

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/238081781>

LE JOURNAL DES APPRENTISSAGES : QUELLE RÉFLEXIVITÉ ?

Article

CITATION

1

READS

263

2 authors, including:



Jacques Crinon

Université Paris-Est Créteil Val de Marne - Université Paris 12

106 PUBLICATIONS 250 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



TAO (Twictée pour apprendre l'orthographe) [View project](#)



Sociology of school and school inequalities [View project](#)

LE JOURNAL DES APPRENTISSAGES : QUELLE RÉFLEXIVITÉ ?

Jacques CRINON, Université de Paris 12 (IUFM de Créteil) et Université de Paris 8 (équipe ESSI/ESCOL), France

Alain MAILLARD, Circonscription de Bobigny, France

RÉSUMÉ

L'écriture, à l'école élémentaire, d'un « journal des apprentissages » s'inscrit dans une tendance actuelle à mettre l'accent, tôt dans la scolarité, sur la réflexivité. Cette pratique profite-t-elle aux élèves en grande difficulté scolaire ? L'analyse du travail et des productions dans deux classes de ZEP indique certes des difficultés semblables à celles rencontrées dans d'autres activités nécessitant une écriture d'élaboration, mais aussi une lente évolution des écrits, de la récapitulation de tâches sur un mode impersonnel à l'identification d'apprentissages effectués. Le dispositif lui-même (l'alternance entre moments d'écriture et d'échanges oraux et l'absence d'enjeu de performance immédiatement évaluée) ne suffit pas à expliquer les progrès des élèves vers un recul métacognitif ; les manières de conduire l'activité, la progressivité des exigences et ce qui est verbalisé par l'enseignant, semblent aussi jouer un rôle déterminant

UNE EXIGENCE CROISSANTE DE RÉFLEXIVITÉ

Une tendance récente de l'évolution des programmes scolaires et des pratiques d'enseignement est une exigence croissante – et de plus en plus précoce – de réflexivité. On demande aux élèves, plutôt que de restituer des savoirs, d'être capables de manifester un recul réflexif à l'égard de ceux-ci. Quelques exemples, parmi beaucoup d'autres, pourraient illustrer cette affirmation : l'institution de plus en plus fréquente, à l'école maternelle, de « bilans » collectifs des moments qui viennent d'être vécus, au cours desquels les élèves sont invités à parler leur activité ; les propositions faites par des manuels de mathématiques pour l'école élémentaire de faire écrire aux élèves sur la manière dont ils s'y sont pris pour résoudre un problème ; ou encore les démarches d'« observation réfléchie de la langue », qui font l'hypothèse qu'apprendre à considérer la langue comme un objet d'étude et à la soumettre à des méthodes d'analyse vaut mieux que d'acquérir des connaissances toutes faites sur la norme grammaticale.

Cette évolution est ambiguë. On peut en premier lieu l'interpréter comme un effet de la prise de conscience de l'importance des facteurs métacognitifs dans les apprentissages, et notamment dans les apprentissages linguistiques et langagiers (Flavell, 1976 ; Gombert, 1990 ; Rémond, 2003) ainsi que du rôle, dans la réussite scolaire, de la signification que les élèves accordent aux tâches que les enseignants leur assignent (Bautier & Rochex, 1997 ; Crinon, 2006 ; Goigoux, 1998). Beaucoup d'élèves en difficulté le sont parce que les objets du monde ne deviennent jamais pour eux objets de connaissance et qu'ils ne prennent pas les situations scolaires comme des situations d'apprentissage, mais comme des tâches qui trouvent leur justification en elles-mêmes.

Mais on pourrait aussi voir dans la vogue des démarches réflexives une généralisation à l'ensemble du système scolaire d'exigences jadis réservées au secondaire long et des pratiques langagières qui y sont privilégiées – un « code élaboré » selon Bernstein (1975) – en continuité avec les dispositions langagières des classes moyennes supérieures (Lahire, 1993). Cette exigence précoce de réflexivité, particulièrement différenciatrice pour les publics scolaires d'origine populaire, ne serait alors qu'une embûche supplémentaire dans les parcours scolaires des plus faibles, obligés de découvrir tout seuls des logiques intellectuelles que les enseignants ne leur livrent pas directement.

UN JOURNAL RÉFLEXIF À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE

Nous avons proposé et analysé, il y a quelques années, un dispositif d'écriture réflexive destiné à l'école élémentaire, le « journal des apprentissages » (Crinon, 2002 ; 2003 ; Crinon, Maillard & Cabrera, 2000). Ce dispositif consiste à faire récapituler librement par écrit aux élèves, à la fin de chaque journée, ce qu'ils ont appris au cours de la journée, et à faire lire chaque matin par quelques-uns le contenu de leur journal à la classe qui en discute.

L'objectif de la présente communication est de revisiter cette pratique au crible de l'interrogation précédente. À quels élèves profite cette écriture réflexive ? Peut-on, au delà des bénéfices globaux que semblent en retirer les élèves en termes par exemple d'identification des domaines disciplinaires, de prise de conscience des enjeux des tâches ou de « tissage » des connaissances, repérer des effets différenciés selon les élèves, leur origine et leurs difficultés scolaires ? En outre, la manière de conduire cette activité joue-t-elle sur son impact ?

Afin de tenter de répondre à ces questions, nous nous appuyons d'une part sur des entretiens menés avec deux enseignants de Seine Saint-Denis qui font écrire des journaux des apprentissages à leurs élèves de CM1 (4^e année), d'autre part sur l'analyse des journaux produits de janvier à avril, dans la classe de l'un de ces enseignants, située dans une zone d'éducation prioritaire et rassemblant une majorité d'élèves en grande difficulté scolaire. Nous avons également mis en relation ces journaux avec des productions réalisées dans d'autres situations scolaires à forte exigence réflexive.

UNE ÉVOLUTION DES ÉCRITS

L'analyse des journaux écrits dans cette classe confirme les observations faites sur d'autres corpus analogues (Crinon, 2002). L'évolution des textes, peu sensible d'un jour à l'autre, est importante si l'on considère l'ensemble de la période de quatre mois. Cette lente évolution voit se succéder trois phases, avec des décalages dans le temps d'un élève à l'autre.

Les textes sont d'abord, et pendant plusieurs semaines, des listes d'actions énoncées à la première personne du pluriel, en un « nous » où le sujet qui écrit ne se différencie pas du groupe classe.

Mardi 9 janvier¹

Le matin à 9 h nous avons corrigé les devoirs et nous avons fait des notes dans les livres on a fait les étiquettes on est parti déjeuner

Cette après-midi nous avons fait de la géographie on a prouvé que la terre tourne et nous sommes partis à la récré après la récré nous avons pris une feuille et du carton on a collé et découpé on a copié les devoirs rangés nos affaires et nous sommes sortis. (Fatouma)

Pour l'essentiel, les élèves posent le cadre temporel de la journée, une succession de moments subis... mais qui peuvent être diversement appréciés.

Jeudi 11 janvier

(...) Après nous avons posé un cadran solaire dans la cour et c'était amusant.

(...) Nous avons été regarder le cadran et c'était plus difficile car je ne voyais pas l'ombre. (...) (Anaïs)

Les tâches à effectuer, voire les intitulés proposés par l'enseignant, sont souvent mis en avant, plutôt que les contenus des apprentissages visés.

Lundi 8 janvier

Aujourd'hui on a fait la correction des devoirs. aussi on a lu le troisième voyage de Sinbad le marin et on a aussi écrit des phrases sur ardoise et le maître nous a donné les feuilles écrites son copain et les maths Anglais Histoire. (Hugo)

1. Nous avons respecté l'orthographe et la ponctuation originales des journaux transcrits.

Dans une deuxième phase, le but du journal et ses règles du jeu se précisent. Les élèves passent du cadre commun de l'emploi du temps à ce qu'ils ont tiré personnellement de leur journée de classe, ce qu'ils ont eu l'impression de comprendre ou pas, du « nous » au « je ». Les emplois du temps sont moins systématiquement déroulés, des moments d'apprentissage sont privilégiés et détaillés. C'est alors ce qui a été retenu, ce qui a réellement intéressé l'élève, qui ressort.

Lundi 12 février

Ce matin, j'ai écrit la leçon sur les mots « venus d'ailleurs » et j'ai bien aimé et en même temps j'ai fait un exercice où il fallait chercher des mots dans une phrase et le mettre dans une phrase j'avais bien aimé et ça c'est bien passé.

Ensuite j'ai fait des maths sur un truc que j'avais déjà fait c'était sur les unités c'était bien facile et je me suis aperçu que par exemple pour 8-10-14-14-32... se finissent par ième mais juste pour 3 ça s'appelle un 3 tiers et c'était un peu dur mais je dois retenir.

Début d'après-midi on a fait une expérience et on a noté toutes les informations qui fallait pour découvrir des nouveaux nuages. (Ninthujan)

Enfin, certains élèves, de manière non systématique encore, réussissent, dans un troisième temps, à passer de manière plus explicite du « j'ai fait » au « j'ai appris ».

Mardi 6 mars

(...) Puis en rentrant j'ai écrit la leçon sur le complément d'objet direct et j'ai appris qu'il y avait des verbes qui n'avaient pas besoin comme danser et il y en a qui avait besoin comme manger et j'ai fait un exercice. (...)
(Ninthujan)

DES RÉSULTATS APPAREMMENT MODESTES

Les textes produits peuvent sembler décevants, répétitifs, attachés à l'étiquette extérieure de ce qui a rempli la journée de classe. Il ne faudrait cependant pas sous-estimer la portée de la simple activité de récapitulation pour certains élèves. Activité difficile de fait pour plusieurs, qui peinent à la mener à bien et même, pour l'un d'entre eux, à se remémorer ce qu'il a fait au cours de la journée (« J'ai oublié »). Certains élèves ont clairement énoncé, en classe, la nature du journal : « un cahier souvenir » ; « quand on l'ouvrira, on se rappellera ce qu'on a appris » ; « ça va ouvrir quelques petits tiroirs ».

En outre, identifier des catégories de savoir en les plaçant sous l'étiquette d'une discipline possède un enjeu fort, si l'on vise la construction d'un système cohérent de connaissances et non des bribes glanées de manière aléatoire. É. Bautier (2007) fait remarquer la difficulté plus grande à construire ces cohérences dans une culture scolaire où les modes de découpage du savoir appartiennent de plus en plus à ce que Bernstein appelle des « codes intégrés », souples et qui mettent l'accent sur « l'unité sous-jacente aux différents savoirs » (Bernstein, 1975, p. 298), plutôt que des « codes sériés », modes rigides de classification². Il est délicat – et important – d'identifier les savoirs qui se cachent, non seulement dans des exercices que les élèves le plus en difficulté ne mettent pas toujours en rapport avec la leçon qui les a précédés, mais aussi dans des projets où les savoirs en cause sont plus diffus. Ces projets, certes, rapprochent les apprentissages scolaires de pratiques sociales « authentiques », relient savoirs et savoir-faire, et passionnent les élèves³, mais ne facilitent pas pour autant le repérage des connaissances en jeu et leur transfert.

Ce travail d'identification, si l'on s'en tient aux écrits, reste limité aux étiquettes, disciplinaires ou non, explicites dans la classe. Mais les journaux sont destinés à être lus aux autres chaque matin. Tout naturellement, lorsqu'une information est inexacte, elle est immédiatement relevée par d'autres, parfois discutée. Mais c'est aussi le moment où, grâce à

2. Ainsi l'organisation de la journée scolaire autour des disciplines traditionnelles relèverait d'un code sérié, alors qu'une organisation centrée sur des projets ou des démarches de travail relèverait d'un code intégré.

3. Extrait d'un journal : Jeudi 22 mars. On a passé notre journée sur le slam on a mis le ton, on a amélioré, on a appris, J'ADORE LE SLAM. (Julien).

la parole de l'enseignant, s'affinent collectivement des repérages, des classements, et où prennent sens les catégories disciplinaires, y compris pour des savoirs qui échappaient, dans l'organisation de l'emploi du temps, au chapeau d'une discipline.

DES EXIGENCES ÉLITISTES ?

Il n'est pas étonnant de constater que les élèves le plus en difficulté dans le reste des activités scolaires sont également en difficulté pour écrire leur journal. Certains le sont déjà parce qu'ils rédigent des textes brefs et difficiles à déchiffrer ; ils manient mal l'écrit et peinent d'autant plus à en faire un instrument pour penser. Le passage par la dictée à l'adulte a souvent permis de surmonter cet obstacle, de donner un élan, d'aider à dépasser le découragement. Mais pour beaucoup, c'est la demande de recul réflexif qui constitue la difficulté. Les élèves qui, dans leur journal, restent extérieurs au sens des tâches scolaires ont aussi beaucoup de mal à rendre compte d'une démarche de résolution de problème en mathématiques ou à expliquer les causes d'un phénomène étudié en sciences.

Ainsi, Hugo, dont le journal, fin mars, reste toujours rédigé sur le mode de l'énumération impersonnelle, manifeste là des difficultés qu'il rencontre aussi ailleurs.

Mardi 27 mars

Aujourd'hui on a commencer par le partage du trésor sur 769 et 858 après-midi on na fait une leçon sur la géographie que il y a pluse de personne en ville et en montagne il en na moïn de personne et après on ne pace a anglais sur la chanson de la chaise jaune. (Hugo)

Invité, après une leçon de sciences sur le sujet, à écrire un texte expliquant pourquoi le sang circule toujours dans le même sens et ne peut pas revenir en arrière, il produit le texte suivant, qui restitue sans ordre des informations ponctuelles et échoue à construire une explication, à transformer les connaissances ponctuelles dont il se souvient en un ensemble cohérent.

D'abord, le cœur a besoin de la nourriture et de l'oxygène tout le temps. Il y a deux tuyaux qui partent dans les organes. Il travaille et s'il ne travaille pas nous mourons rapidement. Le cœur est un organe vital et le cœur a des valvules. Ça sert que le sang ne passe pas dans le mauvais sens. Par exemple, si le tube de dentifrice a deux trous, le dentifrice sort par le mauvais sens. Mais aussi le cerveau a plus de choses que les ordinateurs. Le cœur peut faire 70 battements et dans 80 ans nous serons morts⁴.

N'en déduisons pas pour autant que le journal met les élèves en difficulté encore plus en difficulté. Pratique progressive et « naturelle⁵ », elle produit des effets à un rythme différent selon les élèves. L'aisance croissante à écrire, des premières aux dernières pages du journal, de la plupart des élèves est un premier effet positif, même si les textes ne respectent pas encore les normes orthographiques ou la ponctuation. Et plusieurs élèves témoignent de progrès, certes instables, vers une identification de plus en plus précise de contenus d'apprentissage. Ainsi Fatouma, dont on a lu plus haut une des premières productions, dicte le texte suivant le 30 mars.

Pour commencer, nous avons fait du vocabulaire sur les mots de la même famille. Ensuite, j'ai écrit la leçon sur les mots de la même famille : ex. tracer – trace (radical)

On a fait une évaluation de la semaine. Puis nous avons lu quelques chapitres sur les aventures de Merlin et d'Arthur.

Après la récréation, nous avons fait de la géométrie et des figures géométriques : les triangles, les quadrilatères, les polygones. Nous sommes descendus dans la cour pour relever les mesures de notre station. C'était difficile de nommer les nuages.

Dans l'après-midi, on a fait une leçon d'histoire sur la guerre de cent ans et sur Jeanne d'Arc. Puis on a fait le conseil de classe. (Fatouma)

4. L'orthographe a été normalisée.

5. Au sens où elle systématise et approfondit le dialogue sur « ce qu'on a fait à l'école aujourd'hui » fréquent dans les familles de la classe moyenne.

Contrairement à d'autres pratiques réflexives, le journal des apprentissages ne traduit pas une hausse des exigences conceptuelles au dépens des savoirs élémentaires, mais participe plutôt à une initiation au recul réflexif ; c'est un moyen d'aider les élèves à qui cette posture est étrangère à adopter celle-ci.

DES EXIGENCES PROGRESSIVES

Plutôt qu'une complexification prématurée des tâches, facteur de mise en échec, c'est bien une démarche qui part des élèves là où ils en sont qui est proposée ici. L'objectif réflexif est ici un objectif à long terme et on ne vise pas d'emblée les formes discursives « nobles » de l'écriture réflexive : les journaux n'analysent pas, n'argumentent pas, n'expliquent pas ; ils dressent des listes, racontent, classent, donnent des impressions⁶. Pas plus qu'on ne donne d'emblée l'ensemble des indications qui correspondent à l'objectif du journal. Ainsi, dans une classe, l'enseignant, au bout de quatre mois, n'avait pas encore jugé possible d'introduire la demande de mise en relation des savoirs du jour avec des savoirs antérieurs.

La manière dont l'enseignant conduit ce travail est donc déterminante. Dispositif ritualisé, le journal est aussi un dispositif évolutif. La régularité de la pratique du journal est un premier facteur essentiel de la progression des journaux vers plus de réflexivité. La manière de mettre en évidence dans les journaux lus le matin ou dans les interventions des élèves ce qui peut « modéliser » les écritures suivantes, les demandes d'explicitation, le passage du « on a fait » au « j'ai appris » compte également. Le journal des apprentissages est une pratique « libre » au sens où elle n'est pas objet d'évaluation et qu'elle ne repose pas sur des réponses à des consignes fermées. Pour autant les élèves ne sont pas laissés à eux-mêmes. D'ailleurs, dès que les sollicitations nouvelles de l'enseignant disparaissent, l'intérêt des élèves pour le journal faiblit, les textes se font plus courts, plus stéréotypés.

Ainsi, lors des échanges du matin, la règle du volontariat, tempérée par l'obligation de lire son journal aux autres une fois par semaine, s'est révélée plus stimulante que le pur volontariat. La recherche collective, au bout de quelques semaines, de moyens pour fixer son attention sur les points essentiels d'une leçon et en garder la trace (une partie du tableau a été bientôt réservée aux notes synthétisant des savoirs étudiés) a aussi relancé le travail. L'introduction par un des enseignants de l'élaboration collective d'une synthèse à la fin du moment de lecture des journaux, transition entre ce qui a été fait la veille et la journée qui commence, a constitué encore un autre type de relance du travail. La relecture de pages « anciennes » du journal a également eu un impact ; en relisant collectivement, avec un décalage de quelques jours, ce qu'ils avaient écrit, les élèves ont pris conscience que certains cahiers permettent mieux que d'autres de se rappeler ce qu'ils ont appris. Dans l'autre classe, cette relecture a permis d'entamer une évolution vers la prise en compte des liens entre les séances.

CONCLUSION

Comment rendre les élèves capables de prendre le recul réflexif indispensable à la réussite scolaire, s'ils ne l'ont pas d'emblée, comme une disposition acquise hors de l'école ? Autre forme du paradoxe du joueur de cithare posé jadis par Platon : je ne peux apprendre à jouer de la cithare qu'en jouant de la cithare ; mais comment jouer de la cithare si je ne sais pas déjà en jouer ? Le journal des apprentissages permet peut-être de sortir de ce dilemme désespérant et de ne pas exiger d'emblée une réflexivité hors de portée des élèves en échec, tout en gardant comme but de permettre aux élèves d'objectiver les objets de savoirs. Trop souvent, dans les ZEP, les enseignants s'adaptent à leur public en cantonnant celui-ci à l'effectuation de tâches

6. En d'autres termes, la « secondarisation » de l'écriture (Bautier, 2005 ; Bernié, 2001) est une visée à long terme.

simplifiées (Butlen, Peltier-Barbier & Pézard, 2002) et à des écritures de restitution (Perrier, 2006). Nous avons montré ici qu'une situation qui a fait ses preuves avec des élèves simplement fragiles peut aussi permettre à des élèves en difficulté lourde de progresser vers la réflexivité.

En outre les éléments didactiques et pédagogiques relatifs à la manière de mettre en œuvre le journal ont une grande importance pour faire de cette activité un levier de réussite scolaire. Il n'y a, pas plus ici qu'ailleurs, d'effets automatiques du dispositif.

REMERCIEMENTS

Nous remercions Virginie Collin et Fabrice Elbaz, enseignants au Blanc Mesnil et à Bobigny (Seine Saint-Denis), dont les pratiques de classe ont permis les analyses proposées dans cette communication.

RÉFÉRENCES

- BAUTIER É. (2005) « Formes et activités scolaires. Secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale », dans N. RAMOGNINO et P. VERGÈS *éds.*, *Le français hier et aujourd'hui : politiques de la langue et apprentissages scolaires*, Aix, Presses de l'Université de Provence, p. 49-67.
- BAUTIER É. (2007) « Langue et discours : tensions, ambiguïtés de l'école envers les milieux populaires », *Le Français aujourd'hui*, 156, p. 57-66.
- BAUTIER É. et ROCHEX J.-Y. (1997) « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans J.-P. TERRAIL *éd.*, *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute.
- BERNIÉ J.-P. (2001) « Genres discursifs scolaires, genre de l'activité et conceptualisation », dans J.-P. BERNIÉ *éd.*, *Apprentissage, développement et significations*, Pessac, Presses Universitaires de Bordeaux, p. 155-171.
- BERNSTEIN B. (1975) *Langage et classes sociales*, Paris, Les Éditions de Minuit.
- BUTLEN D., PELTIER-BARBIER M.-L., PÉZARD M. (2002) « Nommés en REP, comment font-ils ? Pratiques de professeurs d'école enseignant les mathématiques en REP : contradiction et cohérence », *Revue française de Pédagogie*, 140, p. 41-52
- CRINON J. (2002) « Écrire le journal de ses apprentissages », dans J.-C. CHABANNE et D. BUCHETON *éds.*, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*, Paris, PUF, p. 129-143.
- CRINON J. (2003) « Le journal des apprentissages », *Échec à l'échec*, 160 (mars 2003), p. 4-8.
- CRINON J. (2006) « Lire et écrire la fiction : quelques malentendus », *Repères*, 33, p. 61-79.
- CRINON J., MAILLARD A. et CABRERA A. (2000) « Des élèves tiennent le journal de leurs apprentissages », *Cahiers pédagogiques*, p. 388-389, p. 62-66.
- FLAVELL J. H. (1976) « Metacognitive aspects of problem solving », dans B. RESNICK *éd.*, *The nature of intelligence*. Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.
- GOIGOUX R. (1998) *Les élèves en grande difficulté de lecture et les enseignements adaptés*, Suresnes, Éditions du CNEFEL.
- GOMBERT J.-É. (1990) *Le développement métalinguistique*, Paris, PUF.
- LAHIRE B. (1993) *Culture écrite et inégalités scolaires*, Lyon, Presses Universitaires de Lyon.
- PERRIER D. (2006) *L'écriture des élèves à l'école : logiques, usages et conceptions des enseignants*, Thèse non publiée, Université de Paris VIII.
- RÉMOND M. (2003) « Enseigner à comprendre. Les entraînements métacognitifs », dans D. GAONAC'H et M. FAYOL *éds.*, *Aider les élèves à comprendre. Du texte au multimédia*, Paris, Hachette, p. 205-232.