Jacques Crinon
Caroline Scheepers

Pratiques pédagogiques

# Le journal des apprentissages dans ma classe

## Enjeux et mode d'emploi

Postface de Patrick Rayou



deboeck SUPÉRIEUR

Jacques Crinon et Caroline Scheepers

Pratiques pédagogiques

# Le journal des apprentissages dans ma classe

## Enjeux et mode d'emploi

Postface de Patrick Rayou

deboeck SUPÉRIEUR

Pour toute information sur notre fonds et les nouveautés dans votre domaine de spécialisation, consultez notre site web : **www.deboecksuperieur.com**

© De Boeck Supérieur s.a., 2026
Rue du Bosquet, 7 – B-1348 Louvain-la-Neuve

Tous droits réservés pour tous pays.

Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Ce livre ne peut être reproduit ni utilisé à des fins d'entraînement de systèmes d'intelligence artificielle. La fouille de textes et de données est interdite conformément à l'article 4(3) de la Directive (UE) 2019/790.

Dans le cas où le livre comporte des ressources numériques en ligne, ces dernières sont des compléments offerts à l'achat du livre. Par respect du droit d'auteurs, ces ressources sont incessibles, interdites de reproduction et réservées à un usage strictement personnel. Elles sont soumises aux conditions d'utilisation en vigueur (CGU) accessibles sur notre site et peuvent, pour des raisons commerciales, légales, d'évolution technique ou de contenu, être supprimées ou interrompues à tout moment, sans garantie de maintien ou de compensation. Dans le cas où les QR codes et liens hypertextes permettent d'accéder à des sites internet tiers, la responsabilité de l'éditeur n'est pas engagée, notamment quant à leur éventuel dysfonctionnement ou à leur indisponibilité d'accès.

Dépôt légal :
Bibliothèque Nationale, Paris : septembre 2026 ISSN 0778-0451
Bibliothèque royale de Belgique, Bruxelles : 2026/13647/078 ISBN 978-2-8073-7626-7

L'esprit est en partie un artéfact culturel, un ensemble de concepts, formés et modelés dans l'utilisation des réseaux d'activités propres à l'écrit. Ces artéfacts font tout autant partie du monde que les étoiles et les pierres avec lesquelles ils ont longtemps été confondus. L'invention de ces artéfacts a laissé une empreinte indélébile sur l'histoire de la culture ; apprendre à s'en servir laisse une empreinte indélébile sur la cognition humaine.

David R. Olson (1998, p. 311)

J'ai appris à m'exprimer en Je.

Une élève de 4e année du primaire

# Sommaire

Introduction ..... 7

**Partie I**
**LE JOURNAL DES APPRENTISSAGES À LA LOUPE**

**Chapitre 1**
Le JDA en quelques mots..... 13

**Chapitre 2**
Aux origines, les bilans de savoirs ..... 17

**Chapitre 3**
Le journal des apprentissages : études de genres ..... 23

**Chapitre 4**
Le journal des apprentissages dans tous ses états..... 35

**Partie II**
**POURQUOI LE JOURNAL DES APPRENTISSAGES ?**

**Chapitre 5**
Apprendre à apprendre ..... 53

**Chapitre 6**
Écrire et parler pour apprendre, apprendre à écrire et à parler ..... 71

**Chapitre 7**
Lutter contre les inégalités..... 83

## Partie III
## DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

**Chapitre 8**
Des journaux prescrits aux journaux empiriques ..... 91

**Chapitre 9**
Les journaux au fil du temps ..... 115

**Chapitre 10**
Le journal, levier et miroir ..... 125

**Chapitre 11**
Le graphisme ..... 137

## Partie IV
## DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

**Chapitre 12**
Les lectures partagées ..... 155

**Chapitre 13**
Le journal dialogué ..... 167

**Chapitre 14**
Les défis de la mise en œuvre ..... 175

**Chapitre 15**
Un métier reconfiguré ..... 181

Postface ..... 191

Bibliographie ..... 197

# Introduction

En août 2025, le sociologue Bernard Lahire publie un bref pamphlet intitulé *Savoir ou périr*. Le chercheur dénonce un système scolaire dont les programmes sont surchargés et qui rabote le temps nécessaire pour approfondir et s'approprier durablement des connaissances. Totalement inféodée à une évaluation qui trie, oriente, sépare et met en concurrence les enfants, dès leur plus jeune âge, cette école met à mal la coopération, l'entraide, le partage des informations, des pratiques ou des ressources.

Mais le sociologue n'incrimine pas les enseignants : il dénonce plutôt ces technocrates de la réforme qui ont fait de l'école « un champ de ruines ». Quant aux élèves, ils sont malheureux, anxieux face à la crainte constante de subir échec, punition, dévalorisation, mauvaise note et déclassement. L'institution scolaire étouffe leur curiosité, leur capacité d'émerveillement, leur soif de savoir et de comprendre. Or, rappelle Bernard Lahire, apprendre constitue un des grands mécanismes fondamentaux du vivant, le désir insatiable de savoir correspondant à une nécessité vitale.

Dès lors, il nous invite à pérenniser chez les élèves le don d'émerveillement, l'envie d'explorer et de découvrir, la capacité à poser des questions, même et surtout naïves ou apparemment stupides, le désir de chercher à y répondre. Ceci passe par un allègement des programmes, par le souci de privilégier la compréhension et la solidité d'acquisitions durables et intériorisées. Dans un temps enfin retrouvé. Le temps de s'émerveiller, de s'interroger, de chercher, de se tromper, de coopérer, d'avancer à son rythme, porté par sa soif de découverte et par les autres, l'enseignant, les pairs. Dans une école qui marche enfin à l'endroit, où l'apprentissage constitue la fin du processus et l'évaluation un des moyens.

Bernard Lahire écrit (2025, p. 35-36) :

> *L'idéal serait de bâtir des apprentissages sur la base d'une curiosité stimulée par des situations pédagogiques, et de combiner recherche semi-autonome, accompagnée ou guidée, formulation par l'enseignant et les élèves des résultats de cette recherche, et retours réguliers sur des questions analogues pour consolider les acquis. Plus l'enfant se sentira concerné par ce qu'il apprend et plus il s'impliquera dans ses tâches scolaires en acceptant les aspects les plus rébarbatifs de l'apprentissage.*

Depuis plus de 25 ans, dans toute la francophonie, des classes ont inscrit en leur cœur la pratique du journal des apprentissages, lequel s'avère pleinement congruent avec les vœux formulés par le sociologue. En effet, au terme

de chaque journée, les élèves du primaire réfléchissent à ce qu'ils ont appris au fil de la journée, à ce qui leur a posé problème et aux démarches qu'ils ont adoptées. Le lendemain matin, deux ou trois élèves lisent leur texte de la veille, ce qui suscite un débat et, parfois, l'enseignant revient sur ce qu'il perçoit comme une zone de tension pour beaucoup. Et puis, la journée voit se succéder les découvertes, avec l'horizon d'en rendre compte de façon subjective dans son cahier. Parfois, il est ouvertement dialogué : un échange écrit s'institue avec l'enseignant ou avec un futur enseignant devenu tuteur.

Tout le monde n'apprend pas la même chose, de la même façon, au même moment. L'erreur fait partie du processus, elle est dédramatisée. On apprend ensemble et l'apprentissage constitue une expérience toujours singulière qu'il s'agit de mettre en mots. Des mois plus tard, on se relit et on se voit apprendre. Ce qui résistait à un moment est devenu lentement ou subitement un apprentissage automatisé, intériorisé. Alors, on reprend confiance, on réessaie, on se questionne, on s'enthousiasme, on patine, on se désole, on s'entraide. Le cahier est l'archive et le moteur du processus d'apprentissage, car le chemin importe plus que le produit fini. Et l'école apprend alors… à apprendre.

Le présent ouvrage est riche d'expérimentations dans des classes hétérogènes : elles sont inscrites dans des zones rurales ou urbaines, en France et en Belgique, dans des classes contrastées sur le plan de l'indice socioéconomique ou du socioculturel, dans des classes très plurilingues ou moins, prises en charge par des enseignants débutants ou plus chevronnés. Ces mises en œuvre multiples ont donné lieu à des études qui ont placé leur focale sur des problématiques diverses : les types de journaux observés, leur graphisme, leur caractère plus ou moins dialogué, l'impact du socioculturel, l'évolution des cahiers dans le temps, ce qu'ils révèlent de l'enfant, des pairs, de l'enseignant, des parents ou des savoirs… Ces analyses spécifiques ont fait l'objet de communications ou de conférences lors de colloques, avant d'être publiées dans des ouvrages collectifs ou des revues, des supports parfois prestigieux, mais restés assez confidentiels. En outre, nous avons l'un et l'autre pris en charge plusieurs formations à l'échelon d'une école, d'une commune ou d'une académie. Alors que nous étions accaparés par d'autres chantiers, le projet s'est largement disséminé et, dans certains endroits, le journal des apprentissages remplace tout bonnement les devoirs. Mais les enseignants ou les formateurs ne peuvent s'appuyer que sur des études éparses, ciblées sur un objet circonscrit et parfois difficilement accessibles.

Nous avons souhaité partager au plus grand nombre les nombreuses expérimentations que nous avons portées et les analyses qu'elles ont suscitées. Nous avons voulu les mutualiser, les actualiser, les restructurer, les compléter. Dans l'espoir qu'elles pourront alimenter les recherches en la matière, mais surtout, étayer la difficile action des enseignants. Le présent ouvrage résulte de cette volonté.

Une première partie, intitulée « Le journal des apprentissages à la loupe » dresse les contours de cette pratique pédagogique singulière. En quoi consiste le journal des apprentissages (JDA) ? Dans quel contexte et pourquoi est-il apparu ? Quelles sont ses caractéristiques génériques ? D'où nous vient ce

geste peu commun qui consiste à revenir quotidiennement par écrit sur sa vie scolaire ? Et quelles sont les diverses variantes du format canonique du JDA ?

Quant à la deuxième partie, elle entend répondre à la question : « Pourquoi le journal des apprentissages ? » Ce sera l'occasion d'élaborer des points plus théoriques relatifs à des questions importantes : qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? Écrire et parler pour apprendre : pourquoi, comment ? Cela aide aussi à apprendre à écrire et parler ? Et puis, le journal, qui repose sur un pacte exigeant noué avec l'enfant, contribue-t-il à accroître ou à réduire les inégalités ?

« Du côté des élèves » est l'intitulé donné à la troisième partie. Les dizaines de journaux (tenus durant plusieurs mois ou deux ans) que nous avons analysés s'apparentent à quelques types récurrents qui ont été identifiés dans des contextes contrastés. Tous ne se valent pas sur le plan des réquisits scolaires. L'évolution des JDA au gré du temps sera également envisagée, tout comme leur apparence formelle. Nous verrons en outre ce que les JDA peuvent dévoiler ou construire sur le plan du rapport à soi, aux autres, à l'école.

Enfin, nous aborderons le journal vu « du côté des enseignants ». Que se joue-t-il lors des lectures partagées des cahiers ou dans les dialogues qui se tissent au sein des journaux ? Dispositif exigeant pour l'élève, le JDA ne l'est pas moins pour l'enseignant. Quels défis suppose sa mise en œuvre ? En quoi reconfigure-t-il profondément son métier ?

Le livre sera structuré autour de plusieurs rubriques, signalées par un pictogramme spécifique :

| | | |
|---|---|---|
|  | Le point sur la question | Une synthèse claire et fonctionnelle de la littérature scientifique et professionnelle, pour bien saisir les enjeux, les constats récurrents, les nœuds et leviers possibles |
|  | Les pistes d'action | Des exemples de tâches, de consignes, d'activités ou de dispositifs, de « bonnes pratiques » |
|  | Les illustrations | Une retranscription d'écrits rédigés par les élèves dans leur journal |
|  | Ce qu'ils en disent | Une retranscription de propos oraux tenus par les élèves et/ou les enseignants lors des lectures partagées ou d'entretiens |
|  | Les points d'attention | Des aspects fondamentaux à garder à l'esprit, des points de vigilance pour la transposition du projet dans sa classe |
|  | Pour aller plus loin | Des références bibliographiques ciblées pour approfondir la question traitée |

Le présent ouvrage doit beaucoup aux nombreux enseignants qui ont adopté le dispositif dans leur classe et ont contribué à le configurer. Nous pensons d'abord aux enseignants pionniers de la banlieue parisienne qui ont travaillé dès la fin des années 1990 en Seine Saint-Denis avec Jacques Crinon : Alain Maillard, Annie Cabrera et Simone Aveline, puis Virginie Collin et Fabrice Elbaz. Nous pensons ensuite aux étudiants à la haute école de Caroline Scheepers au début des années 2000 : Cindy Bulteau, Raphaël Delain, Caroline De Neef, Sarah Guillaume, Denis Hobé, Yessica Lombraña Nogal, Élaine Moncousin, Audrey Préaux, Marie Simon, Nicolas Van Dormael et Magali Van Oorschot. Tous ont contribué à poser les bases d'un journal déjà remanié, avec l'aide précieuse de Nathalie Plancke, alors institutrice et formatrice d'enseignants. Puis, d'autres enseignantes nous ont ouvert leur porte. À Paris, dans le quartier Barbès, Anne-Cécile Duffez et Laetitia Fiaudrin. À Bruxelles, Caroline Cantillo et Carole Geerinck. Dans le Brabant wallon, Virginie Boreux, Stéphanie Debusschère, Virginie Pellissier et… Cindy Bulteau, devenue enseignante. Céline Walkowiak a, de son côté, concouru à l'adaptation du dispositif dans le secondaire. Notre ouvrage leur doit beaucoup et nous les remercions vivement pour leur contribution à la mise au point, à l'expérimentation, à la régulation et à la dissémination du dispositif.

Mais, bien au-delà, nous remercions les innombrables enfants dont nous avons découvert les écrits. Ils nous ont sans doute plus appris que l'inverse. Nous nous demandons souvent ce que sont devenus ces écoliers alors engagés de plain-pied dans les apprentissages fondamentaux que propose l'école primaire.

Notre gratitude va également à l'équipe de De Boeck Supérieur qui a superbement accompagné cette nouvelle aventure éditoriale, qu'il s'agisse d'Anouk Verlaine et d'Astrid Simonis, éditrices, mais aussi de Jean-Marie De Ketele, directeur de collection.

Enfin, nous remercions chaleureusement Patrick Rayou, lequel aime à répéter qu'il s'est reconverti en préfacier ou postfacier professionnel. Mais nous le croyons moins quand il ajoute que toutes les préfaces sont inutiles, exception faite de la préface qu'a écrite Victor Hugo pour *Cromwell*.

Il vous reste, vous, lecteur ou lectrice, à vous emparer de nos mots, des mots des enfants, pour vous approprier l'outil proposé et l'insérer dans votre classe. Faire vivre le journal des apprentissages, c'est redécouvrir l'école à hauteur d'enfant. Et ce n'est pas là une mince gageure.

PARTIE

I

# Le journal des apprentissages à la loupe

Cette première partie sera l'occasion de dévoiler les grands principes sur lesquels repose le journal des apprentissages. Nous verrons quels sont les éléments qui ont présidé à son émergence dans la banlieue parisienne au début des années 2000, puis à sa diffusion. Le journal des apprentissages constitue un genre discursif spécifique, affilié sur le plan formel (le « je », la datation, la périodicité…) au journal intime, sur lequel nous nous attarderons et dont nous expliquerons la lente apparition. Ensuite, nous comparerons le journal avec des genres proches, mais différents, parmi lesquels le cahier de brouillon, le journal de classe ou bien le portfolio, entre autres. Le 4e et dernier chapitre de cette partie nous amènera à revenir sur une recherche-formation à laquelle ont collaboré une haute école pédagogique et une école primaire, avant de donner à voir comment le dispositif s'est disséminé. Différentes variantes du projet canonique seront examinées.

CHAPITRE

1

# Le JDA en quelques mots

Qu'est-ce que le journal des apprentissages (JDA) ? Les élèves, à la fin de la journée, récapitulent par écrit ce qu'ils ont retenu de leur activité de classe. Un cahier est réservé à cet usage. Autrement dit, les élèves tiennent leur journal. Un journal d'un type particulier. Il ne s'agit pas d'un journal concernant l'ensemble de ce qu'ils vivent, mais seulement leur vie d'élève. Et surtout, la consigne est pour chacun d'y noter ce qu'il a appris, pas simplement le déroulement de sa journée.

Revenir ainsi sur ce qu'on a appris, ce n'est pas banalement réciter ses leçons, même si évidemment les effets de la répétition et de la reformulation des contenus sur la mémorisation ne sont pas minces. Ce journal n'est pas un journal intime, mais il comporte une dimension personnelle : un sujet s'y exprime, ses affects, ses intérêts y ont droit de cité. Mais avant tout, ce journal vise une réflexion sur le sens des tâches qui lui ont été proposées dans sa journée d'élève et sur ce qu'il en a retiré. Une journée de classe voit se succéder des tâches sans rapport apparent les unes avec les autres, des consignes que beaucoup d'élèves exécutent, des questions auxquelles ils répondent sans comprendre qu'elles sont des moyens et non des fins, qu'elles visent à faire apprendre des contenus ou à acquérir des compétences. Prendre conscience des buts de ces tâches, identifier ce qui est en jeu, faire le point sur ce qu'on en retire est nécessaire pour progresser dans ses apprentissages. C'est encore plus important pour les enfants qui n'ont pas compris que l'école est là pour les aider à assouvir leur curiosité, à comprendre le monde et eux-mêmes, et pour leur donner les outils pour penser et s'émanciper. Tenir un tel journal y contribue.

Voici quelques pages de journaux[1], écrites par des élèves d'une dizaine d'années, dans des classes de la fin de l'école primaire.

1 Nous retranscrivons littéralement les écrits des élèves.



*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. (Steffie)*

*Lundi 19 mai*

*Ce matin nous avons fait Orthographe le but c'est de faire la différence avec des petits mots comme ces (cette), ses (le sien), c'est (c'était) se qu'on appelle démonstratif. Ensuite j'ai fait maths sur les napperons grâce au plie nous pouvons couper qu'une parti et en dépliant essayer de faire la bonne forme. Arriver à plier dans l'axe de symétrie pour pouvoir représenter la figure superposable. […] (Doumia)*

Autre différence avec un journal intime, le journal des apprentissages n'est pas à usage privé. Il n'est pas seulement dialogue de l'auteur avec lui-même, il est point de départ de réflexion collective. Dans les classes qui le mettent en pratique, quelques minutes sont consacrées en début de journée à la lecture oralisée, par quelques élèves, de ce qu'ils ont écrit la veille et aux réactions des autres à cette lecture. Moment important de partage qui permet de mieux mettre en évidence, pour tous, ces enjeux des tâches scolaires vécues, invisibles à certains.

Un autre effet de ces échanges guidés par l'enseignant est de préciser peu à peu ce qu'est le journal des apprentissages. Car les élèves, spontanément, l'interprètent comme une invitation à raconter ce qu'ils ont fait dans la journée, voire à restituer un emploi du temps, et ce quelles que soient les explications préalables fournies par l'enseignant.



*Mardi 9 janvier*

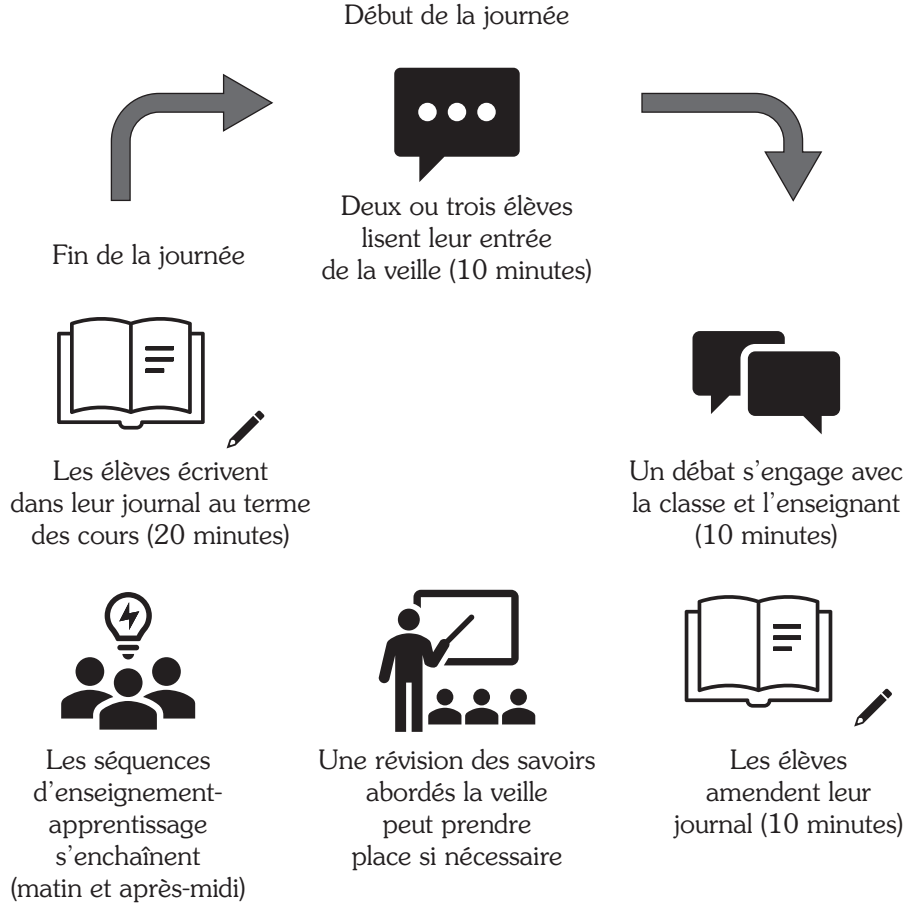
*Le matin à 9 h nous avons corrigé les devoir et nous avons fer des note dans les mots on a fais les éticette on é parti déjené*

*Cette apper midi nou avon fais de la géografi on aver prouver que la tère tourne et nous somme parti a la récré appré la récré nous avons pris une feuille a désin et du carton on a coler et découper on a copier les devoir rangé nos afaire et nous some sorti. (Fatouma)*

Le travail collectif autour des pages produites va orienter progressivement les écritures vers des textes plus assumés (des textes en « je » plutôt qu'en « nous »), et plus réflexifs (à travers ce que j'ai fait, qu'ai-je appris ?). Cet étayage est d'autant plus important que le journal n'est pas un exercice scolaire qui serait corrigé ou évalué par l'enseignant. L'élève est libre de modifier ce qu'il a écrit la veille si les moments d'échanges le conduisent à revoir son appréhension des choses, mais il ne s'agit jamais d'une reprise normative. Cette possibilité, s'il le souhaite, qu'a le scripteur de modifier après coup ce qu'il a écrit, est encore une autre différence avec le journal intime, dans lequel le contrat passé avec soi-même est de s'interdire les retouches.

La figure qui suit schématise la manière dont le dispositif se concrétise dans les classes au jour le jour, s'agissant tout du moins du projet canonique.

**Figure 1.1. L'insertion du journal dans la journée de classe**



Ainsi, les journées se succèdent en respectant ce canevas immuable. On le voit bien, le dispositif est ritualisé, parfaitement ancré dans la vie de la classe. Voici une retranscription du début d'une lecture partagée.



*Ens. — Prenez votre journal. On l'ouvre à la page d'hier. Bien, qui veut nous lire ce qu'il a écrit dans son journal ? Mais peut-être, avant de lire, on va noter au tableau pour présenter à Caroline à quoi on doit faire attention quand un enfant nous lit ce qu'il y a dans son journal. Donc, là, je vais prendre le temps de noter au tableau. Qui peut me dire à quoi on doit faire attention quand un élève lit ce qu'il a écrit la veille ?*

*Él. — Est-ce qu'il écrit ce qu'il a appris.*

*Ens. — Quand on écoute, on se demande : « Est-ce que l'élève a écrit ce qu'il a appris ? »*

*Él. — Comment il a appris.*

*Ens. — Très bien, est-ce qu'il nous dit comment il a appris.*

*Él. — Est-ce qu'il a donné des exemples ?*

*Ens. — Quoi d'autre ?*

*Él. — Qu'est-ce qu'il a compris ?*

*Ens. — Est-ce qu'on est toujours obligés d'écrire ce qu'on a compris ?*

*Él. — On peut mettre aussi ce qu'on n'a pas compris.*

*Etc.*



Pour résumer, le journal des apprentissages est un dispositif d'explicitation des enjeux des tâches scolaires autant que de tissage et de mise en cohérence des activités. Il passe par le langage et fait alterner écriture (la rédaction du journal, moment d'élaboration personnelle du sens de l'activité) et échanges oraux (où la confrontation des élaborations personnelles, avec l'aide de l'enseignant, enrichit la compréhension des situations de classe et l'interprétation de la consigne d'écriture réflexive). Pratique régulière (idéalement de chaque jour), il s'inscrit dans une routine et c'est dans la durée qu'on peut en mesurer des effets, ce que nous ferons plus loin.

À partir de ce dispositif prototypique et des principes qui le régissent, plusieurs variantes ont été mises en œuvre. Ainsi les exigences concernant la longueur des productions ne sont pas les mêmes à tous les moments de la scolarité et, avec des élèves en lourde difficulté avec l'écrit, la participation peut en partie passer par une dictée à l'adulte (ou à un camarade plus avancé). D'autres formes de dialogues, passant par l'écrit, ont aussi été imaginées. Nous reviendrons plus loin aussi sur ces variantes du dispositif canonique.

CHAPITRE

# 2

# Aux origines, les bilans de savoirs

Nous allons découvrir comment le JDA a pris forme, dans quel contexte et pour quels motifs.

## 1. FAIRE LE BILAN DE SES SAVOIRS

Dans un ouvrage paru en 1992, Bernard Charlot, Élisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex explorent le rapport au savoir des élèves. Ils mettent en évidence le lien entre ce rapport au savoir – défini comme la relation de sens et de valeur entre un individu et les processus ou produits de savoir – et la réussite scolaire. L'étude montre comment « l'inégalité sociale se transforme en différenciation scolaire à travers des histoires singulières » (Charlot, Bautier et Rochex, 1992, p. 229), loin de tout lien de causalité trop simple entre appartenance sociale et destin scolaire. Les auteurs ont eu recours en particulier dans leur enquête à des « bilans de savoirs ». Des élèves issus de différents milieux ont été invités à répondre à la question : « Depuis que je suis né, j'ai appris plein de choses. Qu'est-ce qui compte vraiment pour moi dans tout ça ? Pourquoi ? »

Dans les années qui suivent, un groupe d'enseignants, de formateurs et de chercheurs travaille, dans le cadre de la formation continue, à l'IUFM de l'académie de Créteil[1], sur l'écriture pour apprendre dans les différentes disciplines scolaires[2]. Ils reprennent l'idée de faire écrire des bilans de savoirs aux élèves,

1 À cette période, en France, la formation des enseignants est assurée au sein d'Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM).

2 Plusieurs des propositions issues de ces travaux seront publiées dans un dossier thématique de la revue *Cahiers pédagogiques* (Crinon, 2000a et b).

en faisant l'hypothèse que ces bilans peuvent, non seulement informer sur le rapport que les scripteurs entretiennent avec les savoirs et l'apprendre, mais aussi modifier ce rapport, parce que mettre en mots et en discours contribue à élaborer une pensée. Comme l'écrit Jacques Crinon, « les activités langagières, orales et écrites, ne constituent pas une simple transcription d'idées préexistantes, mais contribuent à la construction des connaissances et à l'activation des représentations mentales. Le langage, conçu comme "artefact culturel" et "instrument médiateur" de la pensée, est indissociablement le lieu de l'interaction sociale et de l'élaboration cognitive » (Crinon, 2002, p. 129). Ainsi naît le dispositif du journal, mis alors en œuvre dans plusieurs classes de l'école élémentaire par des participants au groupe de travail[3]. Ceux-ci recueillent les journaux produits par leurs élèves, observent les effets du dispositif, participent à l'analyse collective de ces effets, en collaboration avec les chercheurs.

La mise au point du dispositif, tel qu'il est décrit dans le chapitre précédent, est influencée par des précédents rapportés dans la littérature de recherche internationale, qu'il s'agisse des pratiques nord-américaines de journaux de bord (McCrindle et Christensen, 1995) ou d'écriture pour apprendre dans les disciplines (Bazerman, 1991). Dans différentes disciplines, et à divers moments des séquences d'apprentissage, introduire des pratiques d'écriture semble favoriser l'appropriation des savoirs et/ou d'une conscience disciplinaire. L'invention du JDA est à situer dans un mouvement d'idées, celui de l'écriture pour apprendre[4]. Mais son originalité est de ne pas se placer dans le cadre d'une didactique disciplinaire, comme lorsqu'on formule des hypothèses en sciences pour les vérifier par une expérience ou qu'on note des impressions de lecture dans un carnet de littérature. Le JDA n'est pas lié à une discipline particulière, mais permet de revenir sur l'ensemble du travail, qu'il soit utilisé par un enseignant polyvalent à l'école primaire ou par un professeur du secondaire dans la ou les disciplines qu'il enseigne.

## 2. RÉCAPITULER

Une idée importante dès l'origine est celle de l'importance de la récapitulation dans les processus d'apprentissage. C'est ainsi que la première publication de recherche consacrée au JDA (Crinon, 2002) s'ouvre sur une citation du *Gargantua* de Rabelais : « Puis avec son précepteur, récapitulait brièvement, à la mode des Pythagoriques, tout ce qu'il avait lu, vu, su, fait et entendu au décours de toute la journée ». Le programme éducatif humaniste et encyclopédique

3 Notons le rôle décisif, dans la mise au point et la mise en œuvre dans les classes, d'Alain Maillard, Annie Cabrera, Simone Aveline.

4 D'autres résultats de recherche viennent aussi conforter l'hypothèse du rôle du langage et notamment du langage écrit dans l'appropriation des savoirs : des études ont montré que les élèves apprennent mieux quand ils sont conduits à reformuler et à s'expliquer à eux-mêmes les contenus des supports travaillés (Chi, 2000).

de *Gargantua* repose notamment sur cette activité répétée de récapitulation. Récapituler, ce n'est pas seulement répéter. C'est en même temps mettre en relation. Apprendre, ce n'est pas retenir des informations isolées, mais tisser ces informations dans des ensembles plus vastes, des réseaux où elles prennent sens les unes par rapport aux autres et par rapport aux questions auxquelles elles répondent. Tissage dont l'importance a été notamment soulignée par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009) qui, étudiant les gestes professionnels par lesquels les enseignants étayent les apprentissages de leurs élèves, insistent sur le rappel du connu, la mise en lien des moments de la séquence, du dehors et du dedans de la classe et plus généralement sur ce qui aide les élèves à relier le nouveau au déjà-là.

La régularité de ces récapitulations, qui a conduit les initiateurs du dispositif à adopter la forme du journal, s'est vite révélée cruciale, dès les premières observations de ses mises en œuvre. Car les écrits produits au cours des premières semaines étaient bien loin du recul réflexif sur les tâches scolaires et du tissage des savoirs. C'était là un objectif, mais un objectif qui se heurtait à de sérieux obstacles : les élèves, massivement, relataient une suite de tâches, ou un emploi du temps, sur un mode collectif, voire impersonnel. Le modèle récurrent de ces textes était : on a fait telle chose, puis telle chose, ensuite telle autre chose, comme on le voit dans les deux exemples ci-dessous, tirés des JDA d'élèves de 4e année (CM1). Clarifier l'objectif d'une activité ne va jamais de soi, et rendre les élèves capables de l'atteindre l'est encore moins. L'un et l'autre vont de pair avec la pratique même de l'écriture du journal et avec l'étayage de celle-ci par l'enseignant.

*Jeudi 11 janvier*

*Le matin on a commencer la corrections des devoirs, après l'ORL*[5]*, 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 (Julien)*

*Mardi 9 janvier*

*On a corrigé les devoirs, et le J.D.A*[6]

*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. (Steffie)*

5 Observation réfléchie de la langue.

6 La première ligne a été ajoutée après la discussion du lendemain matin.

# Écrire, parler, réfléchir, apprendre

Depuis 25 ans, dans toute la francophonie, au terme de la journée, des écoliers reviennent par écrit sur leurs apprentissages en cours. Qu'ont-ils appris ? Comment apprennent-ils ? Quelles sont leurs difficultés ? Le lendemain matin, deux ou trois élèves lisent leur texte de la veille : une discussion s'engage alors. Ensemble, les élèves apprennent à apprendre, ils se voient apprendre. L'enseignant régule son enseignement en observant les effets qu'il suscite chez ses élèves.

Destiné aux enseignants, aux formateurs et aux chercheurs, ce livre se fonde sur de nombreux essais en classe et sur les études auxquelles ce dispositif a donné lieu. Le lecteur y découvrira :

- les modalités d'utilisation du journal des apprentissages ;
- les arguments théoriques, empiriques et légaux en sa faveur ;
- des exemples et des analyses des écrits ou des oraux réflexifs ;
- des recommandations et des pistes bibliographiques.

**Dans la même collection :**







**Jacques Crinon** est professeur honoraire en Sciences de l'Éducation à l'Université Paris-Est Créteil. Membre de l'unité de recherche CIRCEFT-Escol, il conduit des travaux sur la littératie, les supports de travail des élèves, les inégalités scolaires et le développement professionnel des enseignants.

**Caroline Scheepers** est docteure en Langues et Lettres ainsi qu'en Sciences de l'Éducation. Elle est professeure à l'UCLouvain où elle enseigne la linguistique et la didactique du français. Ses recherches portent sur les pratiques langagières écrites et orales des élèves, des étudiants et des (futurs) enseignants.

livre écoresponsable

24,95 €

9 782807 376267

deboeck SUPÉRIEUR
www.deboecksuperieur.com