



**HAL**  
open science

# Pratiques langagières réflexives pour apprendre et se construire : le journal des apprentissages

Vincent Vallet

► **To cite this version:**

Vincent Vallet. Pratiques langagières réflexives pour apprendre et se construire : le journal des apprentissages. Education. 2019. dumas-02281535

**HAL Id: dumas-02281535**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02281535>**

Submitted on 9 Sep 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**Année universitaire 2018-2019**

**Master MEEF**

**Mention 1<sup>er</sup> degré**

**2<sup>ème</sup> année**

# **Pratiques langagières réflexives pour apprendre et se construire : le journal des apprentissages**

**Présenté par : Vincent Vallet**

**Encadré par : François-Xavier Bernard**

**Mots Clefs : Langages, réflexivité, coopération, journal des apprentissages**



## REMERCIEMENTS

Tout d'abord, je tiens à remercier M. François-Xavier Bernard qui a encadré ce mémoire.

Je remercie également mes tutrices Mme Natacha Tank-Solodki (PEMF) et Pascale Pelletier (ESPE) pour leurs précieux conseils et leur bienveillance tout au long de l'année, ainsi que Mme. Nathalie Betton, enseignante de Français à l'ESPE, pour ses suggestions de lecture qui ont été déterminantes dans le choix du sujet de ce mémoire.

Enfin, je souhaite remercier Mme. Alice Planche, pour sa collaboration et les nombreuses réflexions que nous avons partagées au sujet de notre classe.

## SOMMAIRE

INTRODUCTION.....	3
CADRE THEORIQUE .....	5
Qu'est-ce qu'apprendre ? .....	5
Difficultés d'apprentissage.....	5
Enseignement explicite .....	6
Pratiques langagières réflexives .....	7
La coopération entre élèves.....	9
DISPOSITIFS.....	12
Ecriture du journal des apprentissages .....	12
Lecture, confrontation et mise à jour des écrits.....	14
Réalisation coopérative d'une carte mentale des apprentissages .....	15
Un dispositif ambitieux en accord avec les programmes scolaires .....	16
Problématique.....	17
ANALYSE .....	18
L'écriture .....	18
Différents types d'écrits .....	18
Evolution des écrits .....	19
Les interactions orales .....	21
Une confrontation des points de vue riche mais une implication inégale .....	21
Le travail en groupe.....	23
Une meilleure implication des élèves.....	23
Impact sur les écrits.....	24
Etude de cas.....	24
Pratiques enseignantes.....	29
Un enseignement plus explicite.....	29
S'appuyer sur des supports.....	30
Un outil au service de l'évaluation.....	31
Limites et perspectives .....	31
Contrainte de Temps .....	31
Aide pour écrire.....	31
Un outil pour dialoguer .....	33
CONCLUSION .....	34
BIBLIOGRAPHIE .....	36
ANNEXES .....	37

## INTRODUCTION

Apprendre est un processus complexe qui pose des difficultés à de nombreux enfants comme en témoigne les chiffres du décrochage scolaire (CNESCO, 2017).

Expliciter les démarches d'apprentissage pour que les élèves comprennent le sens des enseignements est donc indispensable pour permettre d'assurer la maîtrise du socle commun par tous les élèves. C'est d'ailleurs l'une des priorités du référentiel pour l'éducation prioritaire (MENESR-DGESCO, 2014, p.4).

Questionner les élèves sur le sens des apprentissages est une activité délicate qui nécessite d'explicitier la finalité de la tâche (le pourquoi) mais aussi les procédures, stratégies et connaissances à mobiliser pour parvenir à la réaliser (le comment).

Le choix du sujet de ce mémoire a ainsi été guidé par le souci de faire prendre conscience aux élèves du rôle qu'ils ont à jouer pour donner du sens aux apprentissages.

Cette volonté était d'autant plus motivée par la forte hétérogénéité de notre classe de CE2, située dans le 12ème arrondissement de Paris, composée de 27 élèves dont certains peinent à comprendre les attendus de l'école quand d'autres au contraire sont très à l'aise et parviennent même à anticiper les consignes.

C'est pourquoi, dès le début de l'année, nous avons décidé avec ma collègue de mettre en place un bilan météo de la journée, moment propice pour revenir sur les apprentissages effectués durant la journée. Il s'agissait pour les élèves de faire part de ce qu'ils avaient retenu, compris, de leurs difficultés et de leurs réussites.

Notre retour d'expérience a été mitigé car les élèves avaient tendance à se limiter à lister les activités qu'ils avaient aimées ou non sans réussir à mettre en mots les objectifs et les savoirs associés.

Par la suite, nous avons donc décidé de réorienter ce travail par l'intermédiaire de la mise en place du journal des apprentissages. Ce dispositif se base sur des pratiques langagières réflexives, à l'écrit tout d'abord par l'intermédiaire de la production d'écrits intermédiaires dans le journal, à l'oral d'autre part lors de la lecture d'extraits par les élèves débouchant sur des débats.

Afin d'aider les élèves dans cette démarche, des dispositifs coopératifs permettant d'aider les élèves à s'interroger et à confronter leurs points de vue sur leurs apprentissages ont été employés.

Ce mémoire est ainsi constitué de trois parties. Une première partie théorique détaille le processus d'apprentissage, les difficultés que peuvent rencontrer les élèves et propose des

pratiques langagières réflexives et des dispositifs coopératifs pour aider les élèves à les surmonter. Une deuxième partie décrit le dispositif mis en place, et enfin, une dernière tente de les analyser.

## CADRE THEORIQUE

### Qu'est-ce qu'apprendre ?

« Apprendre, dans un sens général, correspond pour la plupart des espèces animales, à l'adaptation des individus à leur environnement. Apprendre, c'est changer au cours de sa vie pour s'adapter à son environnement » (Musial, Pradère et Tricot, 2012, p.1). Néanmoins ces auteurs différencient deux types de connaissances : les connaissances premières qui s'acquièrent naturellement par les enfants contrairement aux secondaires qui nécessitent de mettre en place des apprentissages coûteux en termes de temps, d'effort et de motivation. Ce que souligne Bucheton (2014) en rappelant que « Vygotski opposait les concepts spontanés de l'enfant, nourris de son quotidien, de concret, aux concepts scientifiques construits à l'école et fruits d'une démarche consciente et volontaire ».

Il s'agit alors pour l'enseignant de proposer des tâches scolaires qui doivent permettre aux élèves de construire des savoirs comme l'explique Perrenoud (2003) « transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les reconstruire, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances ».

Pour y parvenir, les élèves doivent être capable de décontextualiser des situations d'apprentissages (tâches scolaires) pour construire des savoirs, mais aussi, inversement, de recontextualiser ces nouveaux savoirs en les réinvestissant pour comprendre de nouvelles situations.

Mais ce processus de conscientisation du savoir peut être source de malentendus à l'origine de difficultés scolaires pour certains élèves.

### Difficultés d'apprentissage

« En 2016, environ 450 000 jeunes, entre 18 et 24 ans, ne sont pas diplômés ou ont au plus le diplôme national du brevet et n'ont pas suivi de formation au cours des quatre dernières semaines », souligne le dossier de synthèse du CNEC (2017, p.8) sur le décrochage scolaire.

Derrière ces chiffres impressionnants se cachent des expériences de jeunes élèves confrontés à des malentendus quant aux attentes de l'école en ce qui concerne leur posture d'élève. Comme l'explique le dossier, « alors que pour un bon nombre d'élèves la scolarité est vécue comme un parcours destiné à accéder à un diplôme et à un métier, l'école attend des élèves qu'ils attribuent au savoir un sens en lui-même. De ce fait, il existe un malentendu sur l'activité scolaire, réduite par les élèves à une série de consignes et de règles de comportement, à un



« métier d'élève », bien loin d'une activité cognitive permettant le développement personnel » (CNETSCO, 2017, p.31).

Ainsi, de nombreux élèves peinent à comprendre ce qui se cache derrière les tâches scolaires à réaliser. Toute leur attention est alors focalisée sur la réalisation de la tâche et non sur sa finalité à savoir ce qu'elle permet d'apprendre. Ceci explique d'autre part pourquoi certains élèves réappliquent sans comprendre des procédures inadéquates qu'ils ont mémorisées lors de la réalisation de tâches précédentes.

Cela nécessite une « attitude de secondarisation » de la part de l'élève, qu'il « ait constitué le monde des objets scolaires comme un monde d'objets à interroger sur lesquels il peut (et doit) exercer des activités de pensée et un travail spécifique » (Bautier et Goigoux, 2004, p.90-91).

Mais pour y parvenir, les élèves doivent être mis en situation de penser les savoirs, de ne pas se focaliser exclusivement sur la performance en se bornant à réaliser des exercices sans erreurs, en appliquant des procédures de façon automatique.

En outre, comme le souligne Crinon (2002, p.140), « le travail "en miettes", le cortège de leçons et d'exercices consacrés à l'acquisition de connaissances et de savoir-faire partiels jamais reliés entre eux ne facilitent pas la compréhension des buts ».

Permettre à tous les élèves d'adopter une posture adaptée par rapport au savoir est donc primordiale pour l'enseignant. Afin d'y parvenir, l'enseignement explicite représente une piste intéressante.

## **Enseignement explicite**

Comme l'explique l'IFE, « l'explicitation est [...] une tentative perpétuelle de l'enseignant avec ses élèves pour les accompagner à lire des situations avec des notions théoriques et à construire avec eux des notions théoriques à partir des situations » (IFE-CAS, 2016, p.4).

Ainsi il y a plusieurs niveaux d'explicitation en fonction de « qui explicite quoi à qui, quand et comment ».

Pour aider les élèves dans cette démarche, on pense bien entendu à l'enseignant qui se doit d'explicitier les apprentissages visés (le pourquoi), les procédures et les stratégies utilisées (le comment), les apprentissages réalisés (institutionnalisation) ainsi que les liens avec les autres apprentissages. Cette explicitation intervient à toutes les étapes d'une séance : avant, au début, pendant, à la fin et après la séance afin de garantir la « clarté cognitive » nécessaire pour que les élèves apprennent dans les meilleures conditions.

Mais, il n'y a pas que l'enseignant qui explicite, l'élève est encouragé à expliciter ses procédures ce qui lui permet de faire preuve de métacognition et ainsi de mieux comprendre

sa manière de réfléchir et l'état de ses connaissances. Ces moments d'explicitation des élèves permettent alors de confronter les points de vue et procédures et favorisent ainsi les apprentissages de tous les élèves.

Le tableau (IFE-CAS, 2016, p.5) ci-dessous synthétise ces différents niveaux d'explicitation.

Qui ? Avec Qui ?	Quoi ?	Quand ?	Comment ?
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ L'enseignant à lui-même (le métier)</li> <li>▪ L'enseignant aux élèves</li> <li>▪ L'élève à lui-même et à l'enseignant</li> <li>▪ L'élève aux autres élèves</li> </ul>	<p>Un scénario d'enseignement/ apprentissages qui comprend :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Les contenus d'enseignement</li> <li>▪ Les apprentissages visés (pourquoi)</li> <li>▪ Le but de la tâche proposée Les procédures (comment)</li> <li>▪ Les apprentissages réalisés (institutionnalisation)</li> <li>▪ Les apprentissages réels (évaluation)</li> <li>▪ Les liens avec les autres apprentissages contenus et/ou procédures (la mémoire didactique)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Avant la séance : le temps de la préparation</li> <li>▪ Au début de la séance : avant l'entrée en tâche/ situation. La clarté cognitive.</li> <li>▪ Pendant la séance : la réalisation de la ou des tâches. La pluralité des démarches.</li> <li>▪ À la fin de la séance: l'institutionnalisation</li> <li>▪ Après la séance : l'analyse des résultats ou le tissage entre une séance et la suivante</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Par des dispositifs et des outils qui aident les élèves à se distancier de la tâche demandée</li> <li>▪ Par des questionnements et des sollicitations de l'enseignant</li> <li>▪ Par des organisations qui provoquent des interactions entre élèves</li> <li>▪ Par des traces qui permettent de fixer et de conserver le savoir construit</li> <li>▪ ...</li> </ul>

Ce travail de conscientisation du savoir n'a rien d'évident pour les élèves, il nécessite une posture éminemment réflexive qui est facilitée par des pratiques langagières orales et écrites développées dans le chapitre suivant.

## Pratiques langagières réflexives

Crinon cité par Chabanne et Bucheton (2002, p.1) souligne que « 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 ».

C'est donc en adoptant une posture réflexive par l'intermédiaire du langage oral et écrit que l'individu structure sa pensée, peut s'engager dans l'apprentissage et se construire.

Adopter une posture réflexive c'est tout d'abord prendre de la distance par rapport à l'expérience vécue comme l'explique Chabanne et Bucheton (2002, p.5), « les tout premiers pas dans la parole scolaire visent une distance à l'égard du vécu, même minimale, qui est le moyen d'entrer dans une réflexion sur les choses et sur les autres ».

L'individu dépasse le vécu, le concret, s'interroge et passe ainsi au stade de la pensée, à l'abstraction.

Mais pour y parvenir, il est nécessaire de fournir un espace favorable au développement de cette posture, espace qui doit avant tout être riche en interactions sociales favorisant le conflit socio-cognitif comme l'explique les auteurs : « ces oraux et ces écrits sont réflexifs dans la mesure où ils permettent réellement de penser ensemble, l'un avec l'autre, l'un contre l'autre, l'un grâce à l'autre [...] la construction de la pensée est avant tout une co-construction : penser, apprendre, se construire, se font dans l'interaction, de bout en bout » (Chabanne, Bucheton, 2002, p.8).

Cet espace riche en interactions sociales doit ainsi permettre de bâtir un espace permettant aux individus de « réfléchir les discours des autres », « de les reprendre pour les transformer » pour reprendre les expressions de Chabanne et Bucheton (2002).

On pense bien sûr aux discours de l'enseignant ou des pairs mais il ne faut pas oublier le « discours du sujet sur lui-même » quand l'individu fait l'effort de verbaliser ou d'écrire pour penser. Ces écrits réflexifs appelés aussi « écrits intermédiaires » sont alors une possibilité pour l'individu de projeter par écrit l'état de compréhension d'un apprentissage mais aussi une occasion de revenir dessus pour la transformer, la retravailler, l'affiner.

Ainsi, « réfléchir les discours des autres » est avant tout une opération de reformulation qu'elle soit orale ou écrite. Comme l'écrivent Chabanne et Bucheton (2002, p.10), « la réflexivité se développe par la capacité à reprendre-transformer des formes discursives dans un chantier continu » et d'expliquer que les hésitations, pauses à l'oral ou que les ratures et réécritures en sont le reflet et déterminent la flexibilité même de ses écrits intermédiaires ouverts comparés aux écrits normés que les élèves sont le plus souvent amenés à produire durant leur scolarité.

Ces pratiques langagières réflexives ne se focalisent donc pas sur la forme mais ont pour objectif de penser les objets du savoir, de construire pour l'individu un point de vue singulier. Cela nécessite pour ce dernier d'oser prendre la parole ou d'écrire avec ses propres mots, « de prendre le risque de se constituer en personne » (Chabanne et Bucheton, 2002, p.12). Il y a donc une part profondément affective dans ses activités qui permet de mieux comprendre pourquoi certains élèves préfèrent ne rien dire ou laisser une page blanche.

Ainsi, ces pratiques réflexives doivent permettre à l'élève de construire une « identité scolaire » lui permettant de saisir le sens des apprentissages.

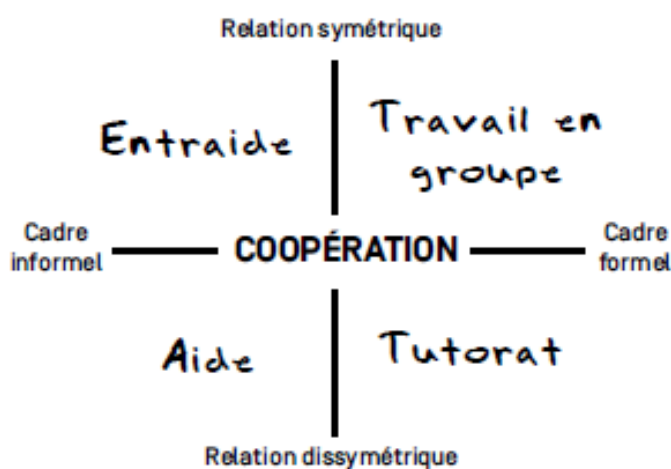
Comme Crinon l'observe cité par Chabanne et Bucheton (2002, p.11), « c'est dans les moments collectifs d'interactions qu'on voit le plus clairement les élèves cumuler les savoirs en les reliant les uns aux autres ».

C'est dans ce sens que la coopération entre élèves au sein de la classe présente un intérêt certain comme présenté dans le prochain chapitre.

## La coopération entre élèves

La coopération entre les élèves « répond à deux aspirations complémentaires : le désir d'être soi et celui d'être avec autrui. » (Connac, 2017, p.19). En effet, ces deux aspirations sont en tension permanente au sein de la classe et c'est pourquoi il est nécessaire de concilier des temps de travail en autonomie et de coopération.

Comme l'explique Connac (2017, p.23), « La coopération entre pairs se définit comme l'ensemble des situations où des personnes produisent ou apprennent à plusieurs » car contrairement à l'idée reçue comme quoi la coopération permettrait principalement de développer des habilités sociales, c'est avant tout, pour faciliter les apprentissages qu'elle est introduite au sein de la classe. En effet, « parce que les enseignants ont à transmettre des savoirs et parce qu'il ne suffit malheureusement pas d'enseigner pour que tous les élèves apprennent, solliciter leur engagement par leur coopération apparait comme une piste privilégiée » (Connac, 2017, p.20).



Il y a plusieurs formes de coopération que l'on peut classer selon que les relations entre les participants sont symétriques ou asymétriques ou encore selon le cadre dans lequel cette coopération s'exerce comme le montre le schéma ci-contre (Connac, 2017, p.41). L'aide et le tutorat sont par exemple deux dispositifs dans lesquels la relation est dissymétrique

entre celui qui aide et celui qui est aidé, mais le tutorat diffère car le cadre dans lequel il s'inscrit est formalisé par l'enseignant contrairement à l'aide où les intervenants agissent plus librement.

Le travail en groupe correspond à des situations où la classe est divisée en groupes de quatre ou cinq élèves afin de réaliser des tâches précises.

Or, comme évoqué ci-dessus, le travail en groupe ne vise pas uniquement le développement de compétences sociales mais vise avant tout des apprentissages individuels et pour cela, « il minimise l'importance de ce qui est réalisé pour privilégier ce qui se réfléchit. » (Connac, 2017, p.33).

Il s'agit de créer des situations propices au « conflit socio-cognitif » où les élèves pourront plus facilement échanger et confronter leurs points de vue qu'en classe entière. Les élèves peuvent ainsi s'entraider et réussir à résoudre des problèmes qui s'avèrent trop difficiles seuls ; il est alors intéressant de proposer des activités complexes qui nécessitent une mobilisation cognitive collective.

Ce dispositif présente l'avantage de favoriser l'activité des élèves car ils passent alors d'une posture passive d'écoute de l'enseignant à une posture active d'expérimentation et de réalisation. En outre, cela permet de dégager du temps à l'enseignant qui peut adopter une posture d'observateur et de facilitateur en prenant du recul sur la situation.

Mais pour que les élèves coopèrent efficacement, il est nécessaire de « didactiser » cette coopération car comme on peut le constater lors des premières tentatives d'introduction de dispositifs coopératifs dans la classe, « ce n'est pas parce que des personnes sont mises ensemble dans un groupe qu'elles vont travailler ensemble et former une équipe » (Connac, 2017, p.16).

On constate en effet très souvent des comportements inadaptés avec des élèves en posture de contrôle qui ne laissent que peu de place aux autres ou inversement d'autres qui se laissent porter passivement par le mouvement en sachant pertinemment que le travail sera exécuté qu'ils s'impliquent ou non.

Ainsi, l'organisation d'une séance de travail en groupe est composée de plusieurs étapes indispensables (Connac, 2017, p.55-57).

La première étape consiste en un temps court de travail individuel permettant à tous les élèves de s'engager dans l'activité, d'arriver dans le groupe avec des éléments à partager et ainsi d'éviter que les élèves les plus à l'aise à l'oral prennent le dessus sur leurs pairs.

La deuxième étape est consacrée au travail en groupe lui-même, encadré par un certain nombre de règles :

- Chaque élève assume, en plus du rôle de participant, une fonction permettant à chacun de contribuer à la bonne réalisation de l'activité.
- Tous les élèves doivent contribuer à la réalisation de la tâche et pas seulement les élèves considérés comme les plus forts.
- Les échanges doivent être favorisés et les désaccords ainsi que les erreurs sont valorisés.
- La réduction du bruit est une priorité car sans concentration il n'y a pas d'apprentissage efficace possible.

La troisième étape consiste en une mise en commun du travail des groupes présenté par un des membres de chaque groupe. Afin d'éviter l'ennui et la concentration de tous, cette mise en commun doit être rapide et bannir les répétitions. Les élèves sont ainsi responsabilisés ce qui contribue à améliorer leur concentration. Pour que cet échange soit le plus constructif possible, l'enseignant peut choisir l'ordre de passage des groupes ou même décider de ne pas faire passer tous les groupes.

La cinquième étape permet alors de synthétiser ensemble ce que les élèves ont appris.

Enfin, la séance se termine par une autoévaluation du groupe (fonctions des participants, entente, écoute, calme, apprentissages, ...) qui permet à tous les élèves d'exprimer leurs points de vue et qui doit permettre au groupe de pointer les axes d'améliorations pour la prochaine séance de travail en groupe.

Ainsi, le journal des apprentissages mis en œuvre dans la classe tire parti de ces dispositifs coopératifs et des pratiques réflexives introduites précédemment comme le détaille la prochaine partie.

## DISPOSITIF

L'objectif principal était donc d'apprendre aux élèves à développer une posture réflexive afin de favoriser la métacognition et la secondarisation du savoir.

Comme développé précédemment, les pratiques langagières qu'elles soit écrites ou orales ainsi que les interactions entre élèves sont primordiales.

C'est pourquoi un dispositif alliant écriture, oral et travail en groupe a été mis en place autour d'un projet ludique et motivant pour les élèves : la tenue d'un journal des apprentissages dont la mise en place est décrite dans cette partie.

Ce dispositif a été mis en place dans une classe de 27 élèves de CE2 durant trois semaines au mois d'avril. La réalisation de la carte mentale des apprentissages pensée pour être hebdomadaire n'a pu être réalisée qu'une seule fois par manque de temps.

### Écriture du journal des apprentissages

« Écrire un journal est tout à fait différent de la tâche classique de mise en mémoire qui consiste à apprendre et à réciter une leçon » (Crinon, 2002, p.126).

Ainsi, plutôt que de restituer des savoirs dans leur journal des apprentissages, les élèves font un bilan régulier sur les apprentissages de la journée, ce qui nécessite un retour en arrière sur les activités menées, mais aussi d'arriver à saisir l'enjeu de ces dernières en termes de savoirs, de procédures et de stratégies requises pour arriver à les mener à bien. Les élèves décrivent leur expérience scolaire ce qui leur permet « de comprendre ce que les tâches accomplies leur ont permis de comprendre et de mémoriser » (Crinon, 2002, p.125).

Comme l'explique Crinon (2002, p.123), « sa mise en place repose sur l'hypothèse que des pratiques d'écriture régulières et peu codées du point de vue des genres [...] ont un impact sur les apprentissages ». Ainsi, l'objectif visé par l'enseignant est d'aider l'élève dans son processus de conscientisation du savoir de manière à consolider l'acquisition des connaissances et compétences.

Pour leur expliquer la finalité de cette pratique, je leur ai tout d'abord proposé une séance durant laquelle ils étaient invités à revenir sur les apprentissages effectués pendant les trois dernières semaines passées avec ma collègue. L'objectif était alors de leur faire prendre conscience des difficultés pour mémoriser les apprentissages en cours et leur donner du

sens. Cette séance nous a amené à revenir sur la finalité de l'école et des différents savoirs disciplinaires qui y sont enseignés.

La séance suivante a permis de mieux expliciter ce qu'est un journal des apprentissages en le comparant à d'autres types de journaux connus des élèves (journal intime, de voyage, ...) et de le prendre en main. Les élèves ont collé le mode d'emploi ci-contre emprunté à Duffez (2010) et ont compris que le journal « n'est ni jugé, ni critiqué, ni évalué » (Crinon, 2002, p.124).

Afin de mettre en confiance les élèves et pour favoriser l'adoption de cette pratique, j'ai décidé de ritualiser un temps d'écriture durant des ateliers autonomes de vingt minutes en fin de journée, ce travail pouvant être poursuivi à la maison si l'élève le souhaitait.

Après quelques essais, je leur ai proposé le mémo d'aide à l'écriture présenté ci-dessous, une nouvelle fois emprunté à Duffez (2010) pour les aider à formuler des phrases.

**LE JOURNAL DES APPRENTISSAGES**

Le journal de tes apprentissages est un petit cahier consacré aux apprentissages que tu réalises en classe.

Dans ce cahier, tu vas pouvoir écrire chaque jour :

- ce que tu as appris,
- ce que tu dois encore apprendre,
- ce que tu as retenu,
- ce que tu as compris,
- ce que tu n'as pas compris,
- ce que tu as aimé,
- ce que tu n'as pas aimé,
- ce que tu as trouvé difficile,
- ce que tu as trouvé facile.

Tu peux t'en servir pour exprimer tes doutes, tes opinions ou poser des questions à ta maîtresse ou ton maître. Ils liront ton journal des apprentissages et t'y répondront.

Il ne faudra pas oublier d'écrire la date.

Tu pourras écrire dans ce journal à la fin de la journée en classe et à la maison.

A certains moments, tu seras invité, si tu le souhaites, à lire des extraits de ton journal devant la classe.

**POUR M'AIDER A ECRIRE**

Voici plusieurs façons de commencer des phrases.

<p><b>Ce que j'ai appris :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- J'ai appris (quelque chose)</li> <li>- J'ai appris à...</li> <li>- J'ai appris que...</li> <li>- J'ai appris comment...</li> <li>- J'ai appris... en...</li> <li>- J'ai appris... en cherchant...</li> <li>- J'ai appris... en utilisant...</li> <li>- J'ai appris... en classant...</li> <li>- J'ai compris (quelque chose)</li> <li>- J'ai compris que...</li> <li>- Je n'ai pas compris...</li> <li>- J'ai retenu...</li> <li>- J'ai oublié (de, quelque chose)</li> </ul> <p><b>Mes capacités :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Ce que j'ai trouvé difficile...</li> <li>- Ce que j'ai trouvé facile...</li> <li>- Je trouve plus facile... que...</li> <li>- C'est plus facile quand...</li> <li>- J'aurais pu faire attention à...</li> <li>- Si j'avais...</li> </ul> <p><b>Mes questions :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Je me demande si...</li> <li>- Je me demande pourquoi...</li> <li>- Je me demande comment...</li> </ul>	<p><b>Mes progrès :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- J'arrive mieux à...</li> <li>- J'ai fait des progrès concernant...</li> <li>- Il faudrait que j'arrive à...</li> <li>- Je dois encore apprendre (quelque chose, à)</li> <li>- Je sais... mais je ne sais pas encore...</li> <li>- Il faut que je pense à...</li> <li>- Il ne faut pas que j'oublie (quelque chose)</li> <li>- Il ne faut pas que j'oublie de...</li> </ul> <p><b>Ce que j'en ai pensé :</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- ce que j'ai aimé, c'est...</li> <li>- Je n'ai pas aimé...</li> <li>- J'ai beaucoup aimé...</li> <li>- J'ai moins aimé... que...</li> <li>- J'ai plus aimé... que...</li> <li>- Ce qui m'a plu, c'est...</li> <li>- Je regrette (que, de)...</li> <li>- J'ai été étonné quand...</li> <li>- Je n'aurais jamais pensé que...</li> <li>- Je ne m'attendais pas à...</li> <li>- Je n'aurai pas cru que...</li> <li>- Je pense que...</li> <li>- Ce serait mieux si...</li> </ul>
--	--

Pour mieux m'exprimer, je peux aussi donner des exemples, faire un dessin ou un schéma.

Ainsi, différentes formules sont proposées pour écrire ce que l'on a appris, sur ses capacités, ses questions, ses progrès, ce que l'on pense des apprentissages. En outre, l'accent est mis sur le fait que donner des exemples, faire un dessin ou un schéma sont des facilitateurs d'expression.

Même si ce mode d'emploi et ce mémo d'aide à l'écriture peuvent s'apparenter à une tentative de normalisation des écrits des élèves, ils ne sont conçus que pour aider les élèves à écrire librement. En effet, comme l'explique Crinon (2002, p.124), la démarche s'inscrit dans la théorie de l'expression où « les chercheurs et les praticiens [...]



encouragent les formulations spontanées des élèves et leur laissent utiliser leurs propres mots ».

Avec ce journal, les élèves sont donc placés quotidiennement en posture réflexive grâce à ces écrits intermédiaires. Mais pour les aider à mieux cerner les enjeux des savoirs ainsi que les procédures et stratégies en jeu, et de facto à les aider dans cette activité d'écriture, j'ai décidé de m'appuyer sur le langage oral comme expliqué ci-dessous.

### **Lecture, confrontation et mise à jour des écrits**

Au rituel d'écriture qui clôturait la journée dans la classe s'est ajouté un autre rituel pour la démarrer. Il s'agit pour les élèves volontaires de lire à haute voix l'extrait de leur journal relatif à la journée passée.

Ce rituel d'une durée de vingt minutes se déroule de la manière suivante : chaque élève volontaire lit l'extrait pendant que je représente ce qui est dit sur une carte mentale au tableau.

Une fois la lecture terminée, je reformule ce qui a été dit à partir de la carte mentale (voir annexe n°1) : chaque activité est alors représentée par une couleur différente afin de faciliter la compréhension des élèves.

Une fois cette reformulation terminée, j'incite les élèves à rebondir sur ce qui a été dit, en exprimant leurs points de vue librement ou en lisant le passage associé de leur journal. Ainsi, « chaque lecture est suivie d'un débat ; l'auteur développe et précise sa pensée, guidé par le maître et aidé par ses camarades, qui par leurs questions, favorisent l'activation et la restructuration des connaissances » (Crinon, 2002, p.125).

Ces moments permettent à l'enseignant et aux élèves de comprendre les représentations des lecteurs, de les amener à argumenter leurs points de vue, à faire des liens entre les activités et leurs savoirs.

Je m'attèle alors à réguler ces échanges en mettant à jour la carte mentale d'un commun accord avec les élèves.

Pour éviter la lassitude, je propose alors aux élèves volontaires de lire leur journal à condition que celui-ci apporte de nouveaux éléments qui n'ont pas encore été lus ou débattus.

C'est le moment pour les élèves de tirer parti de ces échanges et des notes prises au tableau sous la forme de la carte mentale pour améliorer leurs écrits.

Ce rituel matinal quotidien très fécond pâtit malheureusement de certains travers inhérents au travail en classe entière développés dans la prochaine partie. Afin de pallier ces limites, un autre dispositif a été mis en place.

## Réalisation coopérative d'une carte mentale des apprentissages

Tous les jeudis, qui correspondent à de longues journées, j'ai décidé de mettre en place une séance durant laquelle les élèves reviennent en groupe sur les apprentissages de la journée.

Le but de la tâche est alors de réaliser une carte mentale des apprentissages de la journée sur une affiche.

Comme évoqué dans la partie théorique sur la coopération entre élèves, l'objectif ici est de favoriser les interactions entre élèves et de rester en retrait.

Mais pour que cette activité soit riche et fructueuse, il faut veiller à respecter certaines contraintes.

Tout d'abord, ce travail en groupe doit être précédé d'un travail individuel pour que tous les élèves rentrent dans l'activité et soient à même de participer à ce travail collectif.

Ainsi, j'ai demandé aux élèves de choisir entre écrire une ébauche de leur propre carte mentale sur le cahier de brouillon ou d'écrire un premier jet dans leur journal des apprentissages.

À la suite de ce travail individuel d'une durée de dix minutes, les élèves travaillent ensuite en groupe. Chaque élève se voit attribuer un rôle spécifique en plus du rôle premier que tous les élèves doivent tenir et qui consiste à proposer des idées pour réaliser la tâche. Ces rôles résumés sur des cartes disponibles pour les élèves dans la pochette de leur îlot, sont les suivants :

- *Ambassadeur* : seul membre pouvant venir poser une question à l'enseignant et faisant office de porte-parole du groupe
- *Référent du calme* : s'assure que le groupe parle à voix basse et distribue la parole pour que chacun s'exprime
- *Référent matériel* : apporte le matériel et le range tout en veillant à son respect
- *Référent temps* : contrôle la durée de chaque étape du travail et s'assure que la consigne est réalisée dans le temps imparti.
- *Secrétaire* : crée et conserve une trace écrite

Pour que tous les élèves développent les compétences associées à chaque rôle et ainsi éviter la spécialisation, un mécanisme de rotation des rôles a été pensé avec les élèves.

Ce travail en groupe dure alors vingt-cinq à trente minutes et la consigne est alors bien claire : l'objectif n'est pas de réaliser la plus belle affiche avec une exhaustivité parfaite mais de déterminer en groupe ce qui a été appris, les savoirs en jeu, les procédures et stratégies à retenir ainsi que leurs difficultés, leurs réussites ou leurs questionnements.

Durant ce travail en groupe, j'observe les élèves au travail et j'évalue les compétences d'un ou deux groupes. Je m'assure d'autre part que les groupes sont bien au travail et étaye éventuellement pour ceux qui ont des difficultés. Comme expliqué précédemment, je me rends disponible pour les ambassadeurs en cas de blocages ou de conflits entravant la bonne marche du travail.

Pour clore cette tâche, une auto-évaluation du travail effectué en groupe est réalisée par les élèves par l'intermédiaire d'une fiche d'autoévaluation (voir annexe n°2). Sur cette fiche, différents critères sont représentés sur des axes : réalisation de la consigne, bonne écoute, participation de tous, gestion du temps, confrontation des idées, bonne entente, calme et enfin apprentissages. Ce moment d'autoévaluation est apprécié des élèves et leur permet de se rendre compte du chemin qu'il reste à parcourir pour travailler plus efficacement.

Cette autoévaluation est suivie par la récréation de l'après-midi. Cette coupure me permet alors d'observer plus finement le travail réalisé par les élèves et de choisir l'ordre de passage des groupes le plus pertinent. J'évite ainsi de faire passer un groupe qui a réussi à formaliser la totalité des attendus en premier et m'assure que chaque passage sera l'occasion d'un enrichissement pour toute la classe.

Chaque ambassadeur présente alors la carte mentale réalisée par son groupe. Comme pour la confrontation des journaux des élèves en classe entière, je réalise une carte mentale au tableau reprenant les éléments que la classe juge pertinents.

Pour que cette mise en commun soit efficace et que le niveau d'attention soit maximal, l'ambassadeur ne doit pas répéter ce qui a été déjà dit mais tenter d'apporter de nouveaux éléments dans un laps de temps assez court (moins de trois minutes). Je veille à adapter ce temps si je sais qu'un groupe a beaucoup d'éléments intéressants à exposer ou inversement si le résultat du travail est pauvre.

Une fois cette mise en commun terminée, une carte mentale de référence de la classe est alors notée au tableau. A partir de cette dernière, les élèves sont alors invités, pour une durée de vingt minutes, à reprendre leur journal des apprentissages pour améliorer ou démarrer l'écrit de la journée durant les ateliers autonomes de fin de journée.

## **Un dispositif ambitieux en accord avec les programmes scolaires**

Ce dispositif peut paraître ambitieux pour de jeunes élèves de CE2 car comme le souligne Crinon (2002, p.134), « construire du sens à partir de son expérience d'élèves est une activité mentale d'une grande complexité ».

Néanmoins, ce dispositif s'inscrit dans les objectifs des programmes scolaires (EDUSCOL, 2018) et du socle commun de connaissances, de compétences et de culture (EDUSCOL, 2015).

Tout d'abord, les pratiques langagières orale et écrite sont au cœur de ce dispositif et s'inscrivent dans les objectifs du domaine 1 « Les langages pour penser et communiquer » du socle commun.

En outre, comme le préconise le domaine 2 « les méthodes et outils pour apprendre » du socle commun, le journal des apprentissages est un outil personnel pour apprendre à apprendre qui permet aux élèves de s'appuyer sur des écrits de travail (brouillons, schémas, carte mentales) dont ils peuvent se servir pour s'entraîner, réviser, mémoriser. Grâce à la réalisation de la carte mentale des apprentissages en groupe, « L'élève travaille en équipe, partage des tâches, s'engage dans un dialogue constructif, accepte la contradiction tout en défendant son point de vue, fait preuve de diplomatie, négocie et recherche un consensus » (EDUSCOL, 2015).

## **Problématique**

Ce dispositif doit ainsi permettre d'éprouver l'hypothèse qu'en ritualisant des pratiques langagières réflexives orales et écrites sur les apprentissages et en favorisant les interactions et la coopération entre élèves, ces derniers parviendront à développer des compétences favorisant la conscientisation du savoir.

## ANALYSE

Cette partie présente les résultats de chaque dispositif en termes d'évolution de la posture des élèves quant à la conscientisation des savoirs, mais aussi une analyse de l'évolution de mes pratiques enseignantes afin d'aider les élèves dans ce processus.

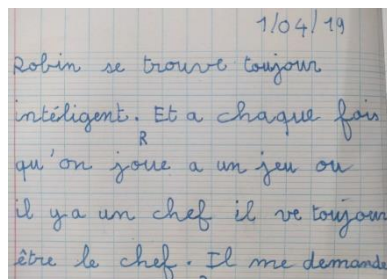
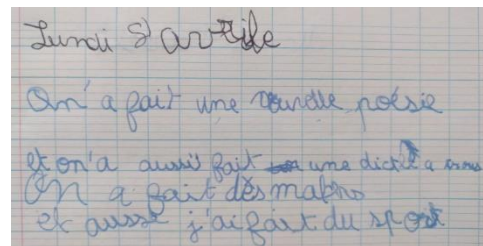
### L'écriture

Scheepers (2008) propose une typologie des différents types d'écrits des élèves sur laquelle s'appuie l'analyse ci-dessous.

#### Différents types d'écrits

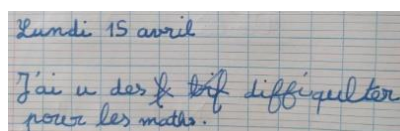
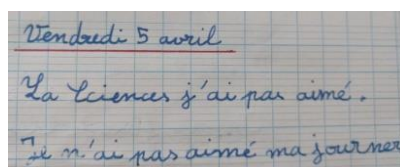
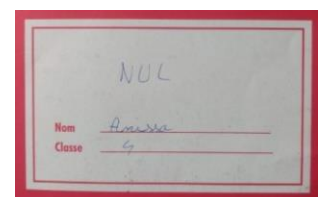
Tout d'abord, le *journal en pointillés* où l'élève peine à entrer dans le processus réflexif, s'investit de manière épisodique et le plus souvent sans trop de détails.

C'est le cas d'Ilyan, dont les écrits sont plus finement analysés dans la partie consacrée à deux études de cas ; on trouve souvent dans son journal deux ou trois phrases (voir photo ci-contre) décrivant succinctement certaines disciplines travaillées et pour certaines journées une page blanche.



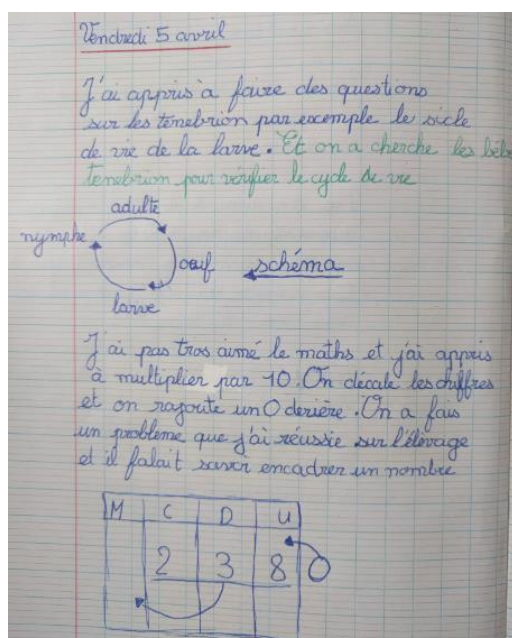
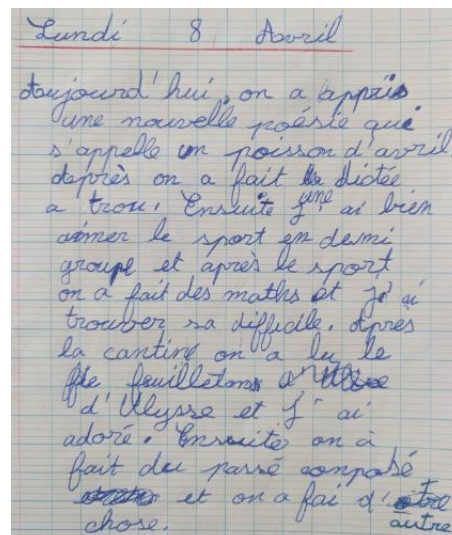
Le *journal intime* correspond à un autre type d'écrits où l'élève n'a pas cerné l'intérêt du dispositif. L'élève apprécie d'écrire, de pouvoir coucher sur papier certaines expériences difficiles. C'est le cas de Louis au début du dispositif qui va utiliser le journal pour expliquer ses problèmes relationnels rencontrés à l'école ou en dehors (voir photo ci-contre).

En lien avec le journal intime, le *journal réparateur* permet à l'élève de souligner ses difficultés afin d'attirer l'attention de l'enseignant sur son état d'impuissance ou de souffrance associé. C'est le cas d'Anissa, en difficulté scolaire, qui écrit sur la page de garde de son journal (voir ci-contre) un mot qui interpelle juste au-dessus de son prénom : « NUL ».



Cette attitude très dure envers elle-même est récurrente chez cette élève mais on peut voir dans certains extraits de son journal qu'elle utilise ce support pour pointer ses difficultés de manière insistante ou son refus de travailler en se limitant à lister les activités qu'elle n'a pas aimé.

Le type d'écrit le plus partagé surtout au début du dispositif est le *journal compte rendu*. L'élève se contente de lister les différentes disciplines travaillées ou au mieux décrit la tâche réalisée en exprimant si celle-ci lui a plu ou non. Il n'y a pas de réelles traces de réflexivité chez l'élève qui ne donne pas l'impression de saisir les savoirs sous-jacents comme cet extrait du journal de Julia en témoigne. On peut noter son souci de faire apparaître toutes les activités au point de rajouter « et on a fait d'autre chose ».



Enfin, le *journal mosaïque* qui répond aux attentes du dispositif présente des éléments réflexifs en termes de capacité, de métacognition ou pour expliquer les objectifs associés aux différentes tâches.

C'est le cas de Margaux, élève qui comprend bien les attendus de l'école et qui participe régulièrement aux moments clés comme le rappel des apprentissages de la séance précédente, les phases d'institutionnalisation ou de bilan de la séance.

Même si certains journaux présentent plus ou moins certaines caractéristiques des différents types de journaux, ils présentent pour la plupart des évolutions révélatrices du processus réflexif recherché qui sont décrites ci-dessous.

## Evolution des écrits

Plusieurs indicateurs permettent de mesurer les évolutions des écrits des élèves.

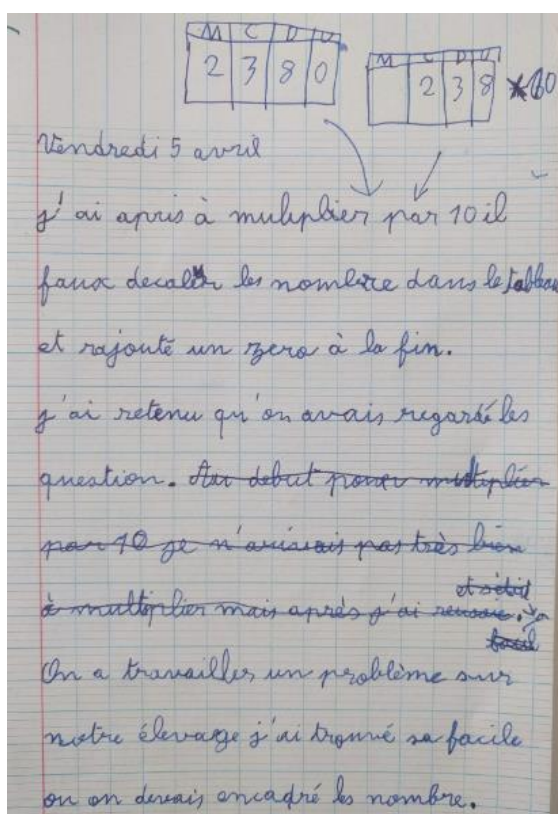
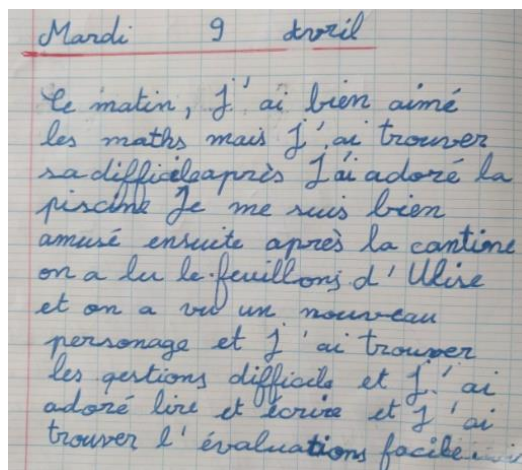
### Longueur des textes

Même si cet indicateur n'est pas forcément révélateur d'une évolution de la posture réflexive des élèves, on peut noter pour la plupart d'entre eux une nette augmentation de la longueur des textes. Cela s'explique par l'apparition de descriptions plus riches des activités mais aussi d'une réflexion sur leurs processus d'apprentissage comme détaillé ci-dessous.

### Richesse du vocabulaire réflexif

Si l'on se réfère à la classification du mode d'emploi, on trouve de multiples exemples de chaque catégorie de retour réflexifs.

Comme le montre cet extrait du journal de Julia, les élèves expriment ce qu'ils pensent des apprentissages réalisés (emploi des formules « j'ai aimé » ou « j'ai adoré ») mais aussi de leurs capacités (emploi de formules « j'ai trouvé facile/difficile », « j'ai eu des difficultés »).



Puis, les écrits évoluent, les élèves au lieu d'expliquer qu'ils ont fait une discipline (« on a fait des maths »), présente directement le contenu de l'activité, la prédominance du verbe « faire » employé avec le pronom impersonnel « on », révélatrice d'écrits compte-rendu et très largement partagée lors des débuts de la mise en place du journal, laisse la place à des formulations (« j'ai appris », « j'ai compris », « j'ai retenu ») faisant preuve d'une réelle posture d'apprenant comme c'est le cas de cet extrait du journal de Robin.

### Questionnement

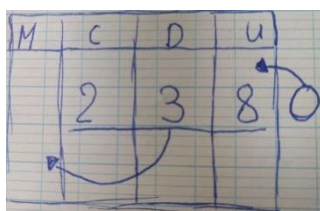
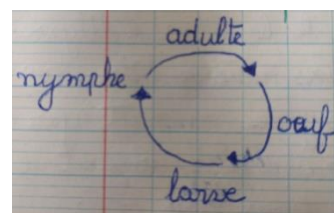
Plus rare, une autre évolution des écrits réside dans la capacité de certains élèves à penser et à écrire leurs doutes, leurs questionnements comme c'est le cas des extraits des journaux d'Alisa et de Louis.

1/04 – Alisa  
Pourquoi lisons pas tout le feuilleton d'Ulysse ?

18/04 – Louis  
[...] je me demande si on peut faire les devoirs en fin d'après-midi. [...] J'ai bien aimé faire la poésie mais je me demande si on peut faire passer plus d'élève.

## Schématisation

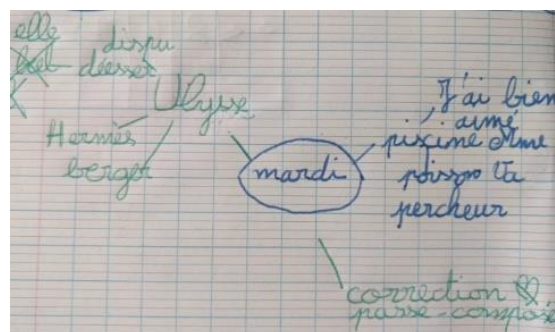
Comme conseillé dans le mémo d'aide à l'écriture, avoir recours aux schémas peut être une aide précieuse à l'expression. On trouve de nombreux schémas dans les journaux des élèves, même si on peut en distinguer différents types. Tout d'abord, les



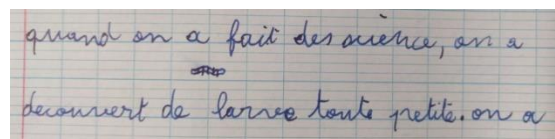
schémas qui ont été réalisés par

l'enseignant au tableau. C'est le cas du cycle de vie du ténébrion et du tableau de numération (respectivement à droite et à gauche) que l'on retrouve à plusieurs reprises dans les journaux.

Un autre type de schéma employé est la carte mentale, ce qui s'explique par l'emploi régulier de ce type de schéma par l'enseignant mais aussi par les activités proposées aux élèves comme la réalisation coopérative de cartes pour le journal mais aussi en sciences ou en étude de la langue.



Enfin, on peut trouver de petits dessins qui illustrent les écrits et qui laissent penser que les élèves prennent du plaisir en tenant ce journal, comme dans cet extrait où Robin représente une « larve toute petite ».



## Les interactions orales

Comme évoqué dans la première partie de ce mémoire, les pratiques langagières orales sont primordiales pour aider les élèves à penser.

### **Une confrontation des points de vue riche mais une implication inégale**

Ces interactions entre élèves, très riches, leur ont permis de mieux saisir la finalité des tâches et les enjeux en termes de savoirs sous-jacents.

Dans le souci de pratiquer un enseignement plus explicite, de nombreuses phases orales permettent de comprendre les objectifs des séances et ce qu'il faut en retenir (le pourquoi et le comment des tâches scolaires). Ainsi, si ce rituel matinal en classe entière peut paraître redondant, sa pratique a montré qu'il n'en était pas moins très pertinent et que beaucoup d'élèves étaient réellement impliqués. C'est donc bien un petit débat qui était à l'œuvre chaque matin avec de multiples argumentations, justifications, interrogations, précisions des élèves, autant d'occasions de reformuler, de repréciser, de se représenter le processus d'acquisition des connaissances des élèves pour l'enseignant.

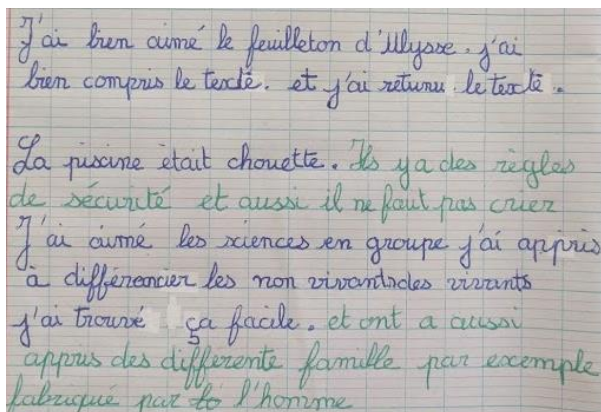


Cependant, comme souvent lors des dispositifs oraux en classe entière, les élèves moins à l'aise à l'oral ont eu du mal à oser se lancer. Or, la lecture des journaux étant sur la base du volontariat et ayant beaucoup d'élèves en réussite très motivés voire frustrés de ne pouvoir lire des passages de leurs journaux, il a été difficile de faire participer tous les élèves.

### **Impact des écrits sur l'oral et réciproquement**

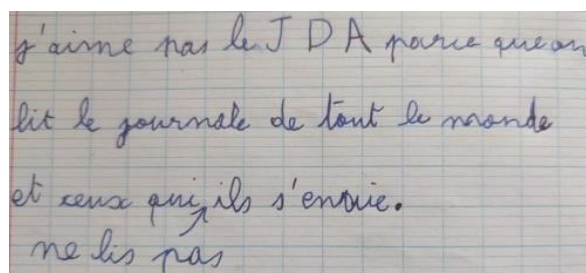
Comme souvent, le fait de penser par écrit a un impact considérable sur la richesse des interactions orales. On constate ainsi que les confrontations de points de vue s'appuient sur une argumentation bien plus précise.

De plus, cette phase orale était suivie d'une possibilité de réécriture permettant aux élèves de parachever leurs écrits. Je leur avais alors demandé d'écrire dans une autre couleur pour que je puisse me rendre compte des améliorations à la suite de ces échanges, comme on peut le voir sur l'extrait ci-contre du journal de Margaux.



Ainsi, au départ, je dissociais clairement les deux étapes (orale puis réécriture), pour m'assurer de l'attention de tous durant les échanges. Mais j'ai alors constaté que même si certains élèves apprécient de différencier les deux moments d'écriture, d'autres associent cette démarche à une intrusion dans leur journal, comme une correction d'exercice. J'ai donc délibérément laissé le choix aux élèves d'ajouter des éléments comme ils l'entendaient.

Ce changement a permis à des élèves plus à l'aise de prendre des notes durant ces échanges et ainsi de ne pas s'ennuyer comme le déplorait Robin dans un extrait de son journal ci-contre (JDA pour Journal Des Apprentissages).



On constate bien que ces pratiques langagières écrites et orales menées de concert s'alimentent réciproquement et permettent aux élèves de mieux cerner les apprentissages en cours.

D'autre part, comme expliqué dans l'analyse ci-dessous, l'utilisation de dispositifs coopératifs a permis de pallier le manque d'implication de tous les élèves inhérents aux dispositifs en classe entière.

## Le travail en groupe

Malheureusement, ce dispositif n'a été mis qu'une fois en œuvre durant une période très chargée liée au contexte social (fermeture de l'école liée à une grève) et à des sorties scolaires planifiées de longue date. Il est donc difficile de généraliser sur une nouvelle pratique qui aurait nécessité d'être répétée pour une meilleure appropriation.

En revanche, il est important de souligner que les élèves étaient déjà habitués à coopérer et que travailler en groupe est devenu une activité naturelle pour eux.

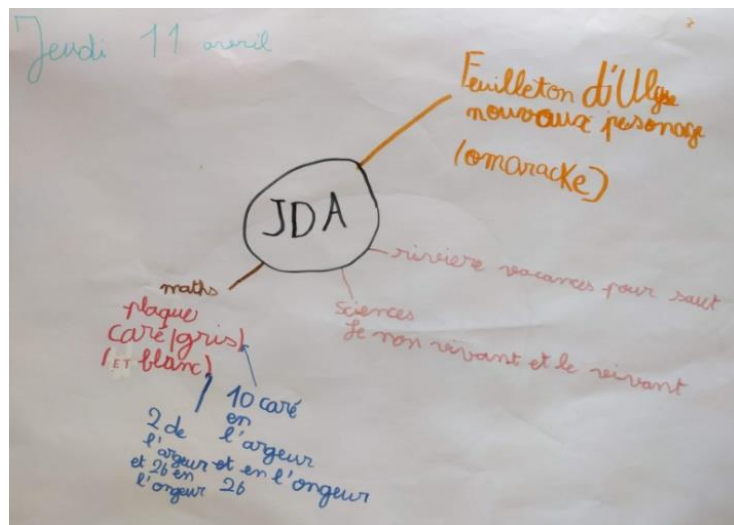
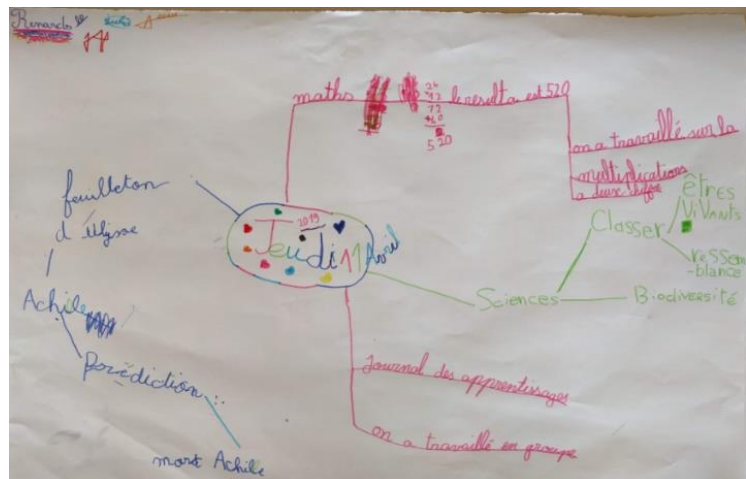
## Une meilleure implication des élèves

Comme je l'espérais, ce travail en groupe a permis à la plupart des élèves de s'impliquer, de verbaliser et de confronter leurs points de vue (voir annexe vidéo n°1). Néanmoins, la coopération a toujours été fructueuse. Ainsi sur les six groupes, la moitié seulement ont autoévalué positivement la coopération (voir annexe n°2 et annexes vidéo n°2 et n°3).

Dans l'ensemble, les élèves ont été capables de représenter les apprentissages sur une carte mentale (voir annexe n°2) ; les deux cartes ci-contre permettent de rendre compte du travail réalisé.

On peut constater par exemple que l'activité de mathématiques consistait pour le premier groupe à travailler la multiplication posée à deux chiffres.

Le second groupe quant à lui se focalise sur la description du problème qui été posé et sur la stratégie de résolution sans pour autant le relier à l'objectif. Il s'agissait de comprendre l'algorithme de la multiplication posée à deux chiffres et pour cela de calculer le nombre de « petits



carrés » sur une plaque de 26 par 12 en séparant la plaque en deux plaques (une de 26 par 10 et l'autre de 26 par 2).

Ainsi, à partir de ces deux cartes mentales, il est possible de rassembler les informations pertinentes à retenir.

Les différentes cartes ont ainsi permis de réaliser une carte de la classe reprenant tous les éléments pertinents (voir annexe n°1).

### ***Impact sur les écrits***

Ce travail en groupe a permis aux élèves de rentrer plus facilement dans le processus d'écriture. Les écrits sont ainsi nettement plus longs avec très souvent, une description plus exhaustive des activités.

Néanmoins, ce surcroît d'informations entraîne certains élèves à mettre en récit toutes les activités détaillées, ce qui les détourne alors de l'objectif de penser les savoirs.

Après avoir analysé les différents dispositifs, il me semble pertinent d'analyser le travail et la posture réflexive de deux élèves fragiles pour lesquels ce dispositif semble tout à fait adapté.

### **Etude de cas**

#### ***Ilyan***

En guise de contexte, Ilyan est un élève qui a des difficultés principalement en français mais qui présente surtout une passivité dans la classe, il participe peu et semble peu investi.

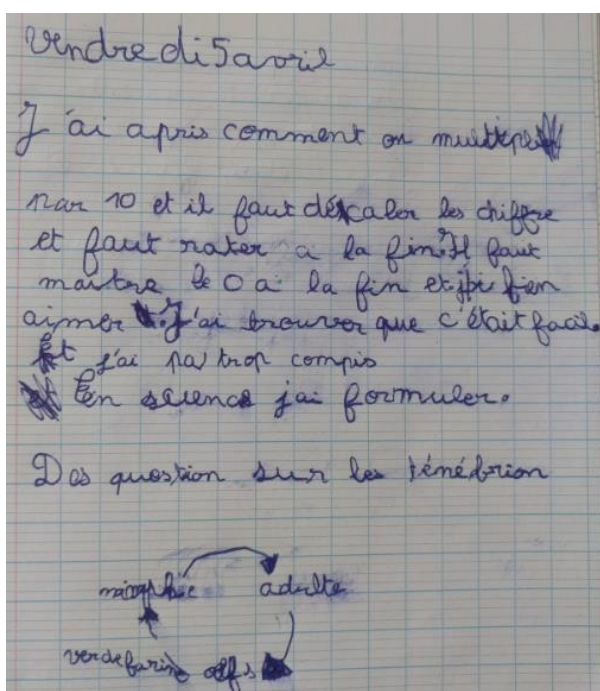
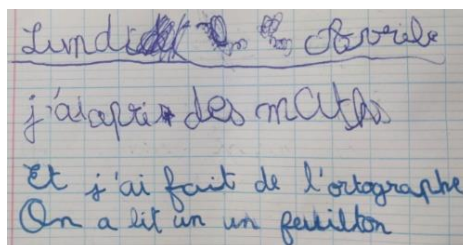
Le tableau ci-dessous résume brièvement le contenu de ses écrits au cours des trois semaines. Le choix des colonnes détaillées ci-dessous s'appuie sur les différentes catégories de phrases du mémo d'aide pour écrire du journal des apprentissages :

- *Mots* : le nombre de mots le soir et le pourcentage d'augmentation de mots écrits le lendemain matin à la suite de la confrontation des extraits des journaux
- *Schéma* : le nombre de schéma réalisés par l'élève
- *Ex* : le nombre d'exemples utilisés par l'élève
- *Question* : le nombre de questions posées par l'élève
- *Capacité* : le nombre de fois où l'élève parle de ses difficultés ou de ses facilités
- *Appris* : le nombre de fois où l'élève explique ce qu'il a appris, retenu, ...
- *Pensé* : le nombre de fois où l'élève exprime ce qu'il a pensé d'un apprentissage
- *Descr.* : Le nombre de descriptions des activités réalisées
- *Fait* : Le nombre de fois où l'élève emploie le verbe « faire »

Date	Mots		Schéma	ex	Question	capacité	appris	pensé	descr.	fait
	Soir	Matin								
1/04	5	+360%							1	2
2/04	16	+68%					1		1	2
3/04	30	+0%				1	1		1	
5/04	59	+0%	1			2	1	2	2	1
8/04	27	+0%							1	4
11/04	19	+263%						2	4	2
15/04	44	0%					1		3	1
16/04	40	0%					1		2	1
18/04	36	+0%					1		1	2

Ces résultats montrent qu'Ilyan peine à penser les apprentissages qui ont lieu dans la classe même si on peut noter des améliorations qui restent fragiles.

Le premier extrait montre la difficulté pour Ilyan pour comprendre ce qu'il doit écrire. Tout d'abord, un premier problème réside dans la difficulté à se souvenir des activités de la journée. Ensuite, on peut constater que le terme apprendre semble confus pour Ilyan avec cette formule maladroite « j'ai appris des maths ».

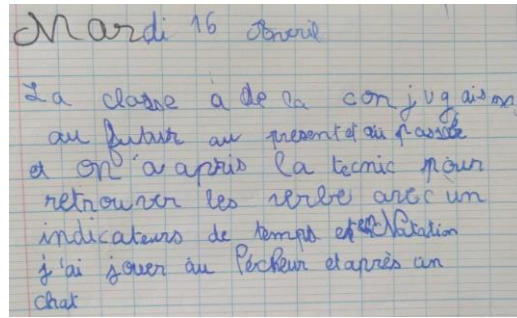


En revanche, un autre extrait du dernier jour de la première semaine semble bien plus prometteur. On comprend qu'Ilyan présente de sérieuses difficultés pour penser par l'intermédiaire de l'écrit avec des mélanges d'idées : « il faut décaler les chiffres et faut rater a la fin ». Ilyan, ce jour-là, avait des difficultés pour multiplier par 20 et je lui ai demandé de verbaliser sa procédure erronée. Il explique ainsi la procédure tout en ajoutant au milieu de son explication ses difficultés lors de l'activité. Cependant, contrairement à la plupart des extraits de son journal, Ilyan fait preuve de réflexivité sur cet apprentissage en

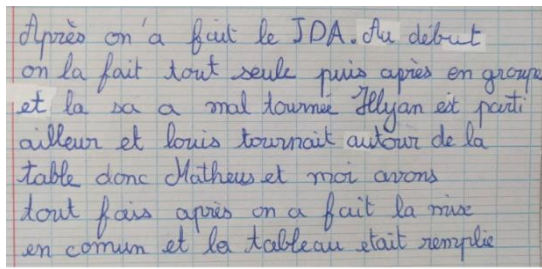
revenant sur ses difficultés et une partie de la procédure experte attendue. Pour les sciences, il réalise aussi un schéma résumant fidèlement le cycle de vie du ténébrion.

Un autre extrait de la dernière semaine montre des signes encourageants même s'ils restent timides.

Ilyan ne se cantonne pas à écrire qu'il a fait de la conjugaison, il explique maladroitement la procédure travaillée pour retrouver le verbe de la phrase en s'aidant d'indicateurs de temps pour changer le temps.



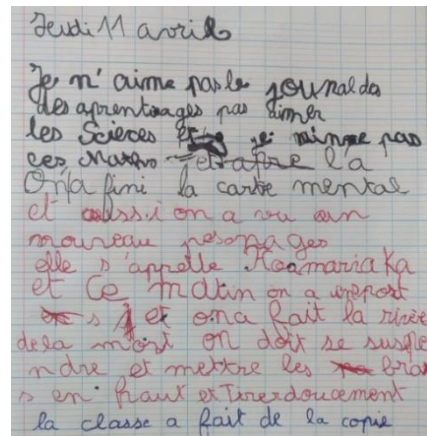
En ce qui concerne le travail en groupe, les élèves de son groupe ont rencontré des difficultés



pour travailler ensemble comme le montre la fiche d'autoévaluation (voir annexe n°2, hiboux) et l'extrait vidéo du travail en groupe (voir annexe vidéo n°4). Sa camarade Margaux témoigne très fidèlement de ces difficultés dans son journal.

L'écrit faisant suite à ce travail en groupe montre bien qu'outre le nombre de mots qui a augmenté et l'exhaustivité des activités qui y est retranscrite, la réflexion par rapport au savoir reste très pauvre.

Ilyan retranscrit un certain agacement par rapport au travail demandé comme en témoigne la répétition de la formule « je n'aime pas » qui est en priorité adressée au journal des apprentissages.



## Roxanne

Roxanne est une élève investie, enthousiaste qui participe même si elle présente des difficultés pour saisir les savoirs qui se cachent derrière les tâches scolaires.

Tout comme pour le travail d'Ilyan le tableau ci-dessous présente des indicateurs qui aide à comprendre l'évolution de la posture adoptée par Roxanne.

Date	Mots		schéma	ex	Question	capacité	appris	pensé	descr.	fait
	Soir	Matin								
1/04	39	+25%	0	0	0	2		2		1
2/04	50	+0%	0	0	0	1	1	4	1	
3/04	30	+76%	0	0	0	1	3	2		
5/04	40	+26%	1	0	0	1	4	1	2	
8/04	44	+25%	0	1	0	1	2	1	2	1
11/04	154	-	1	1	0		2	2	10	1
18/04	65	+0%	0	1	0		3		3	1

Ses résultats montrent que Roxanne s'est bien saisie du dispositif.

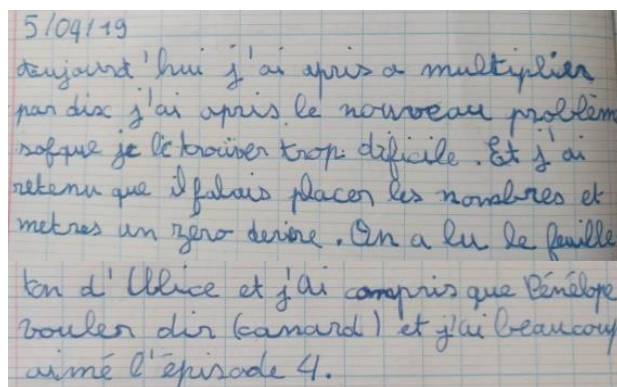
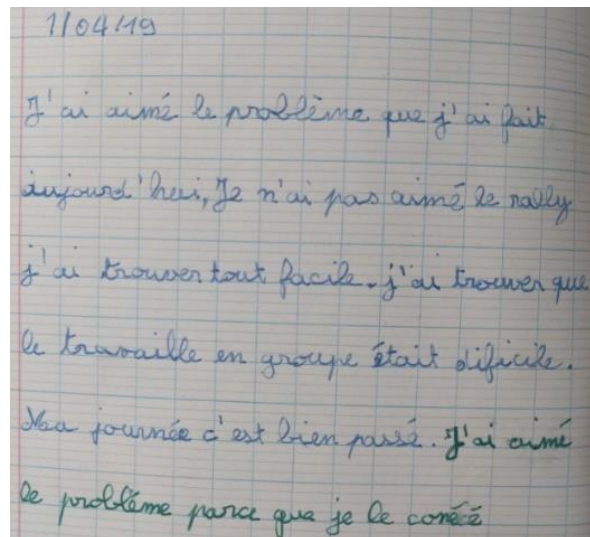
Tout d'abord du point de vue de l'écrit, on note que Roxanne écrit régulièrement. Si on met de côté le onze avril qui correspond à l'écriture du journal à la suite de la réalisation de la carte mentale en groupe, le taille du texte est relativement stable (autour de 50 mots) avec une petite augmentation sur la fin qui n'est pas forcément concluante car Roxanne a été malade deux jours lors de la dernière semaine.

En termes de pratique langagière orale, Roxanne ne s'est pas portée volontaire pour lire des extraits de son journal ce qui peut s'expliquer par un manque de confiance en ses capacités. Néanmoins, durant les phases de confrontation elle a participé pour donner son point de vue ou faire part de sa compréhension et on peut voir qu'elle a régulièrement ajouté des phrases dans son journal après ces phases de confrontation orale (de 25% à 75% d'augmentation).

En ce qui concerne le contenu de son journal, on peut constater la progression très nette de sa posture réflexive. Ainsi, le tableau montre bien que Roxanne s'appuie au fil des jours sur des exemples ou des schémas, et qu'elle emploie plus de verbes pour penser ses apprentissages. On peut noter aussi, une augmentation des descriptions des activités.

L'extrait ci-contre de ses débuts est révélateur de cette posture distante par rapport au savoir. On peut alors noter que

Roxanne emploie le verbe « faire » et qu'elle se borne à exprimer son ressenti pour l'activité.



M	C	D	U
2	3	8	0

mots « j'ai retenu que il falais placer les nombres et metres un zéro deriere ».

Dans l'extrait ci-contre, le vocabulaire montre des premiers signes de réflexivité avec l'emploi de formules comme « j'ai appris », « j'ai compris », « j'ai retenu ». De plus, Roxanne fait preuve de métacognition en expliquant la procédure pour multiplier un nombre à la fois par l'intermédiaire d'un schéma (voir photo ci-contre) mais aussi en

18/04/19

Aujourd'hui ce matin on a corrigé les devoirs j'ai retenu comment représenter l'heure. J'ai aussi compris les caractéristiques de milieu de vie est il y a aussi aussi des autres espèces par exemple désert, océan, forêt, banquise, prairie en maths on a représenté l'heure et on la fait sur une petite horloge.

Enfin, le dernier extrait montre que cette posture se stabilise. Même si les explications ne sont pas forcément toutes pertinentes, Roxanne est capable de retranscrire une partie des objectifs des activités « représenter l'heure », « les caractéristiques des milieux de vie » ce qui représente un progrès très encourageant.

Pour terminer sur l'expérience de Roxanne, il reste à analyser l'impact du travail en groupe.

Même si mes observations m'ont permis de constater des difficultés de son groupe pour s'investir durant le travail, ils ont été capables de réaliser une carte (voir annexe n°2, pingouins), de la présenter et de justifier leurs choix. En revanche, on peut noter l'impact de ce travail sur la production de Roxanne ce jour-là. Tout d'abord en terme quantitatif, Roxanne écrit trois fois plus qu'à l'accoutumée (150 mots) mais aussi elle décrit mieux ce qui a été entrepris avec de plus nombreuses descriptions à la fois sur ce qui a été fait mais aussi sur les procédures à suivre pour améliorer ses performances en EPS (« il faut bien mettre les mains eau », « il faut écrire vite et bien »), mais aussi pour la copie (« il fallait écrire vite et bien et ne pas discuter pendant on écrit »).

19/04/19

Aujourd'hui hier ce matin on a révisé les multiplications posé à 2 chiffres j'ai beaucoup aimé la revue après la revue on a revue vivants non vivants. On a aussi travaillé en groupe on a fait carte mental on a remarquer un nouveau personnage est on est que déchille si il va à la gerse il va mourir en EPS on a fait la rivière on a appris que il faut bien mettre les mains eau j'ai retenu encore que n'a fait le scriptum le maître nous ça nous mettrait il fallait copier une leçon le nouveau personnage s'appelle Housmanakha et dans le scriptum il faut écrire vite et bien et ne pas discuter pendant on écrit on a fait des maths on a fait une fiche sur des plaques même si jamais rien compris. Et aussi on a copier.

Ainsi, même si on peut regretter que Roxanne se perde dans des descriptions très probablement lié au fait qu'elle vient d'en discuter avec ces camarades, elle continue néanmoins à faire preuve d'une posture réflexive intéressante.

## Pratiques enseignantes

Ces dispositifs ont ainsi permis aux élèves de faire évoluer leur posture, mais c'est aussi le cas de mes pratiques enseignantes.

### *Un enseignement plus explicite*

Pour permettre aux élèves de mieux cerner les objectifs des apprentissages en cours, j'ai dû repenser mon enseignement afin de le rendre le plus explicite possible.

Tout d'abord, lors de la conception des séances d'enseignement et de l'écriture des fiches de préparation associées, je mets l'accent sur certaines phases que j'avais tendance à négliger.

Ainsi, chaque séance démarre par un rappel de la séance précédente : quel était l'objectif, qu'avons-nous appris (connaissances, procédures).

L'objectif de la séance en termes d'acquisition de connaissances et de compétences est alors présenté de manière à rester le plus fidèle possible aux programmes.

Les différentes phases de travail sont alors détaillées : le dispositif (travail individuel, en groupe, mise en commun, institutionnalisation), la durée, le sous-objectif afin que les élèves comprennent le cheminement de l'apprentissage.

Pour chaque phase, la durée et l'objectif de la phase sont rappelés, et la consigne est reformulée par un ou deux élèves.

Ainsi, à force de verbalisation, les élèves sont capables de comprendre pourquoi un apprentissage est découpé en plusieurs étapes. Par exemple, l'objectif du travail individuel qui précède le travail en groupe est compris par la plupart des élèves : il ne s'agit pas d'une fin en soi mais de les aider à s'interroger, à réfléchir, pour arriver avec des idées, des pistes, des arguments qui leur permettront de réaliser une tâche complexe qui nécessite de coopérer.

De même, le travail en groupe n'est qu'un moyen de faire émerger des réflexions, des questionnements qui grâce à la confrontation des points de vue lors de la mise en commun débouchent sur un savoir qui peut alors être institutionnalisé.

L'explicitation des objectifs de ces différentes phases, cerné de manière implicite par les élèves en réussite, a permis aux élèves plus fragiles de mieux comprendre pourquoi ils accomplissaient des tâches mais surtout que certains moments qu'ils négligeaient (mise en commun, institutionnalisation) étaient au contraire ceux qui nécessitaient le plus de concentration et d'implication.

J'ai en effet pu constater une plus forte concentration des élèves durant ces changements de phases qui étaient auparavant propices à des bavardages et à de la dispersion.



Enfin, le bilan de la séance et l'ouverture vers la prochaine séance, comme le rappel de la séance précédente, sont des moyens pour aider les élèves à relier les différentes séances entre elles et à mieux se situer dans le processus d'apprentissage.

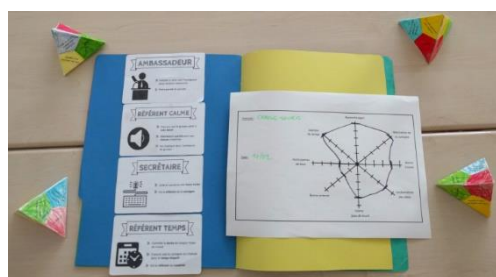
### ***S'appuyer sur des supports***

Une autre piste exploitée a été de m'appuyer sur des supports, des outils pour aider les élèves.

Tout d'abord, l'organisation du tableau a évolué. En début d'année nous avons décidé d'utiliser la partie gauche du tableau pour l'écriture de la date et de la discipline travaillée afin d'aider les élèves à écrire dans leur cahier du jour. En dépit de l'intérêt de cette pratique j'ai préféré consacrer cette partie du tableau à l'explicitation de l'organisation de la séance. Ainsi, sont écrits la discipline, l'objectif (connaissances, compétences visées) et les différentes phases de la séance (dispositif et durée) en début de chaque séance. La phase courante est alors signalée aux élèves par une flèche à chaque bilan d'étape.

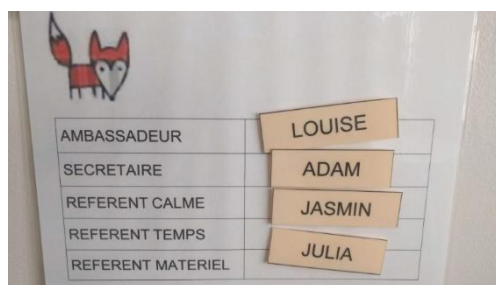
Les élèves se sont saisis de cette organisation spatiale, se référant au tableau pour mieux se situer dans la séance. Certains élèves, commencent même à prendre des notes de cette partie du tableau pour rédiger leur journal des apprentissages.

En outre, pour aider les élèves à se situer dans le temps, un timer permet aux élèves de prendre rapidement conscience du temps restant pour chaque phase. Ce timer est un des outils privilégiés pour les rotations en ateliers (voir photo ci-contre) mais aussi pour le référent du temps lors du travail en groupe.



En effet, la coopération s'appuie aussi sur de multiples supports.

Pour le travail en groupe, des cartes explicitant les rôles de chaque membre et des fiches d'autoévaluation sont en effet disponibles dans la pochette du groupe.



Un affichage pensé avec les élèves permet aussi simplement aux élèves, par un mécanisme de rotation, de changer de rôle chaque semaine comme on peut le constater ci-dessous.

## ***Un outil au service de l'évaluation***

Evaluer les élèves est au cœur des pratiques enseignantes, cela permet d'ajuster et de personnaliser les apprentissages, de proposer des situations de remédiations.

Plusieurs moyens s'offrent à l'enseignant pour y parvenir que ce soit l'évaluation formative, sommative ou l'observation.

Le journal des apprentissages rentre dans la dernière catégorie. La lecture régulière des écrits des élèves et les débats associés permettent en effet de mieux saisir l'état d'avancement des élèves dans leur processus de compréhension nécessaire à l'acquisition des connaissances et compétences visées. Cette régularité permet alors à l'enseignant d'avoir de nombreux « feedbacks » et ainsi de rapidement s'adapter en ralentissant le rythme, en approfondissant un point ou en proposant des situations de remédiations à certains élèves.

## **Limites et perspectives**

### ***Contrainte de Temps***

La première limite évidente de ce travail a été la contrainte de temps.

Evaluer et analyser un dispositif sur trois semaines présente forcément de sérieuses limites, il aurait ainsi été préférable de démarrer le journal des apprentissages plus tôt d'autant plus cette tâche ambitieuse nécessite de ne pas brûler les étapes d'un processus qui peut s'avérer lent pour certains élèves.

Mais débiter en prenant en main une classe, analyser ses difficultés et celles de ses élèves pour définir des objectifs adaptés à la classe prend du temps.

En outre, l'alternance en classe des deux enseignants stagiaires pose des difficultés pour garantir une continuité du travail engagé. Ainsi, la mise en place de la coopération a été ralentie par le fait que nous n'avions pas les mêmes objectifs.

Néanmoins, une longue dernière période permettra de bénéficier de la mise en place accélérée de ce dispositif.

### ***Aide pour écrire***

« L'exercice quotidien de l'écriture donne aisance et confiance en soi en même temps que cet usage quotidien amène une utilisation plus experte du langage écrit, même si les textes sont encore imparfaits » (Crinon, 2002, p.134).

On peut néanmoins se poser la question de l'intérêt d'une grille de coévaluation du journal pour aider l'élève à prendre conscience de sa progression pour entrer dans un processus réflexif (Scheepers, 2008, p.110).

Cette piste semble intéressante même si « vouloir hâter les choses en proposant aux élèves des moules d'écriture risque de les conduire à produire des écrits figés et à réciter des informations au lieu de décrire verbalement des connaissances construites » (Crinon, 2002, p.134). Il s'agirait alors non pas d'évaluer la forme de l'écrit pour en faire un écrit normé mais d'aider les élèves à prendre conscience de leur capacité à penser les savoirs.

Cependant, certains élèves présentent de réelles difficultés pour écrire.

Une piste pour les aider à écrire sur leurs apprentissages, que je compte exploiter sur la dernière période de classe, consisterait à s'appuyer une nouvelle fois sur la coopération avec la mise en place d'un tutorat entre pairs. Les tuteurs pourraient alors orienter les tutorés vers les outils d'aide à la rédaction du journal comme le mémo d'aide ou la grille d'évaluation. Ainsi, ils pourraient les aider à vérifier si leurs écrits respectent les attendus en termes de réflexivité en leur posant les questions associées : « as-tu exprimé ce que tu avais appris ? », « as-tu exprimé quel était la finalité de cette tâche ? », « as-tu exprimé des questions par rapport à cette activité ? », ... Ces questions permettraient alors à l'élève tutoré de verbaliser, d'affiner sa compréhension et ainsi de mieux construire sa pensée.

Comme l'explique Connac (2017, p.64), « au-delà de son rôle le plus évident, à savoir l'acquisition et le renforcement d'apprentissages, le tutorat permet aussi à chacun des deux élèves de la dyade, de favoriser le développement personnel et social, soit l'émancipation éducative et la responsabilisation ».

En outre, l'atelier dirigé d'écriture théorisé par Bucheton (2014, chap. 15) semble être une autre piste à exploiter. « L'atelier est dirigé, il est piloté par un enseignant très expert qui ne lâche pas une minute son petit équipage (cinq à sept élèves) attelé à une tâche difficile, une aventure, une exploration qu'ils ne peuvent réussir seuls. Il faut le maître, le groupe des pairs et des ressources à proximité pour y parvenir ».

Ce dispositif est ainsi pensé pour s'adapter aux élèves. Il permet à l'enseignant d'observer finement les élèves coopérer en adoptant une posture de retrait et ainsi d'effectuer des gestes d'étayage sur mesure aux moments opportuns. « L'une des pierres angulaires de ce travail en petit comité est l'idée que l'hétérogénéité des apprenants n'est pas un obstacle mais une richesse, un levier » (Bucheton, 2014, chap. 15).

Il est intéressant de noter que ces deux dispositifs s'alimentent réciproquement. En effet, l'atelier dirigé nécessite un « double pilotage » pour que l'enseignant puisse diriger l'atelier,

les autres élèves doivent être autonomes ce que l'aide et le tutorat peuvent contribuer à permettre. Inversement, l'aide est valorisée au sein de l'atelier.

On assiste ainsi au paradoxe suivant : c'est grâce à des pratiques coopératives que les élèves peuvent devenir autonomes (Connac, 2017, p.64).

Ecrire son journal des apprentissages est sans conteste « une tâche difficile, une aventure » mais que les élèves doivent apprendre à réaliser de manière autonome. Il ne s'agit donc pas de remplacer l'activité d'écriture réflexive autonome par une activité en atelier dirigé, mais plutôt de proposer la rédaction d'un journal des apprentissages de la classe comme expliqué ci-dessous.

### *Un outil pour dialoguer*

Même si le journal des apprentissages de l'élève est avant tout un outil personnel, « il ne s'agit pas d'un journal intime, destiné à rester secret. Apprendre est le projet commun à la classe et se constituer en sujet autonome suppose de confronter son point de vue à celui des autres » (Crinon, 2002, p.136). Le fait que l'enseignant puisse lire le journal de l'élève et le rituel matinal de lecture d'extraits suivis de débats en sont la preuve.

De même, l'élève peut décider de partager ses écrits avec ses parents et ainsi les éclairer sur ses apprentissages, ce qui peut alors contribuer à améliorer la relation école-famille.

Néanmoins, je ne pense pas qu'il soit opportun de mettre trop d'attentes sur ce journal. En effet, sachant que ces écrits pourraient être analysés par ses parents, l'élève risque de se détourner de l'objectif principal de réflexivité pour tenter de réaliser des écrits normés.

En revanche, mettre en place un journal des apprentissages de la classe semble plus pertinent. Ce journal pourrait être écrit par les élèves en s'appuyant sur un atelier dirigé d'écriture lors des ateliers tournants de fin de journée. Ainsi, chaque jour, un groupe d'élèves pourraient être responsable de la rédaction.

Une fois cette pratique ritualisée et maîtrisée par les élèves, on peut même imaginer dans un second temps les laisser rédiger l'extrait lors d'un travail en groupe.

Ces écrits pourraient alors revêtir une forme plus normée et ainsi être l'occasion de réinvestir des compétences de grammaire et d'orthographe.

Enfin, afin de partager ce journal avec les parents, sous format papier ou numérique, les élèves pourraient alors acquérir des compétences numériques en utilisant un logiciel de traitement de texte.

## CONCLUSION

Pour conclure, l'analyse de ce travail, en dépit des limites exposées, permet de valider en partie l'hypothèse selon laquelle la mise en place ritualisée de pratiques langagières réflexives, par l'intermédiaire de la tenue d'un journal des apprentissages, permet d'aider les élèves à mieux apprendre et à se construire.

Je suis dorénavant convaincu de la nécessité de penser le savoir par l'intermédiaire du langage. Comme le souligne Bucheton (2014, chap. 15), « faire parler, faire écrire dans la classe, c'est avant tout mettre les élèves en activité de manière particulièrement intense, leur permettre de réfléchir mais aussi d'apprendre plus efficacement et, parallèlement, de se construire comme sujets scolaires ».

En outre, ce travail m'a permis de mieux comprendre les processus d'apprentissage, les sources éventuelles des difficultés des élèves et d'enrichir mes pratiques professionnelles.

Car pour permettre aux élèves de mieux cerner les savoirs qui se cachent derrière les activités, il m'a fallu apprendre à mieux expliciter les finalités, les objectifs et l'organisation des séances, mais aussi les liens entre les séances. Or, en débutant, j'y voyais des informations utiles pour l'enseignant mais je ne pensais pas quelles pourraient aider les élèves à mieux apprendre.

D'autre part, la mise en place de la coopération dans la classe que ce soit par l'intermédiaire du travail en groupe et de l'aide, développés dans ce mémoire, ou du conseil des élèves, a été très précieuse pour réaliser ce travail.

En effet, le climat scolaire s'est rapidement amélioré, les élèves ont pris conscience de l'importance des choix qu'ils pouvaient proposer lors des conseils des élèves, de l'intérêt de collaborer, de s'entraider ou de s'aider.

De plus, ces dispositifs coopératifs m'ont permis de prendre du recul dans la classe, de mieux observer et gérer l'hétérogénéité de la classe en rendant les élèves plus autonomes.

Enfin, en lisant le journal des apprentissages des élèves j'ai appris à les évaluer autrement, avec le plaisir de trouver tout notre travail mis en récit.

Je pense qu'introduire un journal des apprentissages de la classe en s'appuyant sur un atelier dirigé d'écriture permettra d'enrichir ce dispositif en contribuant à tisser du lien entre la classe et les parents et en ouvrant d'autres perspectives de travail autour de l'écriture.

Car pour finir, je suis convaincu que les élèves doivent consacrer un temps conséquent à l'écriture, comme Bucheton (2014, chap. 15) nous y invite avec force : « oui, les cahiers, classeurs, brouillons, ordinateurs doivent fonctionner à plein régime, à toute occasion. Une compétence ne se développe que si elle s'exerce. Autrement dit, le temps passé à la pratique

de l'écriture (non aux exercices et copies diverses) devrait de loin être très supérieur aux activités de conceptualisation, à quelque niveau d'enseignement où on se trouve."

## BIBLIOGRAPHIE

- Bautier, E., Goigoux, R. (2004). « *Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle* ». In : Revue française de pédagogie, volume 148. pp. 89-100
- Bucheton, D. (2014) (dir.). « *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée* ». Paris : Retz.
- Chabanne, J., Bucheton, D. (2002). « *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire : L'écrit et l'oral réflexifs* ». Presses Universitaires de France
- CNESCO. (2017). « *Comment agir plus efficacement face au décrochage scolaire ? Dossier de synthèse* ». Récupéré de <http://www.cnesco.fr/fr/decrochage-scolaire/>
- Connac, S. (2017). « *La coopération entre élèves* ». Réseau Canopé.
- Crinon, J. (2002). « *Écrire le journal de ses apprentissages* ». In Chabanne J.-C. et Bucheton D. (dir.). *Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire*. Paris : PUF.
- Duffez, A.C. (2010). « Un exemple d'écrits réflexifs au cycle III : le journal des apprentissages ». Récupéré de [http://www.acgrenoble.fr/ien.g1/IMG/.../Memoire\\_CAFIPEMF\\_Anne-Cecile\\_DUFFEZ.pdf](http://www.acgrenoble.fr/ien.g1/IMG/.../Memoire_CAFIPEMF_Anne-Cecile_DUFFEZ.pdf)
- EDUSCOL. (2015). « *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* », Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015. Récupéré de [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html)
- EDUSCOL. (2018). « *Programmes du cycle 2* », Bulletin officiel n°30 du 26 juillet 2018. Récupéré de [https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin\\_officiel.html](https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html)
- IFE-CAS. (2016). « *Enseigner plus explicitement* ». Récupéré de <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/documents/publications/docs-enseignement-plus-explicite/dossier-ressource-explicite>
- MENESR-DGESCO. (2014). « *Référentiel de l'éducation prioritaire* », Paris. Récupéré de <http://eduscol.education.fr/cid76446/referentiel-pour-l-education-prioritaire.html>
- Musial, M., Pradère, F., Tricot, A. (2012). « *Comment concevoir un enseignement ?* » Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (2003). « *Qu'est-ce qu'apprendre ?* », *Enfances & Psy*, vol. n°24, no. 4, pp. 9-17.
- Scheepers, C. (2008). « *Former des enfants réflexifs* », *Repères*, vol n°38, pp. 99-120.

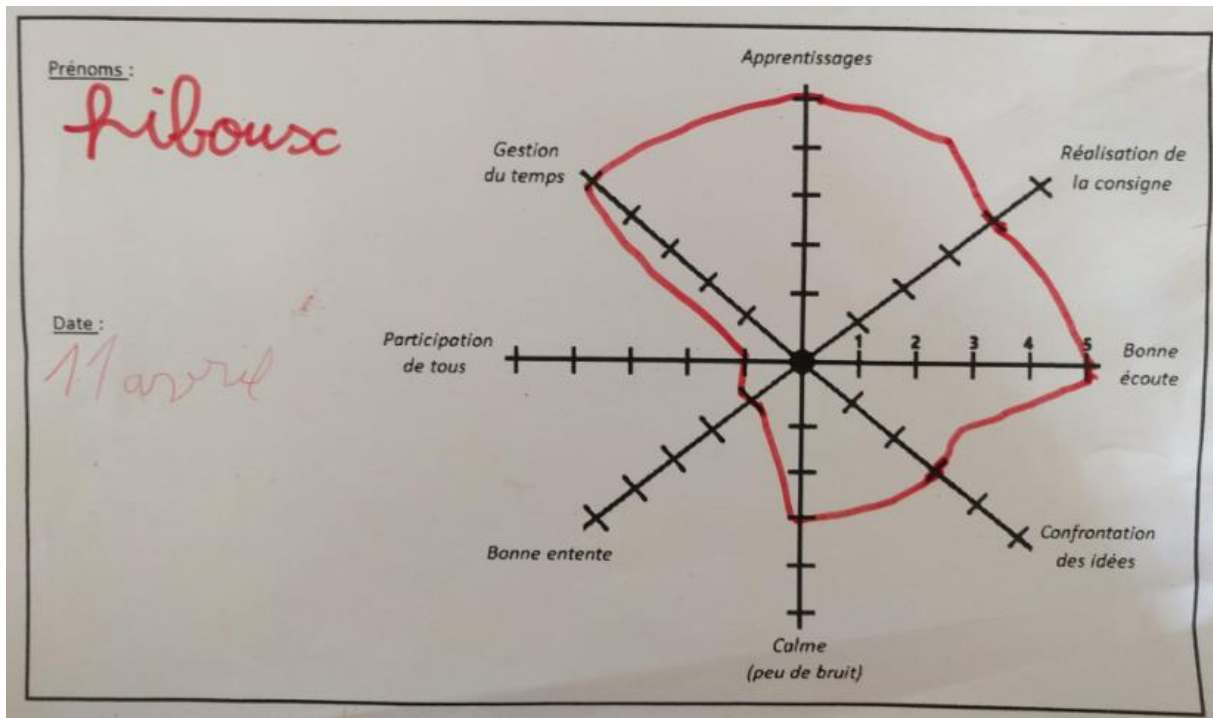
## ANNEXES

### Annexe 1 – Carte mentale réalisée en classe entière

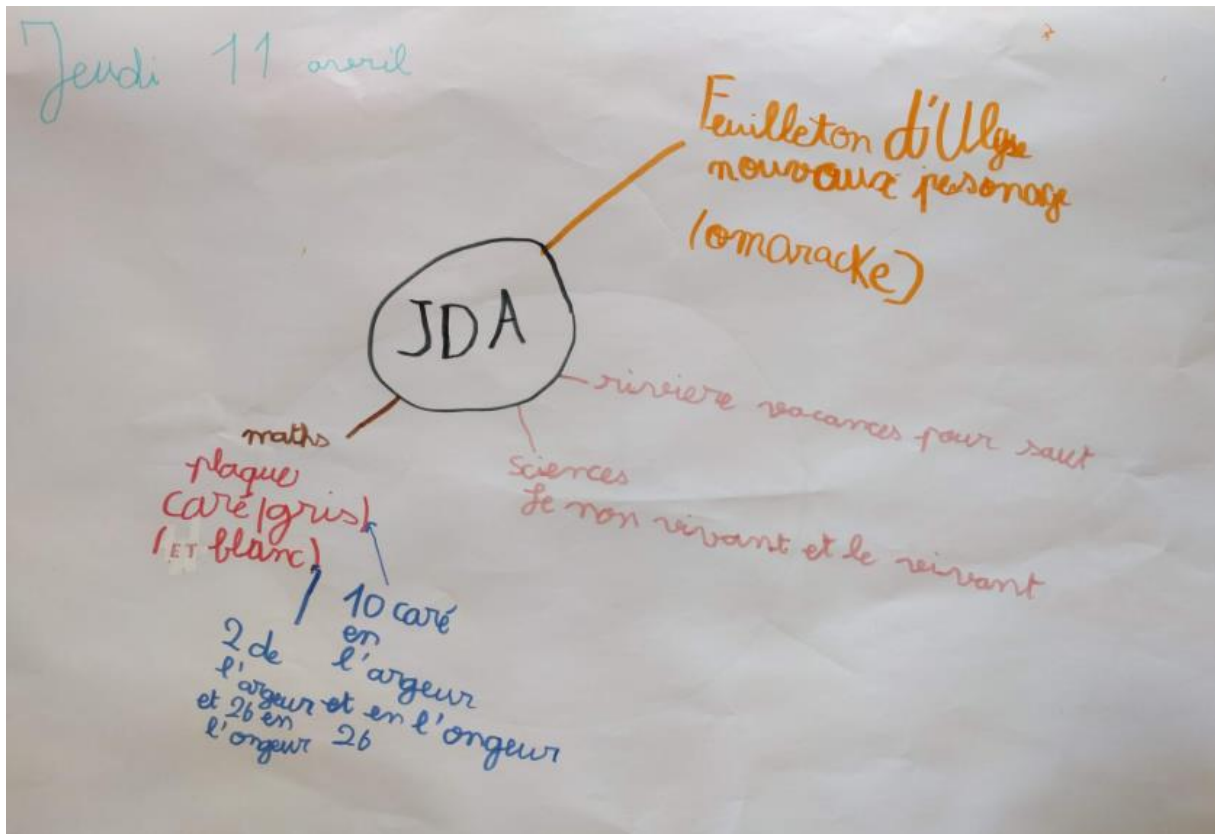


### Annexe 2 – Fiches d'autoévaluation et cartes mentales des travaux en groupe

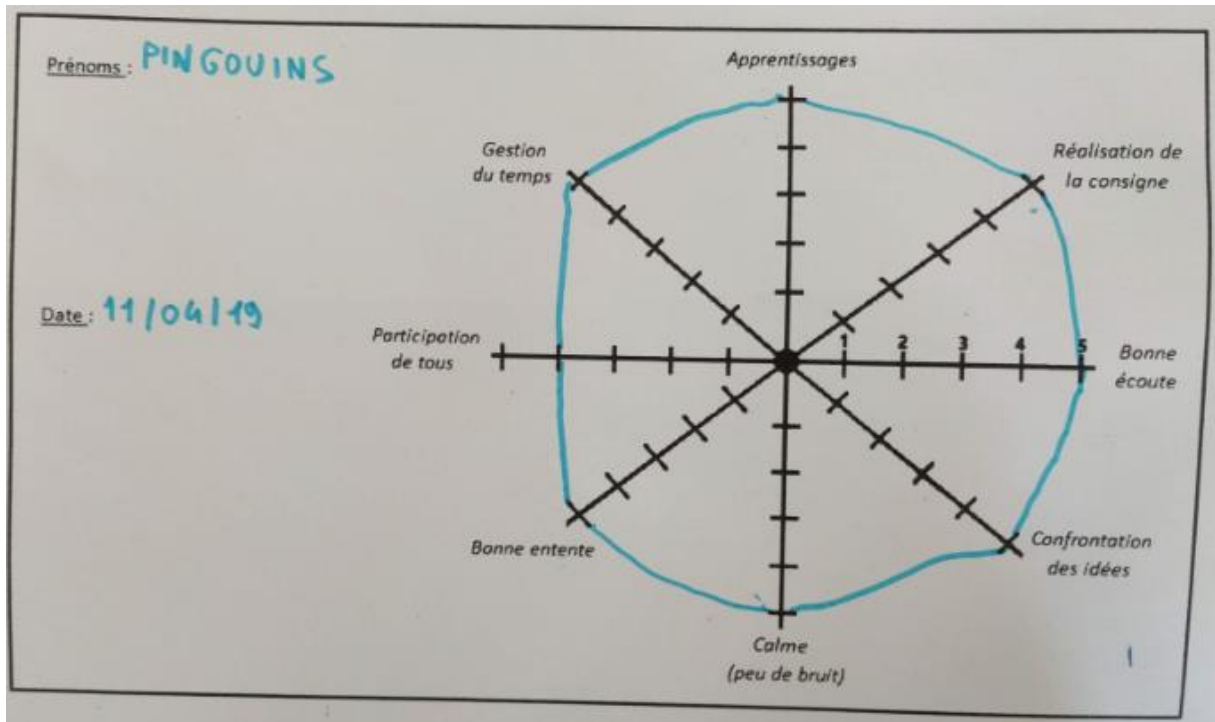
#### Hiboux





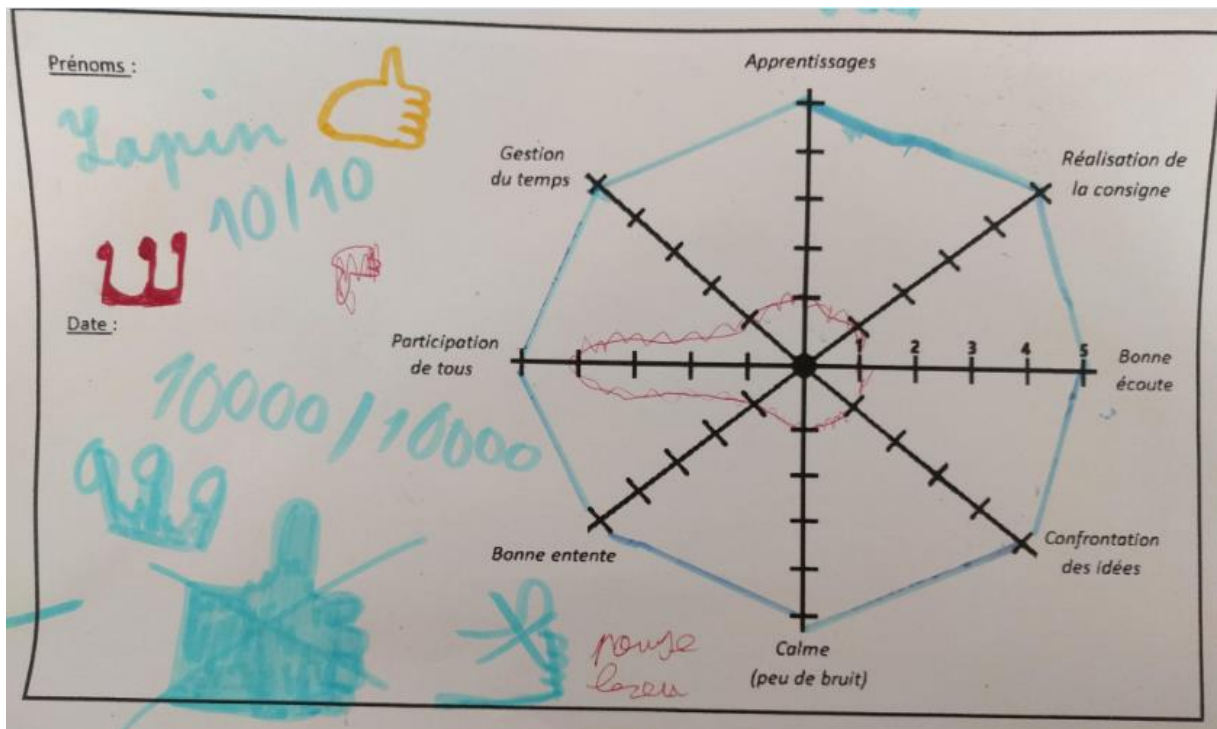


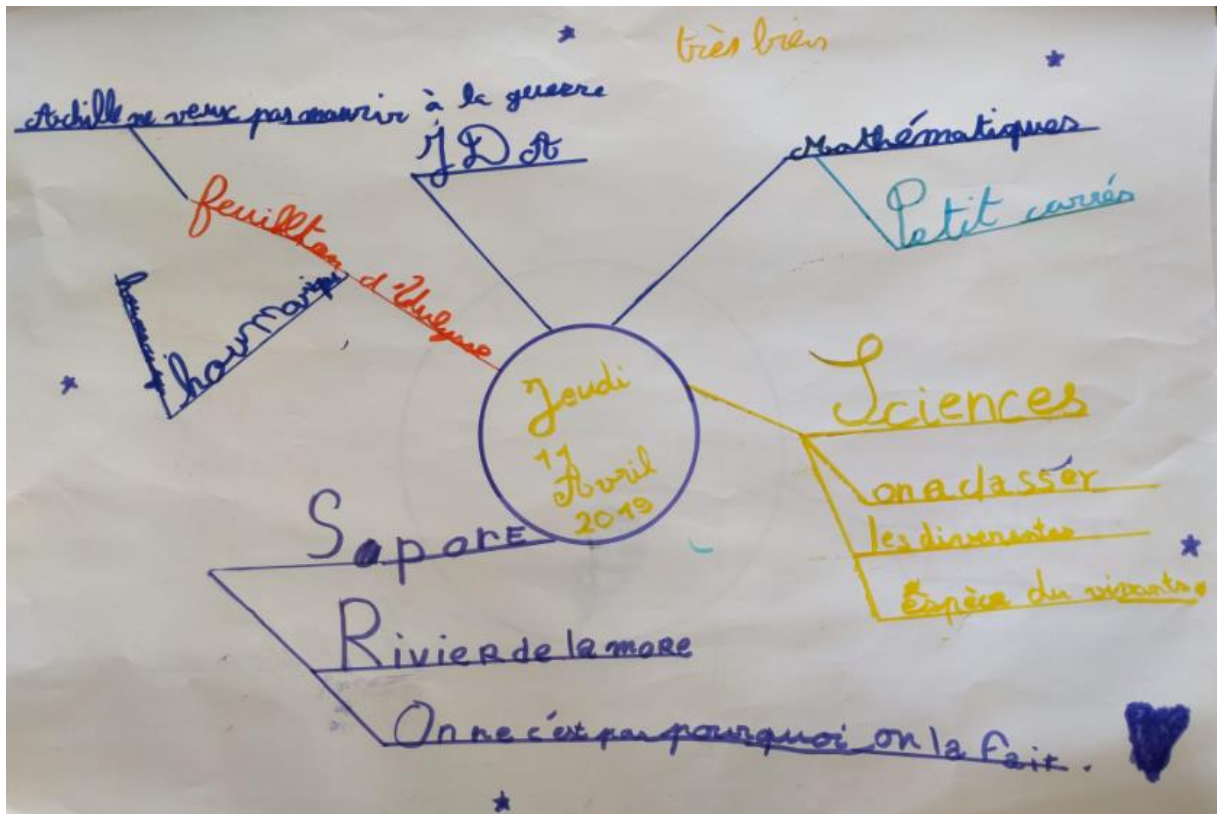
**Pingouins**



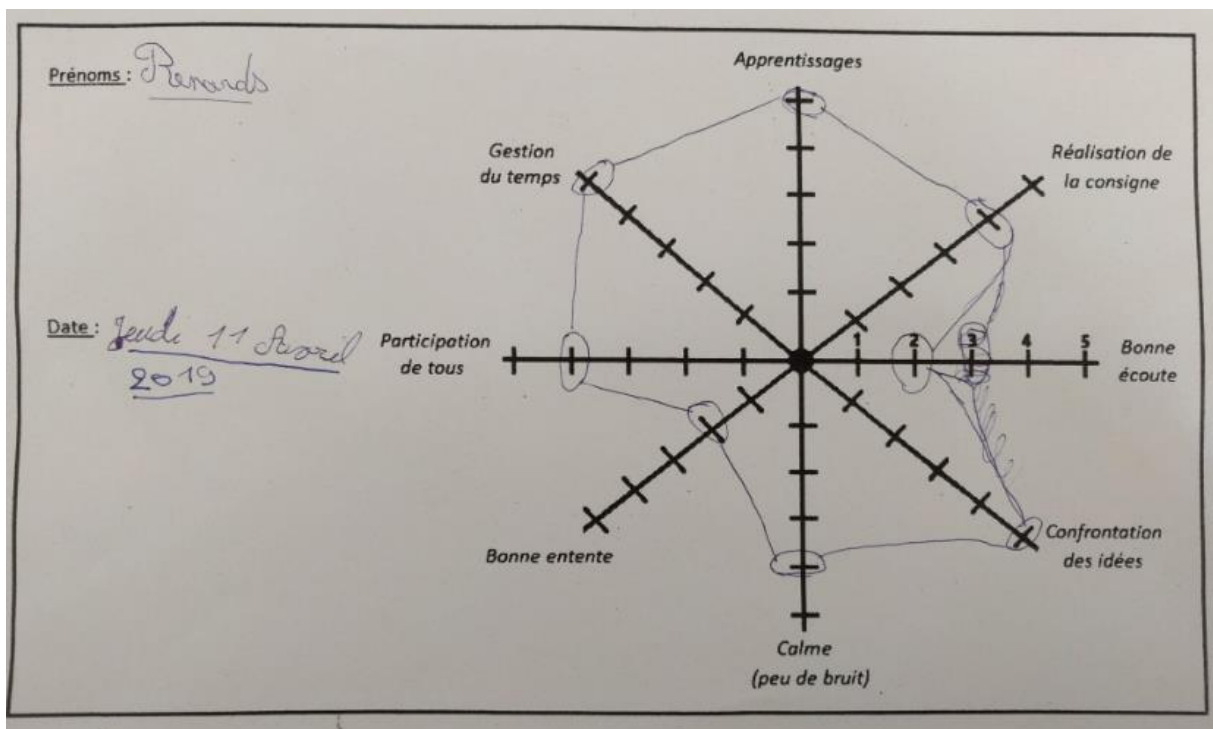


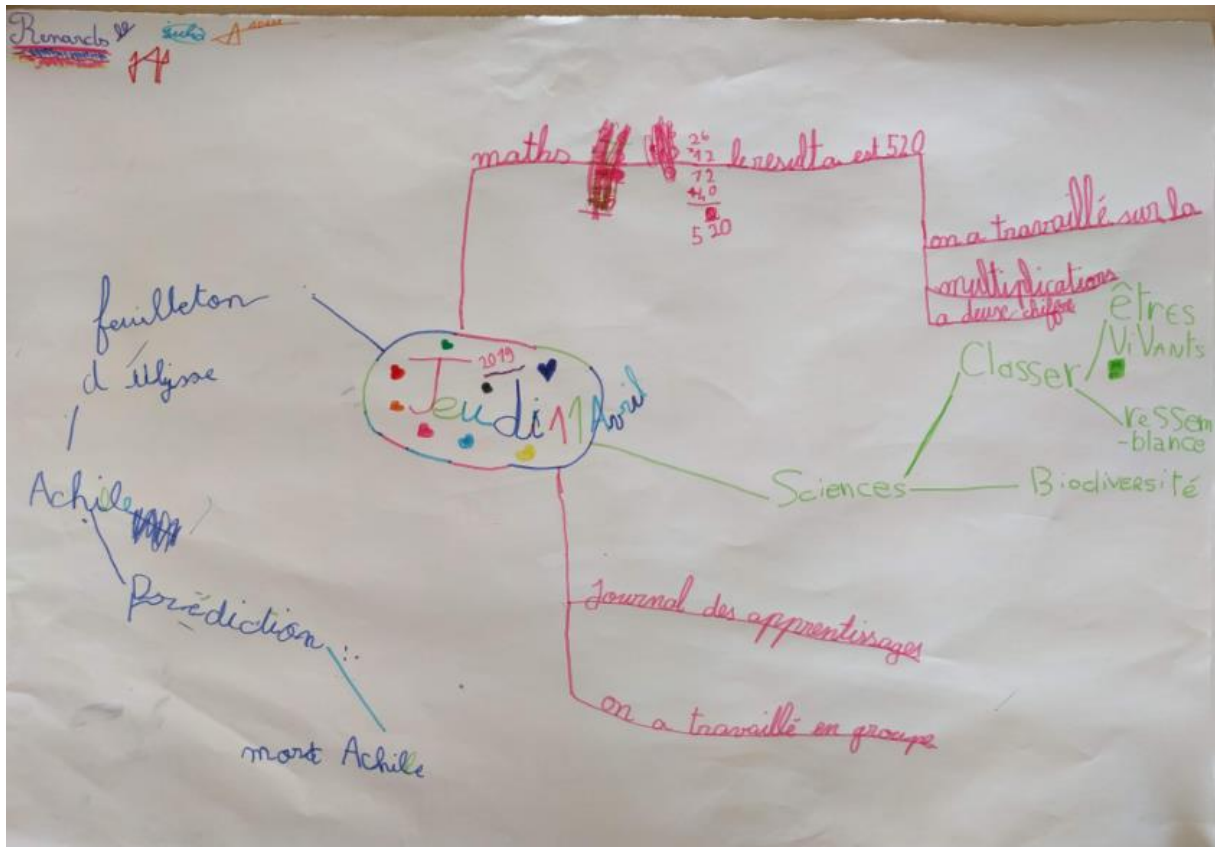
## Lapins



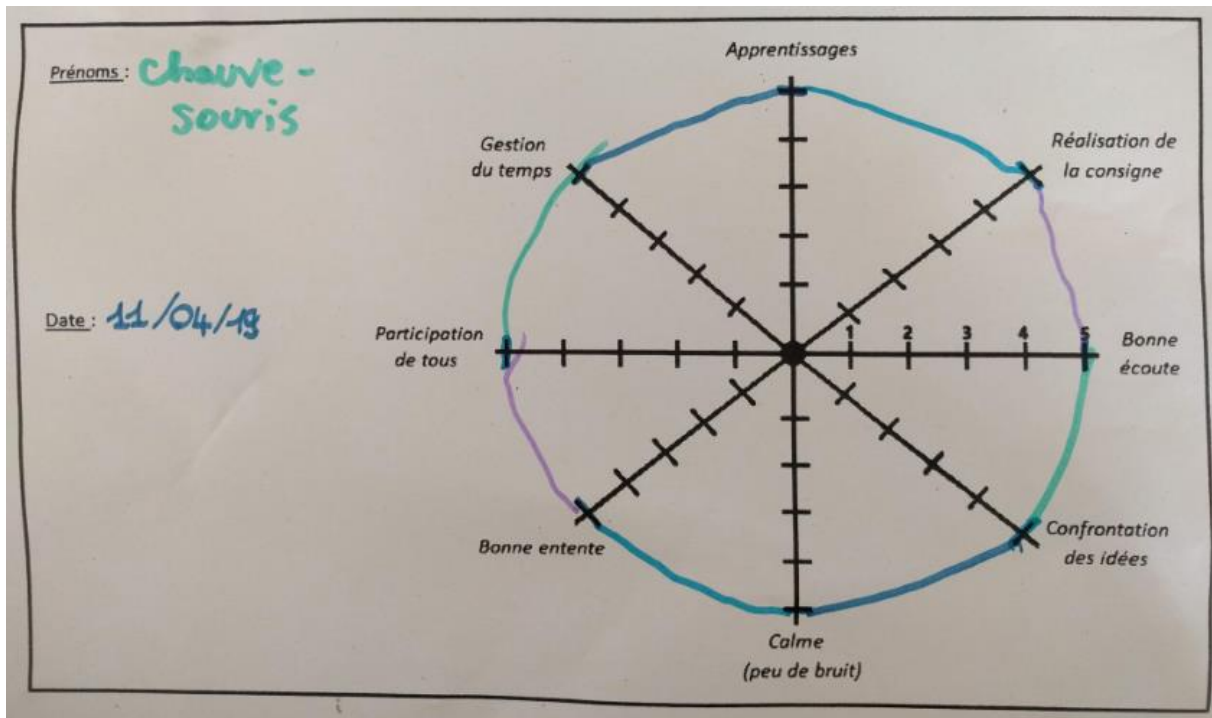


## Renards



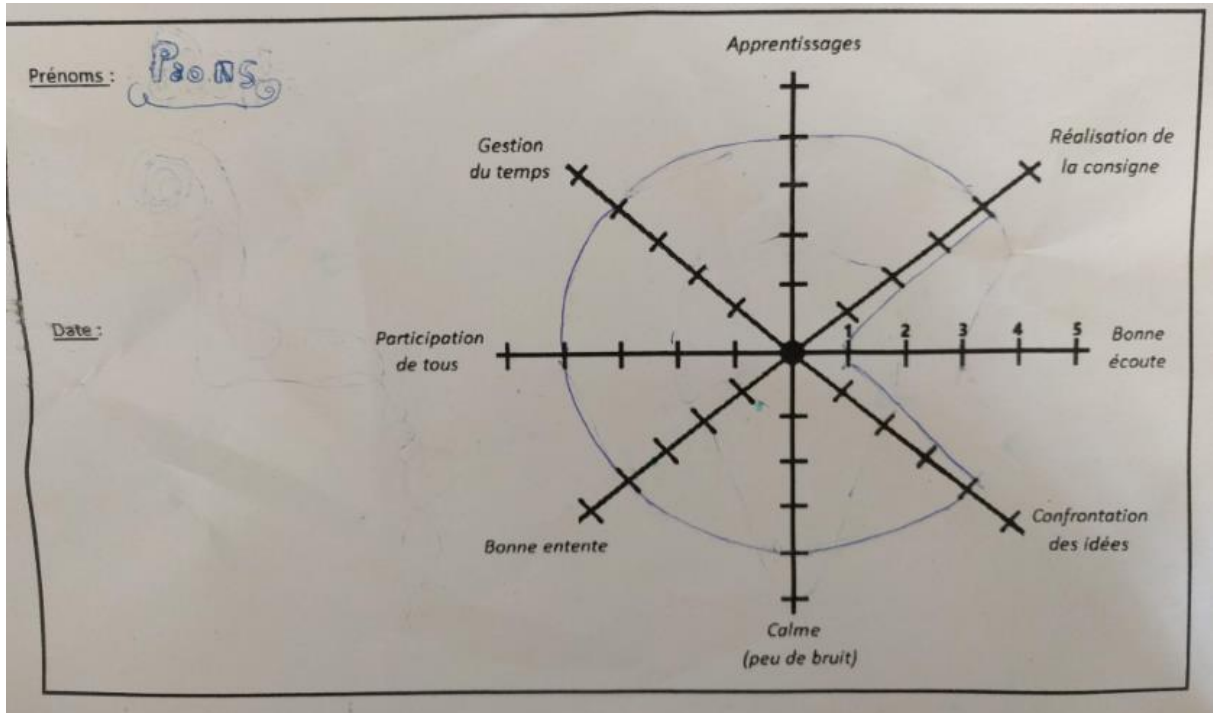


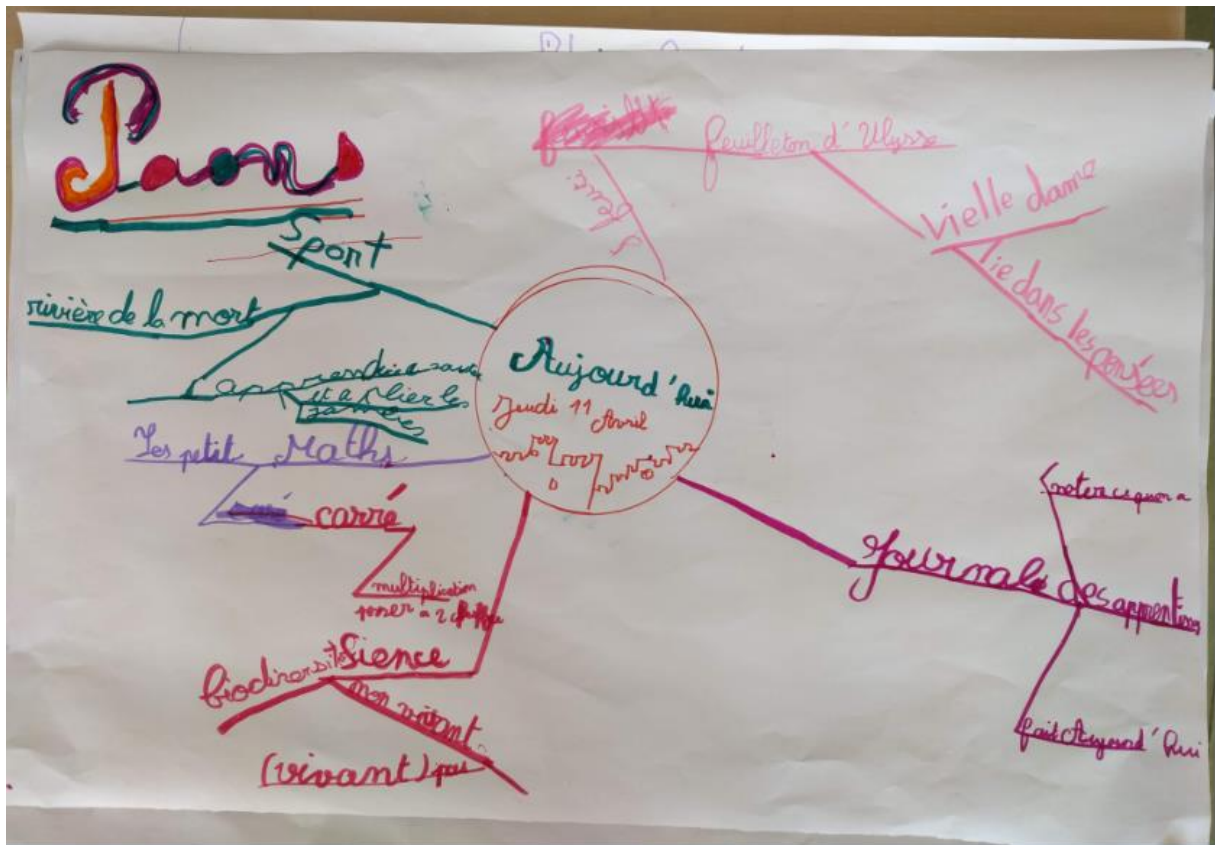
## Chauve-souris





**Paons**





**Résumé :** Cette étude, menée dans une classe de CE2, partant du constat que de nombreux élèves présentent des difficultés pour penser les apprentissages et les savoirs en jeu, analyse la mise en place d'un journal des apprentissages.

Ce dispositif se base sur des pratiques langagières réflexives, à l'écrit tout d'abord par l'intermédiaire de la production d'écrits intermédiaires dans le journal en fin de journée, à l'oral d'autre part lors de la lecture d'extraits par les élèves débouchant sur des débats.

En outre, la réalisation de cartes mentales en utilisant des dispositifs coopératifs, notamment le travail en groupe, permet d'enrichir ces pratiques langagières réflexives.

L'analyse a permis d'une part de confirmer que ces pratiques langagières réflexives aident les élèves dans le processus de conscientisation du savoir, et d'autre part, de faire évoluer mes pratiques professionnelles en rendant mon enseignement plus explicite et en me permettant d'évaluer plus finement le processus d'apprentissage des élèves.

**Mots clés :** Langages, réflexivité, journal des apprentissages, écrits intermédiaires, coopération

**Abstract :** This study was carried out in a 3rd Grade class where many pupils have difficulties in integrating apprenticeship objectives. We analyze the impact of setting up reflective writing in conjunction with cooperative discussions.

The system we propose consists in reflective writing, first when pupils enter intermediary writings in a learning diary at the end of the day, then orally when they share excerpts of their journal and debate about it.

Furthermore, the implementation of mind maps based on group work enriches these reflective language practices.

The analysis confirmed that through reflective writing pupils have a better awareness of their learnings. Moreover, it has helped me to develop a more explicit teaching and allowed me to evaluate more effectively the students learning processes.

**Keywords :** Languages, reflexivity, learning diary, intermediary writings, cooperation