

**Québec français**



## **Le journal des apprentissages**

Jacques Crinon

---

Number 149, Spring 2008

Des écrits et des oraux pour apprendre

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1738ac>

[See table of contents](#)

---

**Publisher(s)**

Les Publications Québec français

**ISSN**

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

---

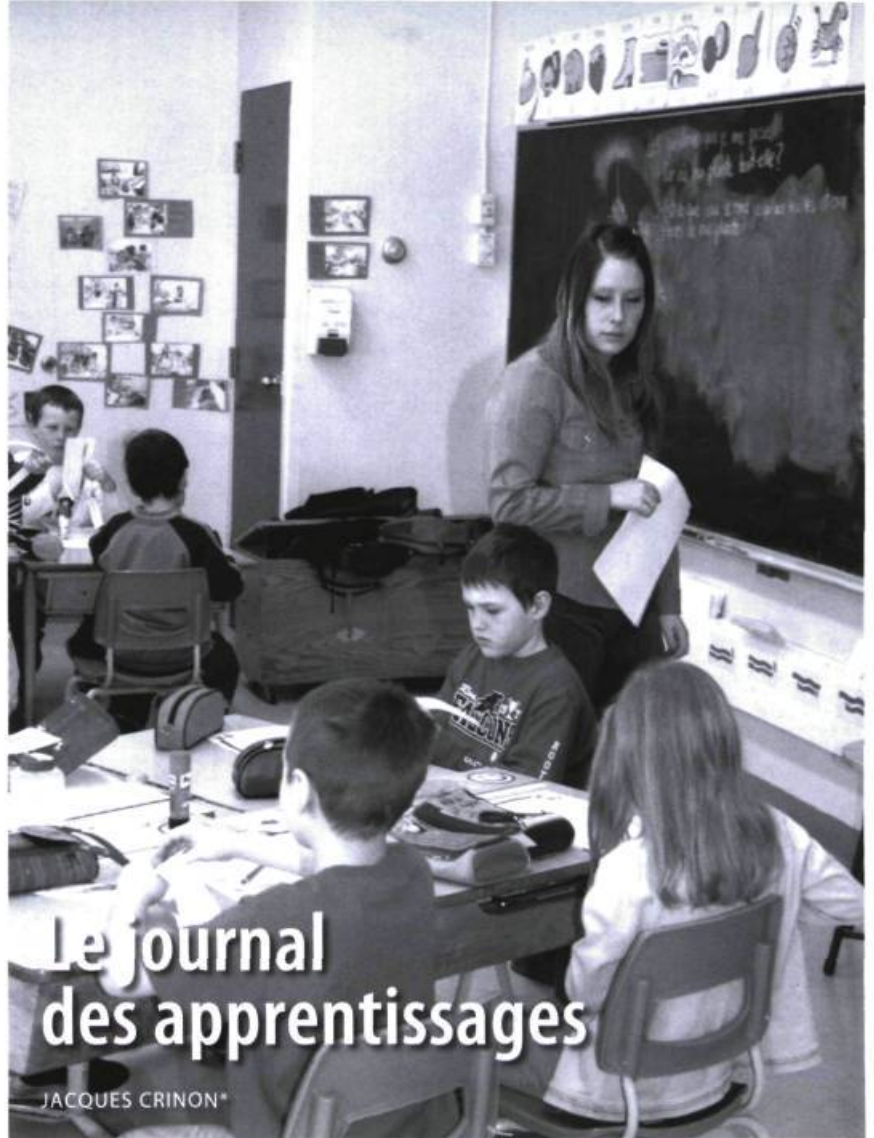
**Cite this article**

Crinon, J. (2008). Le journal des apprentissages. *Québec français*, (149), 62–64.

négligées et aussi positives. L'enseignant peut aussi avoir à *annoter ces écrits*, ce qui ne signifie pas les corriger, mais les lire. Certains d'entre eux – *pas tous* – seront repris, améliorés, corrigés intégralement dans d'autres séances, pour être « publiés ».

En effet, les formes des écrits intermédiaires sont nécessairement celles d'un discours en gestation, formes embryonnaires et lacunaires. Il faut apprendre à lire ces écrits pour ce qu'ils sont. Il y a donc à inventer pour les écrits intermédiaires d'autres gestes d'évaluation. Il faut pouvoir lire dans de tels écrits ce qu'ils nous apprennent de l'activité de l'élève, des contenus évoqués, des attitudes manifestées. Retenons simplement ici le souci de renvoyer à chacun la mesure de ses avancées à lui : ce qui serait insuffisant pour celui-ci est une réussite pour tel autre. C'est appliquer un principe qui peut apparaître comme paradoxal : plus l'élève commet de fautes, moins il y a de rouge sur sa copie et plus les remarques désignent ce qui est réussi, ce qui est intéressant, ce qui devrait être développé, etc.

On voit bien que tirer parti des écrits intermédiaires sollicite deux qualités de l'enseignant : la capacité à observer les élèves au travail et la patience dans l'exigence.



## Le journal des apprentissages

JACQUES CRINON\*

© RÉAL BITINGER

\* Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de l'Académie de Montpellier-Université de Montpellier 2, équipe LIRDEF-ALFA

### Notes

- 1 Ce texte respecte les recommandations de l'Académie française, *Journal officiel* du 6-12-1990, *Documents administratifs* n° 100.
- 2 Il est souhaitable qu'on habitue les élèves à relire pour corriger toute production, par exemple en changeant la couleur du stylo. C'est en soi un geste à enseigner. Mais l'objectif du texte intermédiaire est ailleurs.

### Références

Chabanne J.-C., et D. Bucheton [dir.], *L'écrit et l'oral réflexifs. Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002.

Chabanne J.-C., et D. Bucheton, *Écrire en ZEP*, Paris/Versailles, Delagrave/CRDP, 2002.

### Du faire à l'apprendre. Conduire les élèves à expliciter l'enjeu d'apprentissage des situations vécues à l'école, tel est l'effet de l'écriture régulière d'un journal des apprentissages.

Pour apprendre, il est nécessaire de faire, d'agir ; il ne suffit pas d'entendre ou de lire l'énoncé d'un savoir déjà constitué. Ce postulat conduit beaucoup d'enseignants à mettre l'accent sur l'activité de leurs élèves, le tâtonnement, la recherche – qu'il s'agisse par exemple de démarche expérimentale en sciences, d'observation des régularités de la langue en français, de résolution de problèmes... – ou encore sur la répétition d'exercices visant à automatiser des savoir-faire.

Pourtant, faire ne suffit pas. À de nombreux élèves, ceux justement qui ne sont pas en situation de réussite, le sens et le but des tâches qui sont proposées en classe restent obscurs. É. Bautier et J.-Y. Rochex<sup>1</sup> ont

analysé le malentendu entre les enseignants et certains de leurs élèves sur l'enjeu des tâches scolaires comme un élément majeur dans la genèse de l'échec. Alors que certains élèves interprètent les tâches assignées par l'enseignant dans leur dimension d'activité cognitive et d'apprentissage, d'autres se cantonnent à l'exécution du travail demandé et croient ainsi répondre à la demande de l'enseignant. Ainsi tel élève du début du primaire, invité à découper des images et à les coller pour reconstituer le déroulement logique d'une histoire, concentrera toute son énergie sur les aspects matériels de la tâche aux dépens de l'objectif véritable qui lui échappe. Tel autre, à la fin du primaire, tentera de répondre à des questions de lecture sur un texte en évitant de lire le texte.



Nous pourrions multiplier les exemples. Pour certains enfants, souvent ceux dont les familles sont les plus éloignées des pratiques culturelles scolaires, il ne va pas de soi de comprendre les implicites des situations de travail dans la classe et de développer l'activité mentale permettant de construire les connaissances visées. Ils se contentent d'effectuer des tâches.

### Le dispositif

Nous avons émis l'hypothèse que certaines pratiques enseignantes permettent, plus que d'autres, de rendre les élèves conscients des enjeux d'apprentissage des situations scolaires. B. Bernstein<sup>2</sup> a distingué pédagogies « visibles » et « invisibles » en fonction du degré d'explicitation des enjeux de savoir. Le dispositif du journal des apprentissages que nous présentons ici vise à rendre plus « visible » pour les élèves la pédagogie des enseignants qui le mettent en œuvre.

Nous l'avons utilisé dans des classes de l'école primaire de la banlieue parisienne (particulièrement de 4<sup>e</sup> et de 5<sup>e</sup> années, soit des élèves âgés entre 9 et 12 ans)<sup>3</sup>. Il a été repris ailleurs, avec des variantes, en France et en Belgique<sup>4</sup>.

À la fin de chaque journée de classe, les élèves passent quelques minutes à écrire librement leur bilan dans un cahier réservé à ce travail.

Chaque matin, quelques élèves lisent aux autres ce qu'ils ont écrit dans leur journal la veille. Une brève discussion amène éventuellement à préciser et à rectifier ce qui a été dit.

L'enseignant ne corrige pas le journal, mais son rôle est capital dans la discussion du matin. C'est là que, grâce à ses interventions, les élèves comprennent peu à peu le rôle du journal : récapituler, non pas seulement ce qu'ils ont fait, mais ce qu'ils ont appris.

### L'évolution des journaux

Cette activité réflexive n'est pas obtenue d'emblée. Au début – et même pour certains élèves pendant plusieurs semaines – ils en sont loin. Certains racontent ce qui les a marqués ce jour-là dans leur vie d'enfant. L'enseignant les invite alors parfois à écrire un journal intime, qui constitue une toute autre activité<sup>5</sup>. La grande majorité s'en tient à une liste de moments de la journée, à une sorte d'emploi du temps.

Julien, Jeudi 11 janvier — Le matin on a commencer la corrections des devoirs, après l'ORL<sup>6</sup>, après on est aller en récréations, ensuite les mathématiques, après on aller à la cantine, ensuite on a fait des sciences, puis du slam, ensuite on est aller en récréation, puis on a finis par l'art visuel, ensuite on est aller à l'étude.

Mardi 9 janvier — On a corrigé les devoirs, et le J.D.A<sup>7</sup>. Le matin on a commencer par l'ORL on a fait des exercices dirigés, ensuite la Production écrite là on fait du slam, après on est aller en récréation, puis des maths la on devait faire des nombres avec des étiquettes, puis on est aller à la cantine, après on a fait de la géographie, ensuite on a fais de la science là on a fais des cadrans solaire, ensuite on est aller en récréation, après on a fait l'art visuel, ensuite on est aller à l'étude.

Ce qui est écrit peut d'abord paraître décevant pour l'enseignant, mais nous avons constaté l'existence de cette première étape trop souvent pour ne pas la juger inévitable. Elle joue un rôle positif pour aider les élèves à structurer le temps scolaire, à y prendre leurs repères. Certains élèves en difficulté manifestent même au début une quasi-impossibilité à procéder à cette simple récapitulation des moments de la journée d'école. Dans leur journal, les élèves commencent ainsi à mettre en mots une expérience dans le temps qui en constitue le cadre et la forme. Autre type de repère, les disciplines scolaires : catégoriser des activités en disciplines est une manière de construire un fil entre les tâches effectuées, de jour en jour.

Peu à peu, les textes produits s'étoffent ; on passe en même temps du simple

### Exemple de consigne d'écriture donnée par un enseignant en 4<sup>e</sup> année

Dans ce journal des apprentissages, j'écris tous les jours pour :

- Parler de moi, rapporter mes pensées.
- Commenter les activités de la classe.
- Exposer ma façon d'apprendre.
- Expliquer comment je comprends.
- Dire pourquoi je ne comprends pas.
- Exprimer des plaisirs, des facilités, des difficultés, des faiblesses...
- Repérer les nouveaux apprentissages...





catalogue à des jugements, à des commentaires et, surtout, de l'énoncé de ce qu'on a fait à des tentatives pour repérer ce qu'on a appris, compris ou retenu.

Julien, Vendredi 2 février — On a commencer par étudier les chapitre du journal on apprenais a repairai les article des journaux c'était facile, puis on a fait les AUTOMATISMES on conjuguer des verbes, puis on a fait le SLAM, on à fait un deuxième SLAM collectif moi comme d'habitude j'ai adorer, puis on a fait les MATHS plutôt la GEOMETRIE on à appris à tracer des droites parallèles c'est à dire des droite qui ne se touche jamais comme les rails du train, puis on à fait des sciences sur le corp humains j'ai pas aimais du tout, ensuite on à fait le conseil de classe on a fait les problème les bagarres puis le tour de paroles puis les point de comportement...

Le but réflexif semble atteint lorsque certains élèves se lancent dans des distinctions fines entre ce qu'ils ont appris de nouveau et ce qu'ils ont révisé, ou aboutissent à des formulations synthétiques et personnelles de savoirs, ou font preuve d'un recul critique par rapport à leur propre travail.

L'évolution de la qualité du journal, au fil des semaines, témoigne du pouvoir du

Steffie, 3 avril — Ce matin, en calcul mental, il fallait donner le triple d'un nombre, en même temps j'ai révisé ma table de 3.

Steffie, 4 mai — Cet après midi, en sciences, on a lu des expériences de Lavoisier en 1777.

La première expérience c'était un oiseau enfermé dans une cloche en verre remplie d'air.

Au bout de 15 mn, l'oiseau a commencé à s'agiter et au bout de 55 mn, il est mort.

Cet air qui avait été respiré par l'animal est devenu fort différent car l'oiseau qu'il a introduit ensuite est mort quelques instants après.

Après, j'ai travaillé sur le sens propre et le sens figuré.

Exemple prendre la porte => sens figuré car on ne va pas prendre la porte, on va l'ouvrir et sortir.

langage écrit en tant qu'outil intellectuel : l'écrit oblige à une rigueur de formulation qui stimule la réflexion. C'est cependant son articulation avec le moment de reprise orale qui permet au journal d'évoluer. La comparaison du présent dispositif avec une variante où la phase de lecture et de discussion était remplacée par une correspondance avec un tuteur<sup>8</sup> est un indice supplémentaire du rôle du moment oral. Dans le second dispositif, en effet, on observe que chaque élève trouve rapidement sa manière propre d'écrire son journal (du simple compte rendu à l'exercice de la réflexivité, en passant par le journal intime, l'appel au secours adressé au tuteur, ou le désinvestissement complet) et qu'il s'y tient d'un bout à l'autre de l'année.

L'écrit, en outre, joue un rôle d'aide-mémoire et, dans certaines classes, l'enseignant a demandé périodiquement à ses élèves de relire des pages antérieures du journal et a ensuite procédé à un bilan « longitudinal » du travail des dernières semaines ou des derniers jours sur telle notion ou tel thème.

Aussi n'accepterons-nous pas l'objection que demander à de jeunes élèves une écriture réflexive serait « mettre la charrue avant les bœufs » puisqu'ils ne disposent pas encore des compétences d'écriture qui leur permettraient de parvenir d'emblée à ce qu'on leur demande. C'est au contraire un des effets secondaires appréciables d'un dispositif qui fait écrire les élèves chaque jour que de conduire la plupart à écrire de mieux en mieux des textes de plus en plus longs et même de se soucier des effets que leur texte produira sur leurs auditeurs lorsqu'ils le liront le matin.

### À qui profite l'écriture du journal ?

Une autre objection nous paraît plus préoccupante. À qui profite réellement ce dispositif ? Destiné principalement à réduire les malentendus cognitifs qui contribuent à maintenir dans l'échec les élèves les moins familialement « disposés » à la culture scolaire, atteint-il vraiment son but avec ces élèves-là ? Nous avons récemment cherché à répondre à cette question en analysant des journaux produits dans une zone d'éducation prioritaire de la région parisienne<sup>9</sup>.

Les difficultés qu'y manifestent les élèves pour procéder à un retour réflexif sont

très importantes. Elles recourent notamment celles qui apparaissent dans un autre corpus de productions écrites, des textes explicatifs par lesquels ils avaient à mettre en cohérence des connaissances acquises lors de séances de sciences. Cependant, les journaux de plusieurs des élèves en difficulté lourde indiquent aussi une évolution considérable au cours de l'année, une compétence croissante à identifier des contenus d'apprentissage. Plus que l'exigence de réflexivité, il semble que le principal obstacle à une écriture réflexive réside dans la complexification prématurée des tâches et dans l'exigence des formes discursives « nobles ».

Le journal des apprentissages apparaît donc bien comme un moyen de conduire, très progressivement, les élèves à objectiver les objets de savoir et à expliciter la dimension d'apprentissage des tâches scolaires, loin de toute évaluation sanction. Il les amène à adopter de plus en plus souvent cette posture et à se situer dans l'apprendre et non plus seulement dans le faire.

\* Université de Paris 12 (IUFM de Créteil) et Université de Paris 8 (Équipe ESSI)

### Notes et références

- 1 É. Bautier et J.-Y. Rochex, « Apprendre : des malentendus qui font la différence », dans J.-P. Terrail [éd.], *La scolarisation de la France*, Paris, La Dispute, 1997.
- 2 B. Bernstein, *Classes et pédagogies : visibles et invisibles*, Paris, CERI-OCDE, 1975.
- 3 J. Crinon, « 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, 2002, p. 129-143.
- 4 C. Scheepers, « Former des enfants réflexifs », dans B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter [éds.], *Didactique du français : le socioculturel en questions ? Actes du 10<sup>e</sup> colloque de l'Association internationale pour la recherche en didactique du français (AIRDF)*, Villeneuve d'Ascq, 13-15 septembre 2007 (CDRom).
- 5 M.-C. Penloup, « Journaux intimes de jeunes enfants. Enjeux didactiques d'une écriture de soi hors école », *Repères*, n° 34, 2006, p. 65-84.
- 6 Observation réfléchie de la langue.
- 7 La première ligne a été ajoutée après la discussion du lendemain matin.
- 8 Scheepers, *op. cit.*
- 9 J. Crinon et A. Maillard, « Le journal des apprentissages : quelle réflexivité ? », dans B. Daunay, I. Delcambre, Y. Reuter [éds.], *op. cit.*