

## **Notes sur le JDA le journal des apprentissages**

### **Philippe Clauzard**

.....

COURS DE TRONC COMMUN UE 15 INTELLIGIBILITÉ DES SITUATIONS E/A  
INTER-PARCOURS DE FORMATION F2F & AIBEP

.....

#### **Qu'est-ce que le JDA, le journal des apprentissages ?**

Pour la notation écrite, il est choisi le modèle d'une évaluation formative sous la forme du « journal des apprentissages ». Ce journal (JDA) renvoie à des écrits réflexifs, un outil métacognitif qui permet de réfléchir sur les propos du cours, les expérimentations vécues, les interactions avec les autres étudiants. Il permet à l'étudiant de s'emparer des sujets du cours, de les questionner, de les critiquer en fonctions de ses représentations et expériences personnelles, de son vécu professionnel. Il est demandé d'apprendre en pensant, en réfléchissant. C'est une conversation avec les concepts présentés pendant le cours. Ce principe de journal renvoie au journal du « COMPRENTISSAGE ». Le journal des apprentissages est un écrit réflexif et personnel à rendre à mon adresse e-mail en format pdf.

#### **Comment s'y prendre ?**

Il convient de rédiger après chaque cours pendant 20 minutes chez soi son « journal de cours ». Ce journal peut-être aussi être complété de vos réflexions, idées qui vous viennent dans la journée suite à des prises de conscience, des rencontres, un film marquant, un rêve... Puis à la fin de l'ensemble des cours, faites une synthèse en précisant notamment : ce qui a été important pour vous ? Ce qui a changé chez vous (représentations, façon d'agir...) ? Ce dossier réflexif n'excédera pas 30 pages, avec un minimum de 20 pages. La qualité de la réflexion personnelle primera sur la quantité.

#### **Quelles questions se poser ?**

Voici un éventail de question à se poser, mais ce n'est ni exhaustif ni modélisant, puisque c'est travail personnel et réflexif qui est attendu.

Qu'avez-vous retenu du cours ?

Qu'avez-vous compris ?

Qu'est-ce qui a été important pour vous dans ce cours ?

Quelle résonance par rapport à vos observations de terrain, vos représentations personnelles ?

Quel sens cela fait-il pour vous ?

Qu'est-ce qui a changé chez vous (représentations, façon d'agir...) ?

Que pourriez-vous en faire ?

En quoi les théories ou les vécus permettent-ils de revisiter vos pratiques ou celles des autres ?

Quelles transpositions peut-on faire ? Quels liens avec d'autres savoirs ?

Quelles réflexions, idées, critiques (positives/négatives) provoquent ce cours ?

Quelles prises de conscience ? Quels commentaires personnels ?

#### **Quelle posture adopter ? Que conseillez-vous ?**

Il convient de se poser essentiellement les questions suivantes : quels sont les échos provoqués sur le terrain professionnel par les informations théoriques et les expérimentations

vécues ? Qu'est-ce que je peux professionnellement faire ou penser de ce que j'entends en cours magistral et de ce que j'expérimente en travaux dirigés ?

### **À quoi renvoie ce journal de façon générale ?**

**Naturellement, ce questionnement renvoie aux contenus du cours et ses attendus. Rappelons le syllabus** qui mentionne de quoi les étudiants devront être capables en fin d'unité d'enseignement ? Les étudiants sauront définir et caractériser les processus d'apprentissage et d'enseignement. Ils sauront saisir le mécanisme cognitif de l'apprentissage, appréhender la différence entre pédagogie vs andragogie, analyser les situations d'apprentissage à la lumière de théories de l'apprentissage, de courants pédagogiques, de concepts pédagogique et didactique, de « gestes de classe de formation ». Ils connaîtront les principaux concepts en pédagogie –didactique et en théories de l'apprentissage ; en vue de rendre intelligible les situations d'enseignement apprentissage, de développer une analyse des pratiques de formation. Ils sauront également définir la notion d'accompagnement. Ils connaîtront des auteurs et des publications scientifiques de référence sur la question de l'apprentissage, de l'accompagnement et de la pédagogie. L'objectif général est bien de comprendre le fonctionnement des situations d'enseignement-apprentissage avec le concours des **contenus suivants** : Définition de l'apprentissage, les processus d'apprentissage, la pédagogie et l'andragogie, quelques éléments de didactique, la psychologie de l'éducation et ses diverses branches, les théories générales de l'apprentissage, les grands courants pédagogiques, les processus d'enseignement/formation : les gestes de classe et concepts relatifs aux situations d'enseignement – apprentissage, le jeu d'apprentissage comme grille de lecture d'une activité conjointe entre professeur/formateur et apprenant...

### **Qu'est-ce qu'une posture « méta » ?**

**C'est une posture qui renvoie à la conceptualisation, à la formation de concepts. C'est une posture vers laquelle on chemine, ce n'est pas un donné immédiat, cela se travaille.**

Nous pouvons considérer l'apprentissage dans une circulation (comme votre propre apprentissage), un cheminement via des paliers progressifs de conceptualisation.

### **À quel principe ramène cette idée de circularité de l'apprentissage ?**

Ce processus d'apprentissage naît des positions didacticiennes de l'apprentissage et de la notion de transposition didactique. **Ce mouvement de conceptualisation** peut être présenté sous la forme présente de l'apprentissage de l'objet à enseigner à l'objet appris via le saut informatif de la secondarisation d'une circulation.

### **C'est à dire ?**

**Il s'agit d'une schématisation de mes recherches personnelles** où j'essaie le plus finement possible de comprendre comment s'opère l'apprentissage et de quelle manière piloter finement un saut de l'élève vers la conceptualisation; **ce qu'on appelle en didactique la secondarisation** qui est le **passage de la matérialité du faire vers l'abstraction du concept**, vers l'objet de savoir conceptualisé et compris, donc assimilé. Ce passage s'effectue au moyen de ce que j'appelle un **glissement conceptuel**. Lequel glissement vers la formation du concept, vers la conceptualisation attendue par l'enseignant peut s'opérationnaliser, se matérialiser dans un discours d'explicitation qui revient à poser les questions suivantes. C'est demander : **Qu'as-tu fait? Comment as-tu fait? Quelle difficulté? Comment ferais-tu autrement? Que retiens-tu? Qu'as-tu appris? Qu'est-ce qu'il faudrait clarifier, reprendre, redire ou revoir ?**

**Ces questions forment-elles un canevas utile pour l'apprenant comme pour le formateur?**

Absolument. C'est un **outil de prélèvement d'indices pour le formateur** qui va pouvoir appréhender des lacunes, des erreurs de compréhension, des besoins de clarification ou d'approfondissement. C'est un **outil réflexif pour l'apprenant** et un **outil régulateur pour le formateur**. Je vous engage à l'utiliser en tant qu'enseignant et formateur professionnel auprès d'adultes.

**Comment un savoir patrimonial ou professionnel qui est extérieur à un sujet, peut-il devenir par appropriation une ressource cognitive à disposition de ce même sujet ? (ou comment piloter doublement la tâche et la secondarisation )**

C'est tout l'enjeu de la formation, ce passage de l'un à l'autre est justement l'enjeu de l'apprentissage. Pour reprendre les termes de Rabardel (1995), **le savoir-artefact qui est « un savoir à nu » (mis à disposition) doit devenir un savoir instrument (qui résulte d'un processus d'appropriation)**. Pour le formateur, cette circulation naturellement eut lieu, chez l'apprenant, le savoir n'est qu'un artefact au début de l'apprentissage. Si l'enseignant propose une transmission directe de ce savoir patrimonial, une simple mise à disposition, il ne va transmettre qu'un savoir-artefact. L'appropriation par l'apprenant de ce savoir ne sera pas. **Pour assimiler le savoir à apprendre, l'apprenant a besoin de la médiation du formateur : une médiation indirecte puisque le savoir-artefact ne deviendra savoir instrument que si l'élève le construit**. Le formateur n'a pas prise directe sur le phénomène de l'apprentissage – assimilation. Sinon de mieux suivre l'apprentissage en train de se dérouler en stage ou en classe au moyen de l'emploi du JDA qui donne à voir ce que l'apprenant construit, s'approprie, transfère ou non ou partiellement. **Le JDA rend moins opaque l'acte d'apprendre**, il permet de tenter de **saisir ce qu'il se passe dans la boîte noire de l'apprenant ou presque**. Il permet par exemple de révéler des représentations obstacles à contourner, des recherches imprécises ou des conflits sociocognitifs non résolus au moyen d'un compromis pertinent. **Le JDA montre explicitement ou implicitement si la formation provoque de la transformation chez l'apprenant**.

**Que faire si la transformation n'est pas ou insuffisante ?**

C'est que **l'apprentissage s'est mal engagé, que la construction des savoirs par la main même de l'apprenant n'a pas été gagnante**. Si un constructivisme de l'apprentissage est indispensable dans tous processus de formation, il ne suffit pas de l'annoncer ou de le mettre en scène par des travaux en petits groupes. Il ne suffit pas de se dire il faut que l'apprenant soit actif. L'enjeu est ailleurs, l'activité elle n'est pas seulement de manipuler, de bricoler, de discuter, l'activité elle doit être aussi et surtout cognitive, intellectuelle. En classe comme en stage, **les apprenants sont là pour exercer des activités de pensées**, non pur faire plaisir au formateur, non pour passer le temps avec des camarades. **Il est dans une salle d'apprentissage pour « faire » quelque chose et penser à ce « faire quelque chose », à ce qu'il vient d'effectuer**. C'est ce qu'on appelle en sciences du travail, le **débriefing**, qui est le moment le plus important.

**C'est donc le formateur qui doit conduire l'apprenant sur cette voie ?**

Absolument. Pour accomplir sa fonction médiatrice, **le formateur dispose alors de deux moyens qui engendrent un double pilotage**. Comme premier moyen, il a le **choix des tâches scolaires**. Mais cela ne suffit pas, car **une tâche scolaire n'est pas une fin en soi : la réussite de la tâche proposée par le formateur ne suffit pas pour qu'il se développe également une assimilation du savoir qui y est impliqué**. Il faut que la réalisation de la tâche scolaire soit l'objet de ce que **Bautier et Goigoux appellent une « secondarisation »**

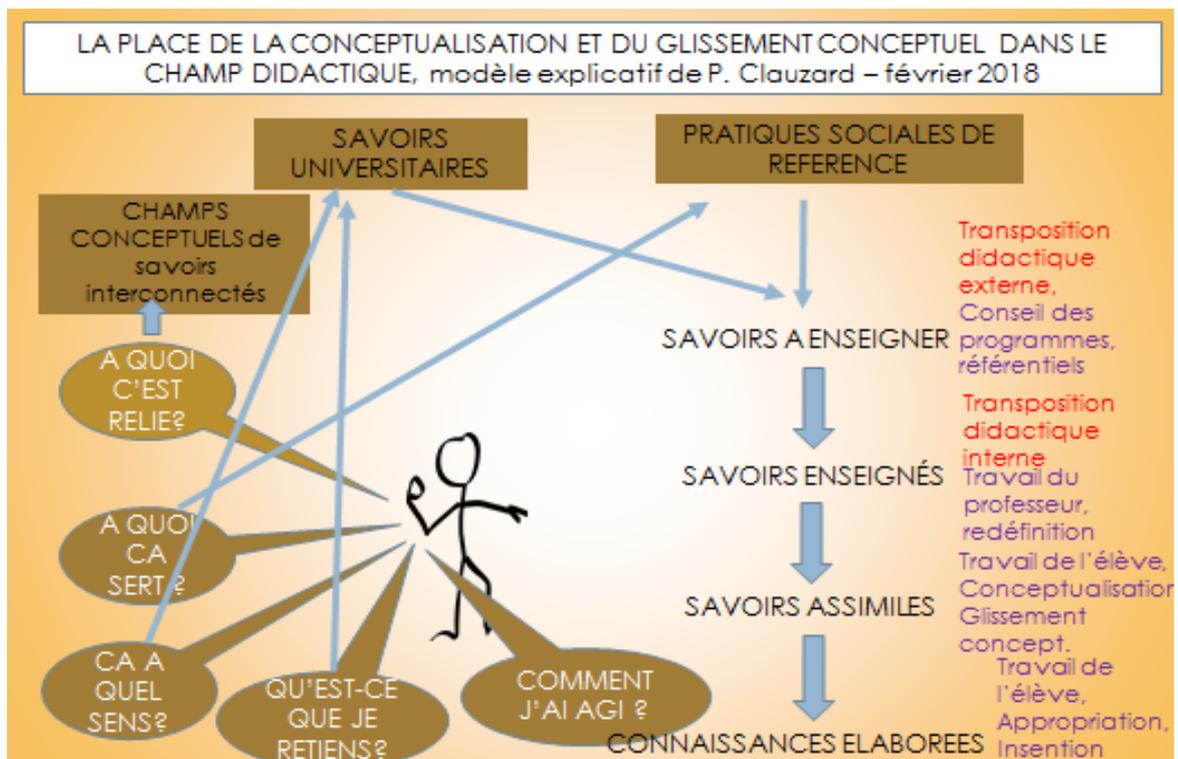
(2004) en s'assurant **que ce qui a été acquis par l'adulte en formation/ou l'élève en classe de formation initiale n'est pas seulement une réussite de la tâche proposée, mais une réelle appropriation du savoir. C'est ainsi que le formateur dispose d'un deuxième moyen pour entraîner ce saut épistémique: mettre l'accent sur les « épisodes de glissement » qui font passer de la réussite à la conceptualisation** (Clauzard, 2005).

### À quoi sert cette circulation ?

Cette circulation conduit dans le meilleur des cas à **dépasser des malentendus, des implicites. La plupart des apprenants se détachent intuitivement de la matérialité de la tâche afin de faire correspondre la réussite de la tâche et conceptualisation.** Mais cela n'est pas vrai pour tous les apprenants. N'oublions pas les remarques de Saujat, relatives aux enfants et à l'école, qui nous semblent transposables en un certain point à la classe du formateur. **Il y a les apprenants qui sont en classe pour remplir leur fonction même d'apprenant** (qui demeure dans bien des esprits : effectuer la tâche que le formateur ou l'enseignant m'a demandé ; mais pas pour autant automatiquement se dire : et je suis là pour analyser ce que je viens de faire seul ou avec un groupe). **Et il y a heureusement (ils existent !) ceux qui sont présents pour exercer des activités de pensée sur les objets de savoir et les expériences qu'on leur présente** (malheureusement, les sociologues de l'éducation remarquent que ce sont plutôt les apprenants des milieux favorisés, les enfants de formateurs ou enseignants qui développent naturellement cette posture d'apprentissage).

### Et le JDA dans tout cela ?

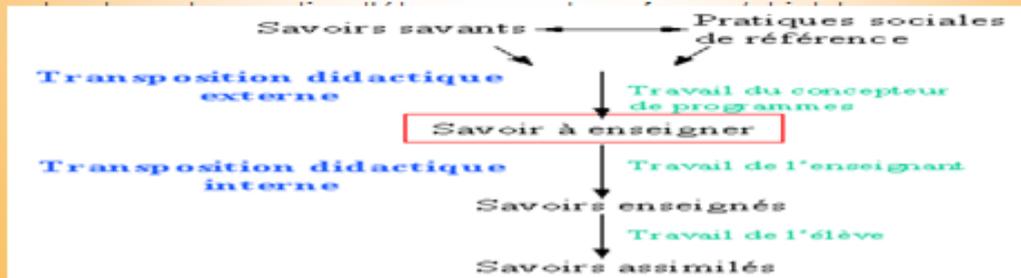
Il est un **outil également d'accompagnement** pour que cette posture se réalise, pour former ceux qui ne pensent pas automatiquement aux objets de savoirs transmis, à les conduire à se mettre à y réfléchir, à comprendre le sens, **la signification de la tâche scolaire/ tâche d'apprentissage référée à l'objet de savoir dont il est question** : donc à retrouver le savoir savant universitaire ou la pratique sociale de référence qui a été didactisé. **C'est remonter la mécanique didactique en définitive.**



## METACOGNITION... ET SECONDARISATION

© Philippe Clauzard, WCF Université de la Réunion / ESPE

- C'est ainsi répondre à un ensemble de questions : qu'est-ce que j'ai fait en classe... et comment ? Qu'est-ce que je retiens (en termes de savoir, savoir faire, savoir être) ? À quoi servent ces savoirs ? Avec quoi ont-ils à voir ? Avec autres savoirs ou champs de savoirs ou de pratiques sociales reviennent-ils ? Avec quoi sont-ils ou non connectables et pourquoi ?
- La secondarisation revient à remonter la chaîne de la transposition didactique à l'envers en allant vers les pratiques de référence et les savoirs savants... Afin de mieux comprendre et fixer ce que l'on apprend. C'est une condition de formation des concepts, au moyen de ce que j'appelle les glissements conceptuels, un observable de secondarisation en classe pour le



Avec le passage entre la rencontre d'un objet enseigné qui fut didactisé par le formateur et le moment où l'objet est appris et assimilé : il apparaît un saut qualificatif, un saut informatif, l'enfant comme l'adulte en formation réaménage ou aménage de nouveaux « schèmes » (structure d'une action). De manière que l'objet soit conceptualisé, il convient que les apprenants puissent s'en emparer en le pensant. Les apprenants doivent considérer les objets scolaires qui sont des objets à apprendre comme des objets sur lesquels ils peuvent exercer des activités de pensée. De la sorte, les apprenants doivent dépasser le côté conjoncturel de la tâche qui leur est proposé en classe de formation ou en formation à distance, sortir de la matérialité de la tâche. Du coup, il convient de distinguer la tâche en formation de sa signification, référée à l'objet d'enseignement dont il est question. Les objets à apprendre sont en effet des objets à interroger, des objets à penser. Si l'apprenant cherche à réussir la tâche sans s'interroger sur l'objet dont la tâche n'est que le support, le prétexte pour apprendre, la visée de secondarisation sera manquée. Et l'apprentissage improbable.

### Quel est le rôle du formateur ?

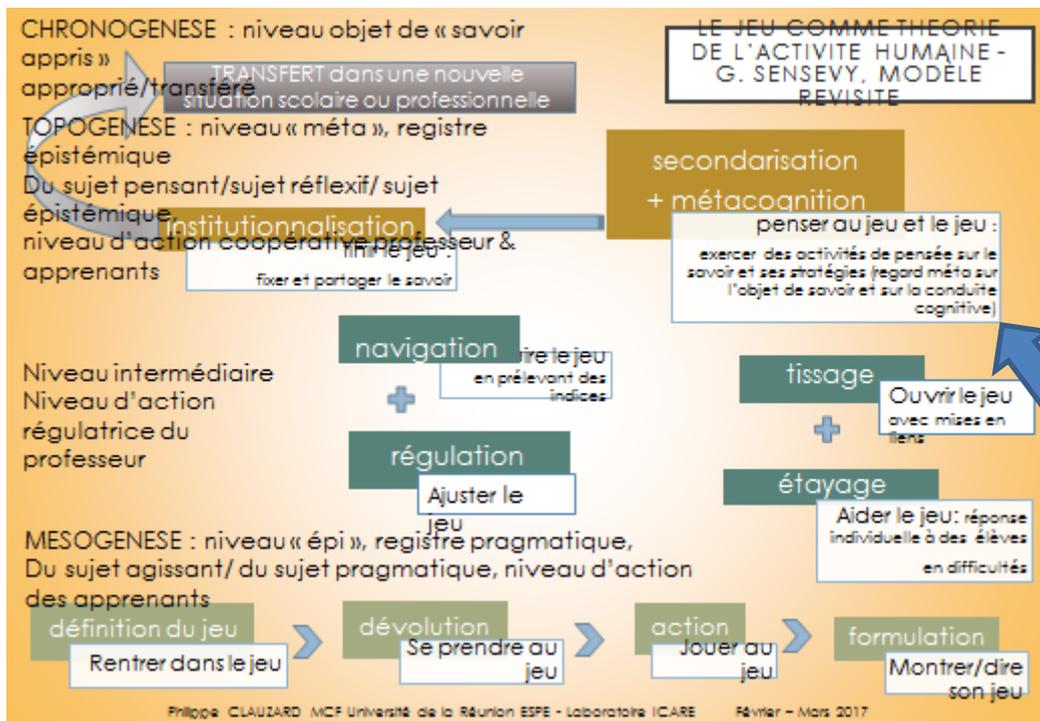
L'étayage de l'enseignant est essentiel. Son accompagnement dans le travail de conceptualisation est fondamental. La conduite du « glissement conceptuel » par le formateur permet de piloter la conceptualisation, d'opérer explicitement une secondarisation, qui ne le serait pas. Les formateurs auraient à gagner à rendre transparent le nécessaire passage d'une logique du « réussir » à une logique du « comprendre », pour reprendre la distinction de Piaget entre *Réussir et comprendre* (1974). Ce sont deux dimensions qui ne se rejoignent pas nécessairement : vraisemblablement, toute activité en formation possède un double niveau, le niveau de la tâche et le niveau de sa signification (l'objet à apprendre). C'est pourquoi la tâche n'a de sens qu'en fonction de l'objet d'apprentissage. Il semble opportun d'inciter l'apprenant à différer son prochain agir de manière à examiner ses stratégies d'une action gagnante, découvrir des mécanismes qui l'ont conduit à la bonne solution et ainsi l'amener à se poser des questions sur l'objet de savoir, seule condition de son assimilation.

**Quelle est la fonction de votre glissement conceptuel ?**

Le *glissement conceptuel* est un moyen d'étayer la dynamique développementale du « réussir et comprendre » à condition de l'accompagner de la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique approprié comme les *écrits réflexifs des apprenants*. L'enseignant est conduit à user d'indices pour obtenir une idée du cheminement de la conceptualisation dans la tête des apprenants. **À ce titre, le journal des apprentissages est une procédure favorable** pour amener les apprenants à **dire comment** ils ont exécuté la tâche scolaire, **ce qu'ils en retiennent et comprennent, ce qui demeure obscur ou incertain**. C'est aussi **lutter contre tous les implicites qui malmènent la tâche de former, tous les malentendus qui s'immiscent dans la formation** : c'est expliciter, clarifier et accompagner. **La secondarisation facilite une mécanique d'apprentissage qui repose sur les théories piagétienne d'adaptation, équilibration, assimilation, accommodation.**

**Le JDA est-il un outil pour rendre l'enseignement explicite ?**

Absolument, vous avez tout compris. **JDA égal enseignement explicite ; conceptualisation explicite ; apprentissage explicite**. C'est tuer les implicites du métier de professionnel de l'apprentissage !!



La secondarisation et les métacognitions situées dans le jeu d'apprentissage.  
Le journal des apprentissages comme outil d'étayage

**Notes sur le JDA le journal des apprentissages  
Philippe Clauzard**

.....  
COURS DE TRONC COMMUN UE 15 INTELLIGIBILITÉ DES SITUATIONS E/A  
INTER-PARCOURS DE FORMATION F2F & AIBEP  
.....