qui comportent l'étude systématique d'une matière, le cahier de textes portera, à sa date, l'indication de la question traitée. Exemples. – Géométrie : position

relative de deux cercles. Latin : questions de lieu. Histoire : l'œuvre de l'Assemblée constituante. Dessin à vue : nature morte. Dans les disciplines qui comportent des travaux pratiques ou des sorties consacrées à l'étude du milieu, mention sera faite de leur nature et de leur objet ».

– Le contenu des premières pages du cahier (qui ne dépendent pas d'un professeur particulier) est précisé : « En tête du cahier de textes de classe, doivent figurer avec le nom des professeurs, le tableau des compositions, l'emploi du temps de la classe, complété par l'indication des matières auxquelles chaque heure est habituellement consacrée, et l'emploi du temps afférent au travail personnel des élèves ».

– Le scripteur possible est spécifié : l'enseignant lui-même (« pratique qui paraît particulièrement recommandable dans le premier cycle ») ou un élève « soigneux, diligent et connaissant l'orthographe »).

– La circulation de l'écrit est précisée : « Le cahier de textes ne quittera jamais l'établissement. Il sera confié en dehors des heures de classe à un élève, si possible interne, qui en assurera la garde dans les conditions fixées par le chef d'établissement ou le censeur des études. »

– Enfin, est indiqué son devenir à la fin de l'année : « À la fin de chaque année scolaire ces cahiers seront rassemblés, et conservés pendant cinq ans [...]. Il appartiendra au chef d'établissement, au terme de cette période, de déterminer quels sont ceux d'entre eux qui témoignant d'un enseignement original méritent d'être versés aux archives de la maison ».

Il faut d'ailleurs préciser que la circulaire de 1961 donne implicitement le statut de *journal* au cahier de textes : le mot n'est pas utilisé mais c'est ce qui ressort de la nécessité d'indiquer les dates des traces qui y sont laissées – et l'on peut supposer que cela est tellement évident qu'il n'est pas besoin de le signaler.

Une remarque encore concernant la circulaire de 1961 : comme, à l'époque, le secondaire distinguait encore collègues d'enseignement général et lycée, le texte signale :

Dans les collèges d'enseignement général où les maîtres sont tenus de présenter une préparation écrite de classe, le rôle du cahier de textes se limitera à l'indication des devoirs et des leçons.

Cette précision est intéressante à plus d'un titre :

– elle établit une solidarité entre deux types d'écrits professionnels, dont les fonctions sont présentées ici comme proches ; cette solidarité peut amener à comprendre le rapport différent que des enseignants peuvent avoir au cahier de textes, selon qu'ils rédigent ou non une fiche de préparation ;

– elle rappelle une différence de statut entre les enseignants de cadre B (instituteurs ou professeurs dans les collèges d'enseignement général) et les enseignants de cadre A (professeurs) qui se répercute sur la nature des écrits obligatoires ;

– elle signale l'existence d'une obligation de la fiche de préparation, qui n'est pourtant répertoriée dans aucun texte officiel.

Pour finir sur la prescription du genre, il faut noter le peu de rôle assigné aux *disciplines* dans sa caractérisation : le texte qu'on vient d'analyser, dans sa généralité, ne donne en effet que des indications ponctuelles sur les différences

possibles entre les disciplines et cela se retrouve dans cette remarque d'Attali et Bressoux (2002) :

En lettres (**mais cet exemple est transposable *mutatis mutandis* dans d'autres disciplines**), le contenu associe le projet annuel ou établi pour une période donnée, avec mention des objectifs, des activités et des progressions envisagées, et le travail quotidien, fait ou donné, avec les questions posées ou traitées, les types d'exercices, les textes et groupements de textes, etc. Il est bien entendu que la cohérence et les objectifs qui paraissent dans le cahier de textes de la classe doivent se retrouver dans la présentation des classeurs ou des cahiers des élèves.

Ce pourrait être le rôle d'une étude plus approfondie sur la fonction *didactique* des écrits professionnels (qui nécessite une enquête où plus de disciplines seront représentées) que de faire précisément apparaître les *mutanda* qu'il faudrait prendre en compte pour déterminer le rôle des disciplines scolaires dans la caractérisation du journal de bord dans le secondaire.

1.2. Discours et pratiques des enseignants du secondaire

Dans les entretiens que nous avons réalisés avec les enseignants, la place du cahier de textes est minorée en général : sur les neuf enseignants du secondaire concernés, deux seulement affirment le rédiger régulièrement (deux professeurs de français, d'ailleurs), mais un seul le mentionne spontanément lors du premier entretien. Parmi les autres (qui disent ne pas le remplir régulièrement), un seul également le mentionne spontanément dès le début du premier entretien : quand d'autres en parlent, c'est uniquement sur sollicitation de l'enquêteur.

Cette minoration de la place du cahier de textes dans les discours des enseignants sur leurs propres écrits professionnels établit clairement une dissonance entre la prescription institutionnelle et la réalité de la pratique chez les enseignants interrogés. Or la prescription est connue des enseignants, ce qui se vérifie dans les références qu'ils font presque tous à l'inspection, évoquée comme destinataire principale de l'écrit. Pour citer un seul exemple, voici ce que dit une professeure de français-histoire en LP : « On n'est pas sérieux du tout, il faut dire aussi que les inspections ne nous le demandent plus ». L'enseignante signale qu'elle écrit son cahier de textes chez elle, à l'ordinateur et que, de temps en temps (au retour des congés, par exemple) elle colle une feuille imprimée de son ordinateur sur le cahier de textes de la classe.

Cette personnalisation du cahier de textes est un trait intéressant, que l'on retrouve très nettement chez un professeur de français en collège, qui signale également qu'il connaît la destination institutionnelle de l'écrit (« institutionnellement parlant il est censé servir à d'autres choses. Que ce soit mon principal ou l'inspecteur »), pour précisément dire que cette destination/fonction n'est pas essentielle pour lui, au sens où il en fait un « outil » personnel. Voici son propos, transcrit tabulairement, pour faire apparaître, dans sa linéarité, la différence entre le discours sur l'usage personnel (colonne de gauche) et celui sur l'usage officiel (colonne de droite) :

Mon cahier de texte, qui est plus un outil,

je me rends compte au départ on a l'impression que c'est une espèce de petite, une petite carotte, bâton, quoi. Pour l'inspection il faut, il faut s'emmerder à la remplir, on dit que... Je me rends compte, alors je sais pas parce que cette année je savais qu'il y avait peu de chances que je me fasse inspecter.

Mais cette année je l'ai géré d'une façon absolument différente des années précédentes à savoir que c'est vraiment un document pour moi.

Même si je sais qu'institutionnellement parlant il est censé servir à d'autres choses. Que ce soit mon principal ou l'inspecteur,

cette année je l'ai géré pour moi. C'est vraiment mon, mon cahier de textes.

Il est d'ailleurs tout à fait intéressant que la fonction de vérification de cet écrit soit *dans tous les cas* contestée, soit par refus de le réaliser, soit au contraire par souci de se l'approprier...

Il faut ici faire une précision : on a vu plus haut que, dans la circulaire de 1961, le cahier de textes est censé être celui de *la classe* et que seules les disciplines qui « séparent temporairement des groupes d'élèves du groupe principal » peuvent faire usage de « cahiers de textes annexes ». Mais dans le collège auquel appartient l'enseignant de français dont on vient de citer les propos, la règle est détournée : il n'y a pas de cahier de textes *de la classe*, mais *du professeur*. Nous n'avons pas demandé aux enseignants la raison de cette pratique : on peut supposer (l'expérience, en dehors de cette enquête, donne un peu de crédibilité à cette supposition) que la question de la circulation au sein de l'établissement rend aléatoire la conservation du cahier de textes¹⁰. Toujours est-il que ce choix renforce évidemment la dimension *personnelle* de l'objet. Et il est intéressant de noter comment le *genre* prescrit évolue dans son usage réel.

Encore un mot sur l'usage personnel du cahier de textes, qui peut provoquer une sorte de détournement de visée chez certains enseignants : une professeure de français-anglais en LP, par exemple, ne parle pas du *cahier de textes* mais de son *agenda*. Cette différence de dénomination n'est pas un hasard, vu le rôle qu'elle assigne à l'objet :

L'agenda, c'est vraiment mon repère, surtout quand j'ai sept heures de cours dans la même journée, parce que j'arrive à la cinquième heure et je me dis : « Quelle classe j'ai et où j'en suis ? », voilà, c'est ça. Je regarde tout de suite

10. Qui, rappelons-le, d'après la circulaire de 1961, est « confié en dehors des heures de classe à un élève, si possible interne, qui en assurera la garde dans les conditions fixées par le chef d'établissement ou le censeur des études ».

et ça, ça fait partie. Même si j'avais pas ça, je pense que au bout de six heures on commence déjà à fatiguer. Surtout avec les élèves de xxx, il faut quand même de l'énergie à mon sens. Donc, c'est vraiment ça le repère.

Cette dimension *prospective* plus que *rétrospective* (qu'on retrouvera chez des enseignants du primaire) justifie de fait l'usage plus personnel de l'écrit. Il faut ajouter que presque aucun enseignant ne remplit complètement son cahier de textes jusqu'à la fin de l'année et que, *dans tous les cas*, l'écriture comme la présentation se relâchent au fil du temps : l'écriture est plus rapide, l'usage éventuel du soulignement ou des couleurs disparaît, les documents ne sont plus collés, etc.

Il y a apparemment un trait structurel intéressant dans l'approche de la pratique de cet écrit professionnel : le rôle du destinataire. Alors que précisément le cahier de textes est conçu, dans la prescription du genre, comme un outil de communication, il est *approprié*, au sens strict, comme objet personnel à auto-destination par les enseignants qui en font un usage effectif. Et la négation de sa fonction de communication apparaît encore dans le fait que les seuls destinataires évoqués sont la hiérarchie (administrative mais surtout pédagogique), les autres destinataires possibles n'étant pas mentionnés : ni les élèves (destinataires principaux prescrits dans le texte de 1961) ni les autres (que l'évolution de la prescription, on l'a vu, a ajoutés : les parents notamment). C'est ce qui peut faire apparaître le cahier de textes comme un document « factice », pour reprendre l'expression de Clerc (1999)¹¹.

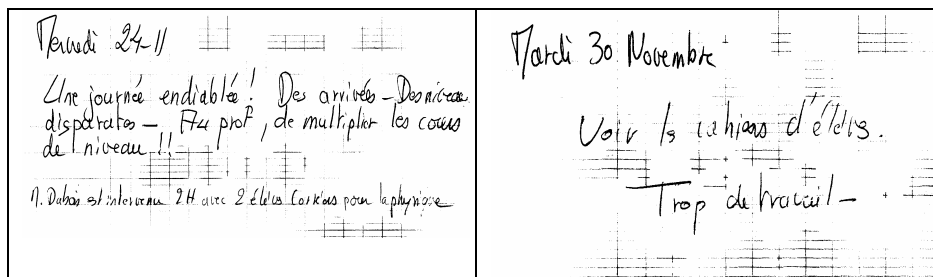
Cette question du destinataire est centrale dans le discours des enseignants et génère, on l'a vu, des explications à la pratique du cahier de textes. Il faut revenir à cette question car elle est certainement déterminante dans la pratique du cahier de textes. On peut précisément voir dans le *flou* des destinataires prescrits le fait qu'il semble être un objet particulièrement instable, ce qui explique peut-être les difficultés à le remplir effectivement. En effet, dans le texte officiel, on voit des destinataires divers (cette diversité est déjà en soi un problème), mais surtout la nature de ces destinataires est interrogante : elle est *virtuelle* (un *possible* inspecteur, un *possible* remplaçant) ou elle est *administrative* (le principal ou le proviseur, qui n'a pas qualité à juger de son contenu mais simplement de la *réalité de l'inscription*). Cela ne concorde pas avec les autres écrits professionnels, où les destinataires peuvent être multiples (cf. les bulletins, voire les annotations) mais qui prennent la forme d'énonciateurs identifiables et bien séparés (ce qui replace l'énonciation dans une logique somme toute compréhensible de la double destination).

A contrario, c'est précisément quand le destinataire est clairement apparent que le cahier de textes retrouve sa pertinence : par exemple, quand on doit se faire inspecter effectivement (ce qui rend le destinataire virtuel plus « réel »), mais surtout quand on s'assigne un destinataire réel effectif. Ce dernier peut être soi : c'est le cas de ce professeur de français en collège (le seul enseignant que nous ayons rencontrés à remplir son cahier de textes jusqu'à la fin de l'année) ou de cette professeure de français-histoire en LP (qui écrit sur son ordinateur et veut bien par ailleurs

11. À ce titre, le cahier de textes représente un écrit qui rend bien compte de la tension entre « école bureaucratique » et « école anarchique » selon Tardif et Lessard (1999, p. 101-105).

« doubler » la destination de son écrit en le recopiant sur le cahier de textes de la classe).

Un seul exemple nous est donné d'une destination extérieure effective et *pragmatiquement* efficace : il s'agit d'une enseignante de français langue étrangère en lycée. Son cahier est particulièrement intéressant parce que, par endroits, il s'adresse en effet à un destinataire possible, comme l'attestent ces deux remarques, faites à une semaine d'intervalle – et qui ne sont pas suivies d'indications sur le contenu du cours :



Il est intéressant d'ailleurs d'observer ici que la mise en relation du cahier de textes et des cahiers d'élèves renvoie au lien établi entre ces deux écrits par le texte réglementaire, comme on l'a vu plus haut.

1.3. Discours et pratiques des enseignants du primaire

Aucun texte officiel ne concerne l'obligation du journal de bord dans le premier degré (cf. Calame-Gippet, 2002, p. 116). Mais il est possible, à partir des analyses qui précèdent, de voir quels sont les écrits qui obéissent aux caractéristiques qui ont été observées dans le second degré. On a vu que si le journal de bord peut, par la prescription et par la matérialité de l'objet, être facilement identifié comme un genre, sa pratique est fortement contrastée : de fait, alors que dans le second degré, il est normalement le cahier de la classe, il peut devenir le cahier de l'enseignant.

Ainsi, la coupure entre premier et second degré s'estompe. Si des destinataires fonctionnels – les remplaçants¹² – sont évoqués par deux enseignantes, le journal de bord est surtout un outil destiné *à soi*. La dimension personnelle apparaît dans l'évocation par une enseignante de CE2 de la matérialité de l'écriture :

D'ailleurs j'en vois même pas l'intérêt parce que je leur souhaiterais bonne chance déjà, pour s'y retrouver ! [...]. Chacun a sa façon de faire et puis au début je m'appliquais vraiment, et puis maintenant je me suis rendu compte que c'était vraiment personnel et que... voilà moi je m'y retrouve et puis vogue la galère ! [...] Je vais pas m'embêter non plus à soigner ça, à bien l'écrire et tout. J'écris très vite, et faut que ça aille vite de toute façon.

La destination possible (quoique minorée) à d'autres le fait ressembler à l'emploi du temps affiché dans la classe : le remplaçant est évoqué par cette même

12. Les élèves n'étant pas concernés, ce qui est normal à ce niveau.

enseignante, mais aussi (voire en premier) l'inspecteur : « Je l'affiche par obligation, aussi pour le remplaçant » ; « il est affiché mais c'est pas [...] pour faire plaisir à l'inspectrice mais un peu quand même ». Cette ambivalence concernant le destinataire *obligé* n'est pas sans rappeler le rapport à la prescription que nous avons vu dans le second degré. Autre similitude : la conformité à l'obligation réglementaire (non écrite, mais faisant partie de la tradition du métier) est moindre que l'intérêt personnel de l'objet : « C'est plus un support, une mémoire, un aide mémoire à la limite, qu'autre chose ». Là encore les mêmes mots sont utilisés pour l'emploi du temps affiché, qui signale la répartition des matières sur la semaine mais aussi la progression trimestrielle et annuelle.

Le lien établi spontanément par l'enseignante entre le carnet de bord et l'emploi du temps affiché fait d'ailleurs apparaître une différence nette de fonction de cet écrit par rapport au second degré : elle est là, en effet, davantage *prospective* que *rétrospective*. Certains enseignants disent le préparer avant et noter ensuite les écarts entre le prévu et le réalisé. Cette notation des écarts a elle aussi surtout une fonction prospective : il s'agit de reporter à plus tard ce qui n'a pas été fait (par exemple : « combien de fois j'ai écrit *non fait, à reporter, ou voir mardi* ») ; on trouve ainsi, dans des cahiers, la mention « à revoir » dans la marge d'une leçon prévue¹³. Et si on peut parfois consulter le carnet de bord, c'est encore pour penser la progression à venir, comme le dit cette enseignante de CE2 :

Je vais rarement revenir en arrière, plus d'une semaine en arrière tu vois.
Donc c'est juste pour savoir où j'en suis, si je me suis pas trompée dans ma progression, si j'ai pas écrit un peu n'importe quoi.

D'où, d'ailleurs, chez cette enseignante, l'évocation des fiches de préparation dans le discours sur le carnet de bord, ces deux écrits suscitant les mêmes propos concernant le rôle de l'inspection ; les fiches de préparation peuvent même, chez un autre, tenir lieu de « cahier journal », sans vraiment qu'il y ait un objet identifié comme support – ce qui explique l'absence d'archivage.

De fait, le carnet de bord est plutôt un *agenda*, répertoire de « choses à faire » et l'indice le plus clair dans le carnet de bord de deux enseignantes est l'usage constant, à côté d'indications sous formes de groupes nominaux, de l'infinitif prescriptif (par exemple : « corriger les opérations », « interroger sur la leçon »). Par ailleurs, un enseignante peut utiliser l'objet (rarement cependant) pour noter des rendez-vous, c'est-à-dire pour s'en servir comme agenda hors des contenus de cours.

Du reste, la couverture du carnet d'une enseignante porte le titre : « Agenda de l'enseignant ». Et il est intéressant de s'intéresser à la manière dont cette même enseignante nomme l'objet, puisqu'elle emploie spontanément l'expression « carnet de bord », au début du premier entretien, sans d'ailleurs avoir été sollicitée par l'enquêtrice, pour parler ensuite de « l'agenda », se reprenant tout de suite pour proposer finalement : « mon agenda de bord »...

13. Il est rare qu'on ne précise dans un cahier de textes que ce qui *s'est passé* ; c'est le cas dans un journal de bord, où l'enseignant signale par des flèches l'interversion des activités prévues ou indique qu'une activité n'a pas été faite sans pour autant être reportée (par exemple, à propos d'une sortie « ballon captif » au Parc Citroën prévue tel jour, on trouve cette notation : « Annulé → vent ! »).

Pour autant le journal de bord peut remplir d'autres fonctions : pour un enseignant, par exemple, ce qu'il appelle le « cahier journal » prend aussi valeur rétrospective, mais comme écrit personnel :

Maintenant je fais plus de retours sur ce que j'ai fait en classe avec les enfants. C'est à dire que je me prends des petites notes en disant *ben ça ça a marché parce que ceci ou cela*. Mais c'est pareil je ne conserve pas parce que j'ai une très bonne mémoire et je n'aime pas garder trop d'écrits.

Pour une autre, ce qu'elle appelle, en hésitant, « le cahier de bord, qui s'appelle le cahier journal », permet de prendre des notes les jours de conférences pédagogiques, comme pour un conseil de cycle.

Il faut d'ailleurs noter pour finir que la matérialité de l'objet peut engager des usages différents : l'une utilise un cahier ordinaire de grand format, qu'elle peut utiliser *au jour le jour* – ce qui concorde avec l'appellation qu'elle lui donne (cahier journal) ; une autre utilise un objet édité (par Oberthur), formaté et conçu pour des notations horaires, non pour un usage plus personnel – là encore, l'expression « agenda de bord » est significative, puisqu'elle évoque la dimension strictement *agenda* prévue par l'objet mais aussi la visée de mémoire que suggère le « carnet de bord » ; un autre enfin se passe d'objet propre, au profit d'une collection de fiches, ce qui lui permet de donner une visée différente à ses écrits : préparatoire ou réflexive.

1.4. Un genre identifiable mais des pratiques diversifiées

La prescription du genre ne suffit pas à déterminer le *fonctionnement de ce genre* d'écrit. On peut dire des genres de l'écrit professionnel ce que Borzeix, Boutet et Fraenkel (2001/2005, p. 11) disent à propos de la communication au travail ; elles rappellent les apports des ergonomes et des sociologues du travail, qui ont permis d'observer la non-coïncidence entre les « normes prescrites » et le travail « réel » ou « informel » :

Chaque collectif de salariés définit et façonne ses propres régulations (des règles de conduite, des normes tacites, des façons de faire, de faire faire, de répartir, de diviser, de coordonner ces activités préformatées).

Ce sont ces écarts, qui dessinent la pratique du genre d'écrit que je cherche à décrire, que l'on a pu observer par l'analyse des discours et des pratiques (auxquelles nous avons eu accès) des enseignants du secondaire.

Mais ces écarts n'empêchent pas d'identifier l'objet dans sa dimension générique ; de même, les différences d'usage entre les enseignants du second degré n'empêchent pas cette identification. C'est, comme je le disais en introduction de cette partie, la même logique qui permet d'étendre au premier degré l'existence de ce *genre d'écrit*. Certes, on n'y parle jamais de cahier de textes, et surtout une différence nette apparaît dans la visée de cet écrit – essentiellement prospective au primaire, rétrospective dans le secondaire, même si on a vu que des croisements pouvaient s'opérer de ce point de vue entre les deux niveaux d'enseignement.

Nous avons pu en même temps identifier un objet semblable à bien des égards : la notation *journalière* des *contenus disciplinaires*, liée à une *programmation didactique*, ainsi que le rapport ambigu aux *destinataires* et à la *prescription* (réelle

ou supposée) de l'écrit. La dénomination que nous avons proposée, *journal de bord*, permet d'identifier ce genre d'écrit, réalisé sous des formes différentes, avec des dénominations diverses (libres en primaire, quand elle est contrainte dans le secondaire, qui utilise presque exclusivement la dénomination consacrée de *cahier de textes*), mais qui possède des caractéristiques assez stables finalement.

2. LA FICHE DE PRÉPARATION

La fiche de préparation est un objet particulièrement intéressant dans la série des écrits professionnels des enseignants. Elle interroge en effet la *préparation* du cours à la fois comme *genre d'écrit* et comme *pratique professionnelle*. C'est un objet actuellement en vogue en didactique du français (cf. Calame-Gippet, 2002 ; Jaubert, Rebière, 2002 ; Fialip-Baratte, 2007), mais *la fiche de préparation est toujours analysée en situation de formation*, ce qui change considérablement la donne, comme on le verra, dans la mesure où l'objet est à la fois un écrit professionnel dans le cadre de la préparation des cours et un écrit d'évaluation dans le cadre de la formation.

En fait, peu d'études ont été réalisées sur cet écrit professionnel comme sur les autres. Philippe Perrenoud (1994, p. 35) écrit :

Comment les enseignants se préparent-ils, combien de temps y consacrent-ils, font-ils un plan détaillé ou un simple canevas, planifient-ils de jour en jour ou à plus long terme, quelle est la part écrite de la préparation ? Autant de questions sur lesquelles, en l'absence de recherches, on ne peut avoir que des idées vagues.

Il conclut qu'il est « raisonnable d'admettre d'une part de grandes variations d'un maître à l'autre, d'autre part des liens étroits entre le type de préparation et le type de pédagogie ». Cette hypothèse « raisonnable » ne nous semble pas tant l'être, d'une part parce qu'il semble difficile de l'approcher en construisant des catégories tranchées comme « pédagogie traditionnelle » (p. 35) vs « le maître qui travaille par projets, centres d'intérêts, enquêtes, activités-cadre, recherches en environnement, situations mathématiques, jeux, ateliers, travaux d'équipes » (p. 36) ; d'autre part parce que de nombreux autres paramètres sont à convoquer pour décrire la fiche de préparation et plus encore la préparation elle-même. Ce sont ces paramètres que cette étude veut tenter de cerner.

2.1. Prescription et recommandation

Perrenoud (1994, p. 47) le note après d'autres, il peut y avoir hiatus entre l'écrit produit et le travail de préparation. Plus généralement, il faut sans doute se départir de l'idée que l'écrit est un passage obligé, comme le dit Jacques Hatungimana (2007, p. 102 *sq.*) :

Un cours, croit-on généralement, est préparé avant d'être donné (Altet, 1994 ; Clerc, 1995). Et le plus souvent, la préparation est écrite, pour diverses raisons : l'écrit fixe et objective les données, il en montre le caractère élaboré, il en facilite l'archivage ou la transmission, il oriente le contrôle (par sa dimension « évaluative »), etc.

C'est cette croyance dans l'évidence de l'écrit qui fait que les didacticiens – quand ils s'intéressent à la préparation des cours – s'interrogent moins sur la fiche de préparation que sur la planification du cours (Tochon, 1989 ; Altet, 1993) ou sur les outils de formation mis en œuvre (Calame-Gippet, 2002 ; Jaubert, Rebière, 2002). D'où la surprise lorsque des enseignants avouent ne pas toujours avoir de fiches de préparation. C'est que la fiche de préparation n'est qu'un aspect du travail qu'accomplit l'enseignant avant la leçon proprement dite. Il s'agit aussi pour lui de s'informer de la composition, de la motivation et du niveau de la classe, de s'appropriier la salle de cours et de s'assurer du bon fonctionnement du matériel nécessaire, de prévoir et, éventuellement, d'adapter les supports (documents, manuels) de la leçon, de situer la séance dans la progression des apprentissages, de bien maîtriser le contenu disciplinaire de la leçon à donner, etc.

En fait, l'idée que la fiche de préparation est nécessaire à un cours relève d'une « conception (behavioriste) d'une planification explicitée avant la mise en œuvre », héritée « des courants de la technologie de l'éducation, de la pédagogie par objectifs » (Calame-Gippet, 2002, p. 116). Ce modèle a été mis à mal par une conception cognitiviste dans les années 1980 (Altet, 1993, p. 80 ; Brassart, 1992 ; Tochon, 1989), qui suppose la fiche de préparation comme un élément du cadre plus général de la préparation et surtout de l'effectuation d'un cours.

Perdure cependant dans certains discours l'obligation (et l'illusion) d'une fiche de préparation garante de la qualité du cours – à moins qu'il s'agisse de la vérification du travail de l'enseignant, notamment lors des inspections ou des visites de formation. D'où cette affirmation péremptoire de F. Clerc (1995, p. 154), présentée d'ailleurs à la manière d'un slogan : « Écrire ses préparations, une nécessité »... La nature des destinataires ciblés de l'ouvrage de F. Clerc (les enseignants débutant dans le métier) explique sans doute cette conception affichée de la fiche de préparation, proche des exigences propres à la formation (pour des raisons que nous n'avons pas ici à examiner). De fait, le luxe de détails donnés (p. 63 et p. 154-157) dans les exemples de fiche de préparation et les précisions apportées aux « règles d'écriture d'une préparation » (p. 154) l'apparente à un *genre prescrit*, surtout si l'on tient compte des innombrables formes des modalités déontiques utilisées dans ces pages (verbes *devoir*, *falloir*, usage du futur, etc.)

S'il n'y a pas de texte officiel régissant la fiche de préparation ou même instituant son obligation (cf. Calame-Gippet, 2002, p. 116), on peut parler de la préparation écrite comme un « des écrits traditionnels de la culture du monde enseignant » – du premier degré s'entend (Jaubert, Rebière, 2002, p. 130). Et si la prescription du genre est introuvable, sa *recommandation* est constante, et relève de la culture enseignante, quand elle ne la façonne pas en partie. Comme l'écrit Calame-Gippet (2002, p. 116), « de façon implicite, les écrits de préparation prennent un caractère obligatoire et se voient ainsi "institutionnalisés" ». Ce qui fait qu'ils peuvent être conçus comme obligatoires par certains acteurs : on avait ainsi vu, à propos du texte officiel réglementant le cahier de textes (circulaire du 3 mai 1961), cette remarque incidente : « Dans les collèges d'enseignement général [...] les maîtres sont tenus de présenter une préparation écrite de classe ». Mais il faut préciser que les maîtres peuvent se sentir tenus par *l'usage*, pas par le règlement...

Cette ambiguïté du statut réglementaire de la fiche de préparation apparaît dans l'article de Fialip-Baratte (2007), qui introduit son propos ainsi (p. 87) :

Le terme « fiche de préparation » désigne, dans l'enseignement du premier degré en France, un document de travail consistant en l'exposition de la séance de classe que le maître va réaliser. Chaque séance doit en effet être « préparée ». Cette obligation n'est pas institutionnelle, cependant, la fiche de préparation est demandée lors des inspections et, pour les étudiants stagiaires en deuxième année d'IUFM, elle est souvent exigée lors des visites effectuées par les professeurs d'IUFM et les maîtres formateurs durant « les stages en responsabilité ».

Obligation non institutionnelle mais obligation quand même... La même ambiguïté apparaît dans la forme qu'elle doit prendre, comme le dit Jacques Hatungimana (2007, p. 103) :

Il n'existe pas de fiche de préparation universelle : les auteurs qui en proposent des exemples tiennent, à chaque fois, à souligner qu'il s'agit d'une suggestion et non point d'un modèle. D'après Clerc (1995, p. 63), une feuille de préparation devrait cependant comporter au moins cinq éléments : le niveau de la classe, l'objectif d'apprentissage, la place dans la progression (référence au programme et aux Instructions officielles), le déroulement du travail (phases du travail, tâches individuelles ou collectives des élèves, interventions de l'enseignant, matériel et documents nécessaires), ainsi que l'évaluation de la séquence. C'est la présence plus ou moins constante de ces éléments qui fait que la fiche de préparation est un écrit généralement reconnaissable par les acteurs concernés.

Ce sont bien les *recommandations* ordinaires qui façonnent le genre et qui assure *la reconnaissance de l'écrit* par les acteurs.

2.2. L'écart entre le prescrit et le réel

Or l'importance que prend la prescription ou la recommandation du genre (de son existence comme de ses formes ou de ses fonctions) peut masquer, aussi bien pour le chercheur que pour les acteurs, la réalité de la pratique de la fiche de préparation. F. Clerc (1995, p. 64) évoque ainsi le discours ordinaire des enseignants « chevronnés » à propos de la fiche de préparation :

Beaucoup de professeurs chevronnés disent qu'ils n'en ont pas besoin [...]. La réalité est plus complexe. Il existe bel et bien des préparations chez les praticiens expérimentés, mais ils les assimilent à une partie non noble de leur travail et ne lui accordent que peu d'importance.

La remarque de F. Clerc n'est pas fautive : la minoration du travail de l'écriture professionnelle dans le discours des enseignants (qu'il s'agisse de la fiche de préparation comme des autres écrits d'ailleurs) est parfois importante et on en verra des exemples plus loin à propos de cet écrit spécifique. Mais la complexité est ailleurs qu'elle ne le croit : car on peut faire l'hypothèse justement que la prégnance de la recommandation engendre une minoration par les enseignants de leur travail réel. Face aux beaux modèles que représentent les exemples de préparation qui sont

affichés dans les ouvrages d'« aide » aux enseignants, ces derniers ne peuvent que considérer comme « nulles » (donc parfois inexistantes) leurs propres préparations¹⁴.

Mais cela pose aussi le problème réel du chercheur dans sa quête d'une compréhension, par des entretiens, du travail effectif des enseignants. Il faut rapporter cette question au problème plus général de la « difficulté à pouvoir mettre en mots des savoirs incorporés et liés à l'action *in situ* », qui est « certainement l'une des causes du malaise exprimé par de nombreux salariés à parler de leur travail, de leur profession, de leur métier » (Boutet, Gardin, 2001/2005, p. 109). Cette remarque peut être ramenée à notre question, de deux manières :

– il est difficile, dans un entretien, de parler des fiches de préparation comme travail d'écriture ; on peut encore subdiviser cette difficulté en deux : d'une part en ce que la fiche de préparation dit (rétrospectivement) le travail de préparation mais n'en rend que très imparfaitement et très partiellement compte ; d'autre part en ce que dire le *travail de l'écriture lui-même* (le « comment j'écris ») passe difficilement la barrière des mots ;

– la fiche de préparation, en outre, se voit chargée d'une autre difficulté, dans la mesure où elle dit (prospectivement cette fois) le travail d'enseignement qu'anticipe la fiche, là encore très imparfaitement et très partiellement par rapport au réel de l'interaction au sein de la classe.

Or la fiche de *préparation* a ceci de particulier que, dans son « idéal », elle est censée prendre la forme de ce qui ne peut être qu'un compte rendu *rétrospectif* du travail effectif. Contradiction que J. Hatungimana (2007, p. 104) pointe bien :

Les formateurs ou les membres de la hiérarchie ont à l'esprit – souvent sans se l'avouer – les exemples de préparation qu'on rencontre dans les publications spécialisées et qu'on appelle « fiches pédagogiques ». Or, la fiche pédagogique ressortit à l'ordre du texte écrit et à son immanence, tandis que la fiche de préparation renvoie plutôt à l'émergence du texte dit.

Cette représentation de la fiche prescrite, proche de la « fiche pédagogique »¹⁵, établit ainsi un écart avec les fiches effectivement réalisées, comme on l'a vu – et c'est, avons-nous dit, une hypothèse possible de sa minoration dans le discours des enseignants. Mais surtout, elle met l'enseignant devant la difficulté du discours même sur sa pratique : la fiche ne peut pas *dire* le réel qu'elle est censée anticiper, comme peut le faire, en dehors de toute pratique, le discours prescrit des « fiches pédagogiques ». Comme le disent encore Boutet et Gardin (2001/2005, p. 109) :

On peut dire que le travail prescrit est fortement codé dans du discursif, qu'il donne lieu à une importante production symbolique, en particulier écrite, sous la forme des règlements, des notices, des procédures, des schémas ; bref un ensemble de discours qui décrivent et prescrivent le travail tel qu'il doit être accompli. En revanche, le travail réel ne donne pas lieu à un même type

14. Cf., en formation, « les fiches “non conformes” qui semblent être de véritables documents de travail aidant les étudiants stagiaires dans la préparation de leur classe, mais qu'il est hors de question d'exhiber, car même si elles remplissent pleinement leur rôle, leur présentation ne correspond pas à l'objet attendu, *i.e.* propre, lisible, conforme voire “beau” et qui peut être montré. » (Fialip-Baratte, 2007, p. 90).

15. Que l'on trouve en nombre dans les manuels professionnels comme sur l'Internet.

d'activité de verbalisation et d'écriture. Il se fait, il s'accomplit et il est par excellence le lieu des savoir-faire incorporés. Il est aussi le lieu du secret, de ce qui ne doit pas se dire à l'extérieur de l'équipe ou du bureau, parce qu'il est le lieu où l'on n'agit pas et où l'on ne parle pas comme il est prescrit de le faire.

Nous détournons ici volontairement le propos des auteurs, qui parlent de la verbalisation au chercheur et plus généralement de la mise en mots (surtout orale) de l'activité. Mais on voit bien comment on peut ramener la difficulté inhérente de la fiche de préparation, verbalisation (écrite) de l'activité, à la difficulté de *dire* (de *pré-dire*) l'activité (autre raison de la minoration de cet écrit dans le discours des enseignants, que note Clerc, 1999, p. 9).

Et on voit bien, précisément, comment tout ici se tient : car, pour retrouver le sens même des propos de Boutet et Gardin, la difficulté à parler de la fiche de préparation est en quelque sorte, pour les enseignants, une *métadifficulté*, puisqu'il leur est demandé de verbaliser un travail de verbalisation du travail...

2.3. Discours et pratiques des enseignants

Les enseignants ont tous un discours sur la « fiche de préparation » – les guillemets signalent que ce n'est pas toujours l'expression qu'ils emploient et que précisément c'est là un écrit à *définir* (là encore en tant que *genre*) : l'expression elle-même n'est pas d'un usage courant dans nos entretiens (trois seulement présentent, dans la bouche des enquêtés, l'emploi spontané de l'expression : deux enseignants du primaire, un enseignant de SES en lycée). Les enseignants interrogés abordent le plus souvent la question de la « fiche de préparation » en insistant sur l'évolution de sa réalisation comme de son usage entre leur entrée dans le métier et leur situation actuelle. Par exemple, un enseignant d'EPS en collège : « Comme ça fait cinq ans que je travaille, j'ai maintenant tout un répertoire de tâches qui sont déjà écrites et que je n'ai plus qu'à photocopier pour mettre dans le dossier de la classe concernée » ; une enseignante de CE2 : « Des fiches de préparations pour les séances... je t'avoue que j'en fais plus enfin je les fais dans ma tête ».

Cette évolution dans le temps de l'écriture de la fiche de préparation peut contribuer à la minoration du travail fait. Exemple est de ce point de vue cet enseignant de CM2, qui dit ne pas rédiger de fiche de préparation et qui fait référence à l'époque où il était syndicaliste et où il écrivait beaucoup : « Je trouve que je n'écris pas beaucoup. Mais c'est aussi parce que dans mon boulot précédent j'écrivais beaucoup d'articles, beaucoup de notes de synthèse, beaucoup de rapports. Donc là j'ai l'impression d'écrire très peu. » Alors que, pourtant, l'avis de sa hiérarchie diffère : « Dans mon rapport d'inspection, dans mon dernier rapport, l'inspectrice met que c'est une préparation sérieuse et tout. Je trouve que c'est un peu léger. »

La formation est parfois signalée comme lieu privilégié de rédaction de la « fiche de préparation », comme chez une enseignante de CE2 : « Je faisais parce que fallait plaire [...] On m'avait appris à les faire ; bon, je les faisais pas toutes hein, mais j'en faisais, j'en faisais ». Ce qui renvoie à la question de l'écart entre le prescrit/recommandé et le réel, qu'il s'agisse de la formation (par exemple : « au départ je les faisais ; les premières années je les faisais parce que j'étais obligée »)

ou de l'inspection (par exemple : « À chaque fois que j'ai été inspectée par exemple, j'en ai fait, tu vois »)¹⁶.

Mais en général, si l'exigence de la rédaction de la fiche de préparation pour l'inspection n'est pas valorisée, elle est reconnue comme formatrice pour débiter dans le métier. Ainsi, dit une enseignante de CE2 : « Au départ je les faisais ; les premières années je les faisais parce que j'étais obligée de les faire et puis c'est vrai que je m'en servais, ça me permettait de me poser, de réfléchir » ; une enseignante de CP : « Et puis, parce que, parce que quand tu es débutante tu as besoin de ça. Plus pour être sûre de ton coup. » ; un professeur d'EPS en collège : « Je crois que dans ce que j'ai fait en début de carrière, il y a des bonnes choses parce que tu calcules tout, tu es en train de tout calculer, de dire *là ça prend tant de minutes, là ça va faire, il faut que je sois super vigilant par rapport à cet aspect-là*, etc., et ça c'est déjà écrit, ce qui me permet de ne plus le réécrire par la suite, mais je reste vigilant par rapport à ça. »

Cette importance de la fiche de préparation en formation est relativisée avec le temps : c'est plutôt l'expérience qui remplit alors cette fonction : l'improvisation est possible, parce que le *vécu* la permet, comme le dit cette enseignante de CE2 : « Je suis meilleure quand j'improvise mais pour improviser il faut quand même avoir un grand talent ou alors l'avoir vécu, avoir l'expérience ». Cette exigence d'improvisation tient à la nécessité de prévoir les réactions des élèves, qu'une fiche de préparation ne fait qu'imparfaitement¹⁷.

De fait, la fiche de préparation subit une évolution au cours de la carrière des enseignants, selon leurs dires. Si l'on conçoit la fiche de préparation à la fois comme outil cognitif (qui permet de concevoir les contenus du cours) et outil ergonomique (qui permet de gérer le cours), on voit apparaître une tendance dans l'évolution de la pratique qu'en ont les enseignants : sa fonction ergonomique augmente avec le temps et elle semble de moins en moins perçue comme outil de conception du cours.

Le discours (très développé) du professeur de français en collège le fait clairement apparaître : si la « fiche de préparation » lui permettait de penser le cours au début de sa carrière, elle est surtout, aujourd'hui, un moyen de consigner l'essentiel de ce qui a été conçu par d'autres biais. Il tient ce propos en parlant des fiches diverses qu'il a produites au début de sa carrière, qui concernaient aussi bien la conception d'un cours que d'une séquence voire d'une progression annuelle – il utilise d'ailleurs l'expression « feuilles de bord » pour les désigner. Cette dénomination (originale) montre que les frontières sont parfois poreuses entre le journal de bord et la fiche de préparation.

À cet égard, il faut préciser que la « fiche de préparation » n'est pas en soi la préparation du cours, même si l'écrit prédomine (ce qui n'est pas toujours le cas) : si cet enseignant le dit clairement, c'est le cas aussi de la professeure de français-

16. On retrouve là des conceptions souvent défendues dans des recherches sur la fiche de préparation en formation, conçue comme « écrit du passage » à la professionnalité (Calame-Gippet, 2002, p. 118). Cf. Jaubert, Rebière (2002, p. 131) : « Elle permet la transformation d'un individu lambda qui pense la classe avec des pratiques "spontanées", immédiates, en un enseignant qui s'institue acteur, pense, agit et parle selon les savoirs et savoir-faire en jeu dans le monde de l'école. »

17. Cf. Anne Barrère (2002, p. 68) : « Le vrai professionnel peut être défini d'ailleurs comme celui qui ne prépare pas trop, puisque la place de la parole des élèves doit être centrale. »

histoire en LP : la préparation (très écrite) peut être longue mais ne consiste pas en la rédaction d'une « fiche de préparation ». Il y a là une distinction évidente à opérer entre la pratique de *préparer* son cours et le genre discursif que peut représenter la *fiche de préparation*, même s'il est possible, en formation, de projeter l'une sur l'autre.

Le contenu des fiches de préparation varie énormément selon les enseignants : sont souvent mentionnées les consignes et les définitions importantes à dicter aux élèves. Le plan aussi est parfois noté, comme le fait apparaître l'observation des fiches de préparation qui nous ont été données, plus que les propos des enseignants durant les entretiens. Mais la variation est grande et tient notamment au niveau ou à la matière. Pour le niveau, cela est plus net au primaire, comme le dit cette enseignante de CP :

Plus on a des enfants jeunes, c'est à dire au CP, plus on est obligé de préparer d'écrits [...] Déjà en ce qui concerne le tableau, tu prévois chaque matin ta séquence de lecture avec tes mots clés de telles couleurs, etc. Enfin tu as ton texte préparé déjà au tableau et puis tu vas travailler sur ce texte en découpage de phrases, découpage de mots, découpage syllabique, etc. Donc ça, ça demande une grosse préparation. Tu as beaucoup de petits à coté à préparer pour chaque enfant. Et en fait, je dirais plus ils grandissent, moins tu as besoin de leur fournir ce genre de choses, ils vont être capables de le fournir tout seul.

Pour ce qui est des matières, il faut préciser. En primaire, il est possible que certains cours suscitent une fiche de préparation plus importante qu'une autre (par exemple, l'histoire en CP), de même que dans le secondaire, où une distinction peut s'opérer entre la matière dont l'enseignant est spécialiste et les autres enseignements : un professeur de SES en lycée déclare par exemple : « J'avoue qu'en TPE je suis assez fainéant [...] Je n'ai pas de préparations écrites. Je passe dans les groupes, je lis leurs écrits... » ; mais le professeur d'EPS en collège dit à l'inverse écrire sa préparation des « heures de vie de classe ». Par ailleurs, si l'on compare les propos d'un professeur de français en LP et ceux d'un professeur de génie construction (en LP également), il semble bien qu'au même niveau d'enseignement, les matières enseignées fassent varier le comportement des enseignants par rapport à la fiche de préparation.

Le statut des fiches de préparation varie aussi selon les enseignants et/ou les matières enseignées : les fiches de préparation peuvent se confondre parfois avec le support de travail donné aux élèves. Ainsi, une enseignante décrit ses fiches de préparation en CP et glisse insensiblement vers la *préparation écrite* des supports, en l'occurrence les cahiers des élèves ou les panneaux pour la classe : « Dans les cahiers il y a beaucoup de travail de préparation, enfin des modèles d'écriture, des mises en place, des mises en page, là tu viens en fin de CP donc, au mur y a des choses écrites. » Mais en lycée professionnel, une professeure de français-histoire effectue le même glissement entre la fiche de préparation et les documents donnés aux élèves : « Et je leur donne le document que j'ai préparé ; donc, en réalité eux ont très peu à écrire et ils collent dans le cahier ou ils mettent dans le classeur. » De fait, pour certains enseignants, la préparation de cours se limite, disent-ils, à la préparation du support de cours, notamment dans une matière technique comme le

génie construction ou dans le cas d'un cours en classe pupitre en mathématiques au collège.

Quand les sources des fiches de préparation sont indiquées, elles sont essentiellement de deux ordres : les manuels ou l'Internet – qui accompagnent ce qu'Anne Barrère (2002, p. 59) appelle le travail de « compilation » de l'enseignant. Les formes matérielles de la fiche de préparation sont un autre facteur de variation : manuscrites ou tapuscrites ; sur cahier ou sur feuilles en général ; archivées (et donc « jaunies, jaunies par les années ») ou non.

Reste à interroger un aspect qui revient plusieurs fois dans les entretiens : la circulation des fiches de préparation. On peut distinguer une circulation verticale (réutilisation des fiches de préparation d'une année sur l'autre) et horizontale (entre collègues). La réutilisation des fiches (et la forme qu'elle prend) dépend des personnes : si certains disent les réutiliser telles quelles, d'autres reprennent leurs fiches en les modifiant (soit en imprimant une nouvelle version, après modification, soit en raturant de façon manuscrite une ancienne version).

La circulation horizontale, elle, est plus rare, mais cela semble dépendre à la fois des matières et des équipes : un professeur de génie construction en LP par exemple, évoque les documents (destinés aux élèves) conçus en équipe ; de même, une enseignante de CP signale qu'elle ne fait de préparation écrite que « quand il faut les écrire pour quelqu'un, quand ça doit être transmis à quelqu'un d'autre », ce que dit en d'autres termes l'enseignant de FLE en lycée. Mais les cas ne sont pas fréquents : la circulation est, même chez ceux qui en parlent comme d'une possibilité, assez rare. Certains enseignants l'expliquent par la difficulté de transférer les cours d'un enseignant à l'autre. Ainsi, une professeure de français-histoire en LP :

J'ai déjà essayé, on a déjà essayé avec une collègue qui est partie dans le Midi maintenant, on avait vraiment nos classes en parallèle, donc on avait essayé pour avoir moins de travail [...] Bon on a tenu un mois et puis après on s'est dit c'est pas possible, moi j'arrivais pas à faire passer son cours et elle ne pouvait pas faire passer le mien ».

2.4. Un genre identifiable mais des pratiques diversifiées

La prescription ou la recommandation du genre laisse une grande marge de manœuvre aux acteurs. On pourrait dire de la fiche de préparation (comme sans doute de tous les genres d'écrits professionnels – des enseignants entre autres) ce qu'affirment Paturaut et Mikolajczyk (2004, p. 170), dans le cadre de leur étude de la lettre en contexte administratif : « Le vouloir dire des locuteurs se manifeste par l'utilisation d'un genre de discours – leur souplesse d'utilisation fait que dans tout discours, aussi prescrit soit-il, il se trouve de l'inattendu. »

Les facteurs de variation sont donc nombreux, qui dépendent à la fois des choix personnels, des contraintes institutionnelles, des matières et des niveaux d'enseignement, qu'il s'agisse de la forme que prend la fiche de préparation, de ses contenus, de ses fonctions, de sa circulation (horizontale ou verticale), de ses liens avec les autres genres d'écrits professionnels... Sans compter qu'elle évolue, sur tous ces critères, au cours de la carrière des enseignants.

Pourtant, il est possible d'identifier là un genre, au sens où il est clairement reconnu par les acteurs et qu'il peut donner lieu à un discours de leur part. On peut reconnaître une caractéristique minimale de la fiche de préparation, qui la distingue des autres écrits professionnels des enseignants : elle porte sur un contenu cognitif et sur la mise en activité des élèves, pour une durée brève, qui en général est la *séance de cours* ; à valeur prospective essentiellement, elle permet à la fois de *concevoir* le cours et de le *gérer*.

CONCLUSION

Je voudrais conclure par une réflexion plus personnelle et plus libre à partir des observations faites ci-dessus sur ces deux écrits, dont j'ai voulu approcher le genre. Ils se révèlent, comme je le disais en introduction, emblématiques du métier d'enseignant, à plusieurs égards. En premier lieu, ils sont des écrits qui *accompagnent* l'activité principale de l'enseignant, de nature didactique : la transmission des savoirs à des élèves. C'est d'ailleurs l'une des raisons, on l'a vu, qui en rend difficile l'appréhension, par le fait même qu'ils sont difficiles à maîtriser par les acteurs eux-mêmes : verbaliser l'activité (en amont ou en aval de celle-ci) est d'une réelle complexité et cadre mal avec le vécu de l'acteur, qui sait tout ce qu'il doit à l'*incorporation* des savoirs et des savoir-faire dans la réussite de l'activité propre au métier.

Tout enseignant sait que la meilleure « fiche de préparation » ou le plus beau « journal de bord » ne rendra qu'imparfaitement compte de l'activité réelle, telle qu'il l'appréhende lui-même, qu'elle soit envisagée ou réalisée. Et tout enseignant sait aussi que l'activité même d'écrire une « fiche de préparation » canonique n'a pas grand rapport avec l'activité envisagée pour elle-même : c'est plutôt un outil de formation (initiale et continuée, d'ailleurs), qui aide à mettre en mots et donc à concevoir la complexité de la tâche qui est la sienne, de même que l'écriture après coup est une aide à la réflexion sur l'action¹⁸. À ce titre, bien sûr, il reste utile en formation de travailler sur la fiche de préparation comme outil de conception (il ne serait d'ailleurs pas inutile de travailler sur le journal de bord comme outil de réflexion), même si précisément l'enseignant expérimenté regarde d'un œil un peu amusé ces obligations institutionnelles, dont il a peut-être oublié, au bout de quelques années, que s'il n'en a plus réellement besoin, c'est notamment parce qu'il a su incorporer dans sa pratique ce qui ne pouvait pas l'être quand la pratique n'était pas maîtrisée...

Mais la diversité des pratiques de l'écrit par les enseignants dit aussi que cela relève de la personnalité de chacun, du rapport un peu intime à l'écrit, à l'action et au lien entre les deux. Cela rend curieuses les tentatives de normalisation de ces genres d'écrits, qui entrent en décalage avec la réalité vécue de chacun. C'est aussi à ce titre qu'ils sont emblématiques du métier d'enseignant : il révèlent de façon assez

18. La fiche de préparation reste en outre un bel outil de dialogue en formation, lors d'une visite notamment : outre qu'elle peut servir à corriger ou conforter le formateur dans la perception de ce qu'il a observé, elle est un outil facilitant la conduite de l'entretien, en ce qu'elle permet d'aider le stagiaire à parler de sa pratique.

crue l'écart entre le prescrit et le réel du travail enseignant. Souvent, le prescrit ne s'encombre pas de complexité et, en l'occurrence, comme le montre de façon caricaturale la circulaire de 1961 sur le cahier de textes, c'est la surface du genre qui est prescrite avec un luxe de détails qui ne fait que mieux apparaître ce qu'il ne peut pas décrire : le rapport entre cet écrit et l'activité effective. Que veut dire par exemple rendre compte en quelques mots d'un cours sur un cahier de textes, de manière qu'un destinataire réel puisse en faire un usage pertinent ? Qui peut croire qu'un élève, un parent ou un inspecteur puisse réellement accéder au cours fait par sa description, fût-elle normée selon les règles du genre ? C'est ce scepticisme qui explique qu'une injonction aussi réglementaire soit l'effet de si peu de respect réel de la part des enseignants qui semblent peu nombreux à remplir leur cahier de textes du début à la fin de l'année, et encore moins au jour le jour – avec peut-être parfois, souvent même, un certain sentiment de culpabilité : c'est là la force de ce que l'on peut appeler, comme je l'ai fait plus haut, une injonction paradoxale.

Il en est de même de la fiche de préparation : qui peut prétendre qu'un destinataire autre que son scripteur peut en comprendre l'intérêt et la congruence avec l'activité effectivement mise en œuvre ? Il est assez normal qu'en dehors de moments particuliers de leur vie professionnelle, les enseignants s'abstiennent de présenter à qui que ce soit une « fiche de préparation » canonique, renonçant la plupart du temps à la forme instituée (par l'usage au moins) pour se contenter d'écrits qui leurs soient utiles, sans se soucier de ce que pourrait en penser un lecteur virtuel.

On a vu d'ailleurs que c'était dans la détermination des destinataires possibles de ces écrits que résidait leur grande difficulté. Conçus initialement pour être présentés à d'autres, c'est dans cette logique qu'ils ont pu faire l'objet d'un apprentissage en formation initiale ; mais, dans la pratique, les destinataires sont absents et ces écrits se retrouvent dès lors *personnalisés*, dans tous les sens du terme : ils sont rédigés de manière personnelle et ils sont destinés au seul scripteur. On a vu que même le cahier de textes dans le secondaire, pourtant clairement (et réglementairement) conçu pour circuler, peut être détourné pour devenir un outil personnel de programmation.

Il n'est pas étrange dès lors que ces écrits soient peu considérés par les enseignants eux-mêmes, surtout s'ils les comparent, même inconsciemment, aux écrits bien plus construits, bien mieux élaborés, sur l'Internet, dans les guides pédagogiques, dans des revues didactiques ou dans les instituts de formation, qui ne font que rappeler la difficulté qu'il y a à rendre le réel d'une activité par l'écrit : de tels « modèles », qui veulent pourtant dire la réalité du métier d'enseignant, s'en éloignent précisément par le fait qu'ils ne sauraient être produits dans la quotidienneté du métier.

BIBLIOGRAPHIE

Altet Marguerite (1993) « Préparation et planification », dans Houssaye J. *éd.*, *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF.

Altet Marguerite (1994) *La formation professionnelle des enseignants*, Paris, Presses universitaires de France.

- Attali Alain, Bressoux Pascal (2002) « L'évaluation des pratiques éducatives dans les premier et second degrés », Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'évaluation de l'école, Paris, MEN, Octobre 2002.
- Barrère Anne (2002) *Les Enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'Harmattan.
- Borzeix Anni, Boutet Josiane, Fraenkel Béatrice (2001/2005) « Introduction », dans Borzeix A., Fraenkel B. coord. (2001/2005), p. 9-17.
- Borzeix Anni, Fraenkel Béatrice coord. (2001/2005) *Langage et travail : communication, cognition, action*, Paris, CNRS Éditions.
- Boutet Josiane, Gardin Bernard (2001/2005) « Une linguistique du travail », dans Borzeix A., Fraenkel B. coord. (2001/2005), p. 89-111 (chapitre 3).
- Brassart Dominique Guy (1992) « Un modèle cognitif de la didactique du français », dans Brassart D. G., Reuter Y. (1992) « Former des maîtres en français : éléments pour une didactique de la didactique du français », *Études de linguistique appliquée*, n° 72, septembre 1992, Paris, Didier, p. 11-24.
- Calame-Gippet Fabienne (2002) « Des écrits heuristiques dans la formation des enseignants », *Enjeux* n° 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur II. Actes du colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002)*, Namur, CEDOCEF, p. 115-129.
- Clerc Françoise (1995) *Profession enseignant : débiter dans l'enseignement*, Paris, Hachette.
- Clerc Françoise (1999) « Écrire et enseigner », *Les langues modernes* n° 1, *Les mémoires professionnels à l'IUFM*, Paris, Bréal, février-mars-avril 1999, p. 8-17.
- Daunay Bertrand, Delcambre Isabelle, Dufays Jean-Louis, Thyron Francine (2007) *Didactique de l'écriture-lecture et formation des enseignants*, Villeneuve d'Ascq, CEGES-Lille 3.
- Daunay Bertrand, Hassan Rouba, Lepez Brigitte, Morisse Martine (2006) *Les écrits professionnels des enseignants : approche didactique*, rapport de recherche BQR – Lille 3.
- Fialip-Baratte Martine (2007) « La fiche de préparation : outil de formation ou exercice obligé ? », dans Daunay B., Delcambre I., Dufays J.-L., Thyron F. dir., p. 87-99.
- Hatungimana Jacques (2007) « La fiche de préparation : question de forme, problèmes de fonction », dans Daunay B., Delcambre I., Dufays J.-L., Thyron F. dir., p. 101-106.
- Jaubert Martine, Rebière Maryse (2002) « La préparation écrite de la classe, un outil de formation ? », *Enjeux* n° 54, *L'écrit dans l'enseignement supérieur II. Actes du colloque de Bruxelles (23-25 janvier 2002)*, Namur, CEDOCEF, p. 130-141.
- Ministère de l'Éducation Nationale (1961) « Circulaire du 3 mai 1961 adressée aux recteurs », *Bulletin officiel*, 15 mai 1961.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2001) « Préparation de la rentrée 2001 dans les collèges », Circulaire n° 2001-105 du 8 juin 2001, *Bulletin officiel* n° 24, 14 juin 2001, p. 1277-1289.
- Nonnon Élisabeth (1991) « Mettre au tableau, mettre en tableau, ou comment structurer les discussions d'enfants ? Logique naturelle à l'oral et informations écrites », *Études de linguistique appliquée* n° 81, *L'écrit dans l'oral*, Paris, Didier érudition, p. 95-117.

- Nonnon Élisabeth (2000) « Le tableau noir de l'enseignant, entre écrit et oral », *Repères* n° 22, *Les outils de l'enseignement du français*, p. 83-119.
- Nonnon Élisabeth (2004) « Travail visible et invisible : la trace écrite au tableau », *Recherches* n° 41, Lille, ARDPF, p. 17-30.
- Paturaut Véronique, Mikolajczyk Fabienne (2004) « Les écrits professionnels : entre genre prescrit et genre nouveau », dans Adam Jean-Michel, Grize Jean-Blaise, Ali Bouacha Magid (2004) *Texte et discours : catégories pour l'analyse*, Éditions universitaires de Dijon, p. 163-173.
- Perrenoud Philippe (1994) *La formation des enseignants. Entre théorie et pratique*, Paris, L'Harmattan.
- Tochon François (1989) « À quoi pensent les enseignants quand ils planifient leurs cours ? », *Revue française de pédagogie* n° 86, Paris, INRP, p. 23-33.

ANNEXE

CIRCULAIRE DU 3 MAI 1961 ADRESSÉE AUX RECTEURS [BO DU 15/05/1961, RLR, 550-1 B]

Diverses circulaires, toujours en vigueur, ont appelé l'attention des chefs d'établissement et des professeurs sur l'importance qui s'attache à une tenue correcte des cahiers de textes, qu'il s'agisse du cahier de textes de classe, qui constitue un document officiel, ou d'un cahier de textes individuel, que chaque élève est tenu de posséder. Un cahier de textes bien tenu est, pour l'élève, l'instrument premier de tout travail personnel efficace. Le cahier de textes de classe, qui sert avant tout de référence aux cahiers de textes individuels, et doit être, de façon permanente, à la disposition des élèves qui peuvent à tout moment s'y reporter, assure en outre, dans l'esprit de la circulaire du 20 octobre 1952 la liaison entre les professeurs et les maîtres chargés des études surveillées. Il permet enfin, en cas d'absence ou de mutation d'un professeur, de ménager une étroite continuité entre l'enseignement du maître précédent et celui de son suppléant ou de son successeur. À ces divers titres, cahiers de textes de classe et cahiers individuels doivent être complets, de maniement facile et exempts de fautes. Ils doivent refléter la vie de la classe et permettre de suivre avec précision la marche des études.

Soucieux de donner toute son efficacité à cette traditionnelle institution, je vous serais reconnaissant de vouloir bien rappeler aux chefs d'établissement les prescriptions réglementaires concernant les cahiers de textes. Vous insisterez particulièrement sur les points suivants, qui reprennent, en les complétant ou en les précisant à l'occasion, des dispositions que connaissent bien les professeurs, choisies parmi celles qui paraissent répondre le mieux aux exigences d'un enseignement méthodique.

Cahiers de textes de classe

Le cahier de textes de classe sera établi par discipline et, dans chaque discipline, par matière enseignée. C'est ainsi que la chimie sera séparée de la physique, la géographie de l'histoire, le latin, cela va de soi, du français ou du grec. En mathématiques, arithmétique, algèbre, trigonométrie, géométrie, mécanique feront l'objet individuellement ou groupées, de rubriques distinctes. Il en sera de même pour l'instruction civique et pour l'éducation morale, qui seront séparées de la discipline du professeur qui donne l'une ou l'autre de ces formations.

Les séances de travail et de travaux scientifiques expérimentaux définis par la circulaire du 23 septembre 1960 (BO n° 26 du 6 octobre 1960) feront l'objet d'une mention particulière comportant l'indication des exercices auxquels elles auront donné lieu. Des cahiers de textes annexes, ne comportant qu'un nombre de pages réduit, seront prévus pour les disciplines qui, comme les langues vivantes, séparent temporairement des groupes d'élèves du groupe principal.

Le cahier de textes portera, soigneusement distingués dans leur présentation (mise en page, emploi de capitales, soulignement), les textes et indications de devoirs, leçons, préparations, exercices de contrôle, travaux de toute nature. Chacun de ces exercices sera accompagné des questionnaires, plans d'étude, directives, indications de lectures donnés par le professeur. Il serait souhaitable que les devoirs proprement dits, tels qu'ils sont définis par la circulaire du 3 mai 1961 fussent affectés d'un numéro d'ordre. Ils porteront, outre la date du jour où ils sont donnés, l'indication du jour où ils doivent être présentés ou remis par l'élève et de la date de la séance au cours de laquelle se feront normalement leur restitution et leur correction.

Les textes de devoirs et de compositions (manuscris, reproduits au duplicateur ou imprimés) figureront au cahier de textes *in extenso*. Il en sera de même du texte des exercices lorsque ceux-ci ne figureront pas, comme c'est le cas pour les mathématiques, sur cahier spécial. Les leçons et préparations données par référence à un livre seront accompagnées d'indications permettant de se faire une idée de leur objet, de leur nature et de leur étendue.

Dans les disciplines qui donnent lieu à un cours, ou qui comportent l'étude systématique d'une matière, le cahier de textes portera, à sa date, l'indication de la question traitée. Exemples. – Géométrie : position relative de deux cercles. Latin : questions de lieu. Histoire : l'œuvre de l'Assemblée constituante. Dessin à vue : nature morte. Dans les disciplines qui comportent des travaux pratiques ou des sorties consacrées à l'étude du milieu, mention sera faite de leur nature et de leur objet.

En tête du cahier de textes de classe, doivent figurer avec le nom des professeurs, le tableau des compositions, l'emploi du temps de la classe, complété par l'indication des matières auxquelles chaque heure est habituellement consacrée, et l'emploi du temps afférent au travail personnel des élèves, tel qu'il doit être établi en vertu des dispositions de la circulaire du 12 décembre 1951.

Le cahier de textes de classe sera tenu, soit par le professeur lui-même, pratique qui paraît particulièrement recommandable dans le premier cycle, soit par un élève soigneux, diligent et connaissant l'orthographe, doublé d'un suppléant éventuel. Le cahier de textes ne quittera jamais l'établissement. Il sera confié en dehors des heures de classe à un élève, si possible interne, qui en assurera la garde dans les conditions fixées par le chef d'établissement ou le censeur des études. Il sera à la disposition des autorités universitaires, notamment des inspecteurs généraux, à l'occasion de leurs visites.

Dans les collèges d'enseignement général où les maîtres sont tenus de présenter une préparation écrite de classe, le rôle du cahier de textes se limitera à l'indication des devoirs et des leçons.

À la fin de chaque année scolaire ces cahiers seront rassemblés, et conservés pendant cinq ans. Ils pourront être consultés par les conseils d'enseignement et les conseils de classe, ou occasionnellement confiés par le chef d'établissement, à titre de modèle, à des professeurs débutants.

Il appartiendra au chef d'établissement, au terme de cette période, de déterminer quels sont ceux d'entre eux qui témoignant d'un enseignement original méritent d'être versés aux archives de la maison.

[...]