



**HAL**  
open science

# La place du journal des apprentissages dans l'évaluation des acquis scolaires

Laurine Gardie

► **To cite this version:**

Laurine Gardie. La place du journal des apprentissages dans l'évaluation des acquis scolaires. Education. 2018. dumas-02552648

**HAL Id: dumas-02552648**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02552648v1>**

Submitted on 23 Apr 2020

**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.



**Master MEEF**

**« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »**

**Mention premier degré**

**Parcours EPD**

# **La place du journal des apprentissages dans l'évaluation des acquis scolaires**

**Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master**

**soutenu par  
Laurine Gardie  
le 16/05/2018**

en présence de la commission de soutenance composée de :  
Bruno Hubert, directeur de mémoire  
Laëtitia Bisson, membre de la commission

## **Remerciements**

Je tiens à remercier les personnes qui m'ont accompagnée tout au long de l'élaboration de ce mémoire.

En premier lieu, mes remerciements vont à mon directeur de mémoire, Bruno Hubert, pour le temps qu'il a passé à me relire et à me conseiller.

Puis, je remercie Anne-Lucie Guitteny, l'enseignante qui m'a accueillie dans sa classe de CM2 et qui a permis la mise en place du journal des apprentissages.

Je remercie aussi les personnes qui ont apporté leur touche dans ce mémoire ; Florian et Tania qui m'ont aidée à la relecture finale puis Marie qui a corrigé mon résumé en anglais.

Pour terminer, je tiens à remercier Florian, mes parents, Camille et Mathilde qui m'ont soutenue et encouragée psychologiquement tout au long de cette année.

## Sommaire

Introduction .....	6
Le journal des apprentissages et sa méthodologie .....	8
1. L'apport de Jacques Crinon .....	8
2. Ma démarche .....	9
Les champs théoriques .....	12
1. Le récit de soi au travers d'un journal .....	12
a) <i>Bref historique du récit de soi</i> .....	12
b) <i>... pour comprendre son importance</i> .....	13
c) <i>... et le différencier de l'autobiographie</i> .....	14
2. Réflexivité et métacognition au service des apprentissages .....	15
a) <i>La métacognition et ses objectifs</i> .....	15
b) <i>Une tendance actuelle dans les programmes</i> .....	17
3. Devenir acteur de ses apprentissages : quelle place pour l'évaluation ? .....	18
Les résultats de la recherche.....	19
I. Penser par l'entremise de l'écriture .....	19
1. Une réflexivité pour soi .....	19
a) <i>Apprendre à se connaître de manière autonome</i> .....	19
b) <i>Le rôle des pairs, de l'enseignant et de la famille</i> .....	21
2. Rendre compte de ses apprentissages .....	23
a) <i>Différencier le « faire » du « apprendre »</i> .....	23
b) <i>Différencier le « apprendre » du « comprendre »</i> .....	25
3. Tenir à l'écart la maîtrise de la langue, à quel prix ?.....	26
a) <i>Appréhender autrement l'entrée dans l'écrit</i> .....	26
b) <i>Une perte d'efficacité quant au développement des compétences langagières</i> .....	27
II. Une évaluation autonome mais partielle de ses apprentissages.....	29

1. Des disparités dans l'évolution des écrits.....	29
2. Dimension temporelle du dispositif.....	31
<i>a) Un dispositif coûteux en temps.....</i>	<i>31</i>
<i>b) ...mais qui permet aussi d'en gagner. ....</i>	<i>33</i>
3. Se donner l'effort de s'évaluer : quel rôle pour la motivation ?.....	33
Conclusion.....	36
Bibliographie et sitographie .....	39
Annexes.....	42

## Introduction

Donner du sens aux apprentissages, voilà le fil conducteur que devrait suivre tout enseignant pour rendre les élèves autonomes dans leurs apprentissages. Durant sa vie, chaque individu est amené à se faire confiance pour prendre ses propres décisions, pour construire son avenir. Il est acteur de sa vie. Mais je pense qu'il ne faut pas attendre l'âge adulte pour s'écouter et se construire de manière autonome. Dès l'école maternelle, l'élève est capable de devenir acteur, non pas acteur de sa vie mais acteur de ses apprentissages. Mais « donner du sens » n'est pas une chose simple, cela nécessite la prise en compte d'une multitude d'éléments tels que le désir d'apprendre, le rapport au savoir, l'autoévaluation, etc.

L'autoévaluation m'intéresse particulièrement. Dans « autoévaluation » on retrouve le terme « auto » qui se rapporte à « seul », soit à l'autonomie. Puis nous retrouvons le terme « évaluation », un passage incontournable dans la scolarité de l'élève pour connaître les acquis et les compétences à retravailler dans le but de former un citoyen éclairé, autonome et socialement éduqué. Cet aspect de l'évaluation me paraît incontournable dans la construction d'un élève acteur de ses apprentissages. Mais comment permettre cette autoévaluation ? A l'oral ? A l'écrit ? Est-elle suffisante ou représente-t-elle des limites ? En me rendant dans des classes de cycles différents, de la maternelle au CM2, je me suis rendu compte que des enseignants accordaient une grande importance à la verbalisation des élèves ; verbalisation sur les procédures de résolution de problèmes ou encore verbalisation pour répondre à la question « qu'avez-vous appris aujourd'hui ? » ou « qu'avez-vous appris la dernière fois ? ». Lorsque l'enseignant posait cette question, j'ai remarqué que les élèves volontaires avaient plutôt tendance à décrire les activités réalisées plutôt que les acquis scolaires. La présence de l'enseignant servait donc à recentrer la réflexion sur les apprentissages. Mais cette aide ne permet pas à l'élève d'être autonome dans l'évaluation de ses apprentissages. D'autre part, j'ai remarqué que les élèves volontaires étaient souvent les mêmes. Plusieurs questions me sont alors venues : l'expression orale serait-elle un frein à l'expression de ses acquis scolaires ? Est-ce un problème de mémorisation des acquis ? Est-ce un problème de timidité du fait de s'exprimer devant les autres ? Ainsi, je me suis interrogée sur l'utilité de l'écriture pour exprimer ses apprentissages.

L'écriture a une grande importance dans les programmes du 26 novembre 2015 puisqu'elle constitue l'un des grands thèmes en français. Parmi les compétences travaillées, on

retrouve notamment le « recours[s] à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre »<sup>1</sup>. Ce qui veut dire que l'écriture aide à la réflexion et permet de créer des apprentissages. Ainsi, l'écriture ne doit pas être réduite à la maîtrise de la langue puisqu'elle permet non pas seulement de communiquer, mais aussi de réfléchir. D'autant plus que l'orthographe peut constituer un réel obstacle pour l'élève. L'écriture répond également aux exigences du domaine 1 du socle commun, « Les langages pour penser et communiquer »<sup>2</sup>, puisqu'elle favorise l'apprentissage de la langue française. Elle permet donc à l'élève de devenir un citoyen éclairé. C'est pourquoi, nous pouvons dire que l'écriture est un droit. Néanmoins, j'aimerais que l'écriture ne soit pas imposée aux élèves, juste pour respecter les programmes, j'aimerais qu'elle soit au centre de tous les apprentissages en leur donnant un sens. Il faut donner envie aux élèves d'écrire pour soi car l'écriture favorise les apprentissages. De plus, un proverbe dit : « C'est en forgeant qu'on devient forgeron ». D'origine française, ce proverbe fait écho en moi et m'amène à croire que c'est par l'exercice que l'on acquiert la compétence. Comme le souligne Freinet, je pense que « c'est vraiment en forgeant qu'on devient forgeron ; c'est en parlant qu'on apprend à parler ; [ainsi] c'est en écrivant qu'on apprend à écrire. »<sup>3</sup>

Cette idée est partagée dans les programmes de 2015 puisque, dès l'école maternelle, les élèves vont commencer à encoder sans même savoir lire ni même connaître les normes de l'écrit. Je souhaite donc montrer que l'on apprend à prendre conscience de soi (de ses apprentissages) en écrivant sur soi (sur ses apprentissages). Il faut alors aller au-delà du fait que les écrits consistent en l'apprentissage de la langue, en la transmission d'idées. L'élève doit être acteur de son apprentissage par l'écriture. Pour ce faire, j'ai choisi de m'intéresser de plus près au journal des apprentissages.

Au regard de mes observations et de mon questionnement, j'ai établi la problématique suivante : En quoi l'expression de sa réflexion métacognitive dans un journal des apprentissages permet-elle à l'élève d'évaluer ses apprentissages ?

---

<sup>1</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*, p.99.

<sup>2</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, p.3.

<sup>3</sup> Freinet. C. (1950/1971). *La méthode naturelle* (Vol. 1), éd. Delachaux et Niestlé, p.181.

## Le journal des apprentissages et sa méthodologie

### 1. L'apport de Jacques Crinon<sup>4</sup>

Le journal des apprentissages est un journal réflexif qui « consiste à faire récapituler librement par écrit aux élèves, à la fin de chaque journée, ce qu'ils ont appris au cours de la journée, et à faire lire chaque matin par quelques-uns le contenu de leur journal à la classe qui en discute ». Les élèves vont produire un écrit de plus en plus réflexif dans le temps grâce à deux points :

- L'activité de lecture orale devant la classe. Elle permet de favoriser une conversation métacognitive avec les pairs. Les informations données par l'élève peuvent être discutées ou remises en cause, l'élève apprend donc à préciser sa pensée, à préciser son point de vue et à le justifier.
- Le retour de l'enseignant qui va affiner les repérages des élèves.

L'enjeu du journal des apprentissages est d'apprendre à identifier des catégories de savoir en les plaçant dans une discipline. Le journal peut « permettre à des élèves en difficulté lourde de progresser vers la réflexivité ». Mais il est difficile pour les élèves d'identifier les savoirs qui se cachent dans des exercices que certains élèves ne pensent pas à mettre en lien avec la leçon qui a précédé. Les deux principaux bénéfices sont l'identification des domaines disciplinaires et la prise de conscience des enjeux des apprentissages.

Le journal a des exigences progressives pour mettre l'élève en situation de confiance et de réussite. C'est l'élève qui doit complexifier sa tâche en fonction de là où il en est dans sa réflexion. L'objectif n'est pas de viser des écrits de hautes qualités au début, il faut viser une réflexivité continue.

Le journal est un dispositif ritualisé pour qu'il y ait une progression de la réflexivité chez l'élève. Le conflit socio-cognitif entre les élèves va conduire les élèves à transformer leurs écrits : ils vont passer du « on a fait » à « j'ai appris ».

Le journal est une pratique qui n'est pas évaluée, elle est libre. Pour autant, les élèves ne doivent en aucun cas être laissés à eux-mêmes. Les sollicitations de l'enseignant permettent

---

<sup>4</sup> Crinon, J. (2008). « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire ». *Repères*, 38, 137-149.



de donner de l'intérêt aux élèves. Il guide sans pour autant donner des consignes de travail. C'est ainsi qu'il transmet l'objectif réflexif du journal.

Tous ces éléments sont le fruit de la recherche de Crinon qui a basé toute sa réflexion sur le concept de « secondarisation ». « Les termes de « second » et de « secondarisation » trouvent leur origine dans la distinction faite par Bakhtine (1984) entre genres (de discours) premiers et genres seconds, distinction élaborée pour un champ de pratiques (la production littéraire) éloigné du champ scolaire. Les genres premiers peuvent ici être décrits comme relevant d'une production spontanée, immédiate, liée au contexte qui la suscite [...] Les genres sont seconds, lorsque, fondés sur les premiers, ils les travaillent »<sup>5</sup>. En d'autres termes, le concept de « secondarisation » vise une reconfiguration cognitive, c'est-à-dire une transformation de la prise en compte de la tâche scolaire. Au sens premier, l'élève va faire parce que l'enseignant lui demande de faire alors qu'au sens second, l'élève va identifier les enjeux cognitifs de cette tâche, il va faire pour apprendre et pour comprendre. Ce processus vise donc à ne plus rester dans la description des tâches scolaires mais plutôt à identifier ce qu'elles permettent d'apprendre. Adopter une attitude de secondarisation à l'école est donc essentiel puisqu'il ne s'agit pas de faire mais de comprendre ce qu'on fait et comment on le fait.

## **2. Ma démarche**

La mise en place du journal des apprentissages dans une classe de CM2 se base sur les recherches de Jacques Crinon avec cependant quelques modifications.

D'une part, il faut définir le contexte de cette démarche. Il est important de noter que je ne suis pas titulaire de la classe de CM2. En effet, étant enseignante stagiaire, j'ai mis en place le journal des apprentissages en accord avec l'enseignante titulaire. Ce stage est filé, je suis donc présente dans la classe tous les mardis du mois d'octobre 2017 jusqu'au 3 avril 2018, sauf du 22 janvier au 02 février 2018 où je suis en stage massé dans une autre école. Ainsi, je supervise le journal des apprentissages le mardi et l'enseignante titulaire poursuit ce travail le reste de la semaine.

D'autre part, je distingue différentes étapes pour détailler les différentes phases nécessaires :

---

<sup>5</sup> Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, 148, 89-100, p.91.

### Etape 1 : Mise en place du journal des apprentissages.

Annoncer aux élèves le nouvel outil de travail :

- Sa forme : petit cahier de poésie (pages d'écritures et pages blanches pour dessiner)
- Son titre : « Mon journal des apprentissages ».
- Son objectif pédagogique : décrire ses nouveaux apprentissages, écrire ce qu'on pense avoir appris dans une journée (répondre à « quoi, comment, pourquoi »)
- Son fonctionnement : écriture les mardis et jeudis soir et présentation orale d'un élève volontaire tous les mardis et jeudis matin.

Il s'agit aussi de préciser que ce cahier est personnel et qu'il ne fera l'objet d'aucune évaluation de la part de l'enseignant. De plus, il faudra mentionner que la réflexion prime sur la maîtrise de la langue. Par conséquent, aucune remarque ne sera faite sur la syntaxe, sur l'orthographe et sur le vocabulaire. Néanmoins, les élèves doivent poursuivre le travail sur la langue mis en place dans l'école, à savoir demander aux adultes l'orthographe d'un mot s'ils la méconnaissent. Enfin, il faut laisser la possibilité aux élèves de s'exprimer : laisser le choix de la couleur des crayons utilisés, autoriser le dessin pour alimenter son écrit, etc.

### Etape 2 : Phase d'écriture (15min)

- Poser la question « Qu'avez-vous appris aujourd'hui ? ».

Pour que le cahier soit exploitable, il faut demander aux élèves de noter la date du jour et d'adopter une écriture soignée et lisible. Les élèves doivent être mis en autonomie avec la possibilité d'échanger s'ils le souhaitent. L'enseignant adopte une posture de retrait, il observe ses élèves mais apporte de l'aide si nécessaire. Si l'élève n'a pas terminé sa production, l'enseignant lui proposera de la terminer chez lui ou à l'accueil le lendemain matin.

### Etape 3 : Phase d'oralisation (5 min/élève)

- Un élève volontaire lit son texte.

L'activité d'oralisation a pour objectif de réfléchir grâce aux remarques des pairs et de l'enseignant. Elle permet de s'interroger sur la qualité de son écrit et donne des pistes pour l'améliorer. Après la lecture de l'écrit par l'élève, un premier retour sera réalisé, il s'agit d'un retour personnel sur son texte : « Est-ce que je réponds à la question posée ? » (Justifier). Ensuite, un retour de la classe sera fait sur la même question (« Est-ce qu'il répond à la question posée ? »). Il s'agira de se justifier et de proposer une remédiation si nécessaire. Enfin, le dernier

retour sera celui de l'enseignant. Il exposera les points positifs puis négatifs dans le but d'amener progressivement différents critères de rédactions observables pour les élèves. Ces critères seront mis à disposition des élèves sur une affiche qui sera complétée avec les élèves au fur et à mesure (annexe 31).

L'enseignant doit amener les élèves à réfléchir sur la notion du « faire » et du « apprendre » et poser des questions précises pour compléter la réflexion (« Qu'as-tu appris précisément ? », « Tu as appris ou tu as fait ? », « Comment as-tu fait ? »,...).

#### Etape 4 : Intégrer la famille.

Encourager les élèves à lire leurs écrits à leurs parents dans le but de partager ses savoirs, se rendre compte de la précision de ses mots (« Dois-je compléter mon écrit à l'oral pour me faire comprendre ou la lecture suffit ? »)

#### Etape 5 : Les évolutions apportées au cours de la recherche.

- Sur la phase d'écriture :

A partir du 3<sup>ème</sup> jour, j'utilise le pronom personnel « tu » dans la question. A partir du 5<sup>ème</sup> jour, je pose des questions différentes. Exemples de questions : « Qu'as-tu retenu ? « Qu'as-tu compris/pas compris ? », « Où en es-tu sur la compréhension de cette notion ? », « Que veux-tu retenir de cette leçon ? ». A partir du 6<sup>ème</sup> jour, je cible l'écriture des élèves sur une seule matière (imposée ou choisie selon les contenus apportés).

- Sur la phase d'oralisation :

A partir du 9<sup>ème</sup> jour, l'élève qui partage son écrit à la classe doit améliorer son écrit en prenant en compte les remarques réalisées par les pairs et l'enseignant. En effet, l'élève doit reprendre son écrit pour l'approfondir et/ou le réécrire. C'est aussi l'occasion d'inciter les autres élèves à relire leur texte pour évaluer la précision de leur réflexion.

- Sur le fonctionnement :

A partir du 9<sup>ème</sup> jour, l'activité d'écriture est réalisée en fin de matinée sur une des matières travaillées. L'oralisation suit la phase d'écriture.

Pour répondre à la problématique, une analyse qualitative du journal des apprentissages sera privilégiée. Le journal sera le principal support de recueil de données. Le but est de réaliser des

points de comparaison pour évaluer la progression et les savoirs construits par quelques élèves. Une analyse quantitative sera également faite dans le but d'évaluer la pertinence du journal tout en prenant en compte la diversité des élèves. Les points d'observations se dirigeront sur les pronoms personnels utilisés, les verbes utilisés, la précision de la réflexion (« Quoi ? », « Comment ? », « Pourquoi ? »), la présence d'exemple, le type de journal (d'après la typologie des journaux de Caroline Scheepers<sup>6</sup>). Puis, le recueil prendra en compte les retours réflexifs des élèves grâce à l'enregistrement d'un oral réalisé. Enfin, un questionnaire sera donné aux élèves afin qu'ils fassent un retour sur leur pratique (annexe 28). Ce retour vise à comprendre différents aspects et comportements pour ainsi mieux identifier les modifications à apportées si j'étais amenée à mettre en place le journal des apprentissages dans une future classe.

## **Les champs théoriques**

### **1. Le récit de soi au travers d'un journal**

#### ***a) Bref historique du récit de soi...***

Le recours aux histoires vécues par les élèves est apparu au début du 20<sup>ème</sup> siècle grâce à l'initiative de Octave Gréard, directeur de l'instruction primaire de la Seine sous le ministère de Victor Duruy. Ce projet visait à la base l'apprentissage de la langue par l'expression de son vécu. Mais ce modèle conduisait les élèves à inventer leur vécu pour répondre aux attentes de l'enseignant. C'est alors que Célestin Freinet propose, dans le cadre du mouvement pour la pédagogie nouvelle, un nouveau projet éducatif autour des textes libres<sup>7</sup>. C'est un « outil pédagogique »<sup>8</sup> qui offre une toute liberté à l'élève. Il permet aussi à l'enseignant de s'intéresser de plus près aux centres d'intérêts des élèves qui deviendront la base de son enseignement. Cette pédagogie permet de donner la parole aux élèves.

Les instructions officielles de 1972 modifient la conception de Célestin Freinet en obligeant le texte libre à ne pas sortir du cadre de la classe. Sa fonction n'est donc plus la communication mais l'expression personnelle, la reconstitution de son vécu. Les élèves ne sont

---

<sup>6</sup> Scheepers, C. (2008). « Former des enfants réflexifs », *Repères*, 38, 99-120.

<sup>7</sup> Freinet, C. (1960). *Le texte libre*, Cannes, éd. de l'Ecole moderne française.

<sup>8</sup> Bishop, M.-F. (2006). Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, 34, 21-40, p.28.

pas obligés de partager leur texte avec l'enseignant, ce qui montre un premier pas vers l'évaluation formative.

Les instructions officielles de 2002 généralisent l'écriture dans tous les domaines d'enseignements, non plus seulement au français. Des « écrits de travail » se mettent en place dans toutes les disciplines, on les appelle « écrits pour apprendre ». Ce sont des « écrits pour soi » car ils ne sont pas évalués par l'enseignant. Ils peuvent servir de support retraçant le parcours intellectuel de l'élève. L'objectif des instructions est alors la construction d'un élève autonome face aux savoirs qu'il doit élaborer. Ceci peut être mis en place dès l'âge de 7 ans environ selon les recherches de Lev Vygotski<sup>9</sup>. A partir de cet âge, la quantité du langage égocentrique de l'enfant, autrement dit le langage destiné à soi-même, diminue, mais sa qualité augmente fortement. Apparenté au langage intérieur, ce langage permet à l'enfant de raisonner et de penser sur lui-même pour répondre à des difficultés. Si le langage réalise la pensée, alors l'écriture, qui est un langage écrit, devient une activité réflexive.

#### ***b) ... pour comprendre son importance...***

Parler de soi c'est se construire sa propre identité et apprendre à mieux se connaître. En effet, ce que les élèves « connaissent le mieux et ce qui demande le moins de références littéraires est incontestablement ce qu'ils ont vu ou vécu »<sup>10</sup>. En parlant de soi, l'élève sait de quoi il parle, ainsi l'écrit fait sens pour lui. En effet, l'écriture de soi permet une réflexion sur soi, donc la compréhension de la réalité. Il est intéressant d'utiliser l'écriture comme moyen pour accéder à la compréhension car « utiliser l'écriture pour comprendre a non seulement pour conséquence d'améliorer la cohérence des écrits produits par les élèves [...] mais aussi de « dédramatiser » le rapport à l'écrit des élèves les plus en difficulté. »<sup>11</sup>. C'est en se représentant et en comprenant la réalité que l'élève comprendra finalement mieux ses apprentissages et pourra être davantage en mesure de les évaluer. De ce fait, cette recherche s'intéresse de près à l'individu et permet de s'inscrire dans le cadre « Personne ».

Il me semble également important d'accorder une place à l'écriture de soi car cela permet de valoriser l'estime de soi. En outre, plus l'estime de soi est bonne, plus l'élève se sent capable de se situer et d'évaluer ses apprentissages. Bruno Hubert explique que le fait de

---

<sup>9</sup> Lecompte, J. (1998). « Les fondements de la démocratie ». *Revue Sciences Humaines*, 81.

<sup>10</sup> Bishop, M.-F. (2006). Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, 34, 21-40, p.25.

<sup>11</sup> Hubert, B. (2016). « Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde » in Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. et Rondelli, F. *Recherches en écriture : regards pluriels*. Centre de recherches sur les médiations - Université de Lorraine.

raconter son vécu ou ses ressentis à l'écrit et de les justifier rassure l'élève dans l'activité d'écriture. Mais écrire sur soi c'est aussi permettre à l'élève d'être intégré dans le milieu scolaire et ce malgré ses origines. En effet, raconter ses écrits à ses camarades leur permet à tous de faire des liens entre le vécu de chacun et ainsi d'être pris en considération, ceci développe aussi l'empathie. Le fait que les autres écoutent l'élève, le comprennent et parlent de son histoire lui permet de se sentir reconnu. Nous pouvons faire le parallèle avec le journal des apprentissages qui consiste principalement à l'expression de ses pensées à l'écrit mais qui donne une importance au partage avec ses pairs lors des oraux.

Cependant, pour favoriser l'écriture de soi, il ne faut pas survaloriser l'étude de la langue car l'écrit sert avant tout à s'exprimer. Il ne s'agit donc pas d'évaluer ce qu'écrit l'élève mais la manière dont il l'écrit (organisation et progression des idées, cohérence, ...). Pour que l'écriture ne soit pas un frein pour l'élève, notamment par peur de ne pas maîtriser la langue et ses normes, il faut donner un sens aux écrits des élèves. Le journal des apprentissages peut-il assumer cette mission ?

Le journal des apprentissages nécessite un apprentissage par le biais de l'écriture. Sa fonction se résume à l'élaboration de sa pensée et à la construction de son savoir. L'écriture n'est donc pas un objet d'apprentissage ici, elle est utilisée comme moyen d'apprentissage. Elle doit permettre à l'élève d'exprimer sa réflexion sur ses apprentissages : « Qu'est-ce j'ai appris/retenu/compris ? », « Qu'est-ce que je ne maîtrise pas encore ? », « Comment j'ai appris ? », « Pourquoi j'ai appris ? ». De ce fait, l'écriture est très présente, ce qui permet d'inscrire cette recherche dans le cadre « Ecriture ».

### *c) ... et le différencier de l'autobiographie.*

Le journal des apprentissages n'est pas seulement le récit de soi, c'est aussi un écrit réflexif. L'écrit réflexif se différencie de l'écrit autobiographique qui regroupe « tous les cas où le sujet humain se prend lui-même pour objet du texte qu'il écrit. La littérature du moi, en sa plus vaste ampleur, est l'écriture du « je », destinée à autrui ou réservée à la consommation personnelle »<sup>12</sup>. En effet, même si l'écrit réflexif consiste en l'expression de son cheminement intellectuel à la 1<sup>ère</sup> personne, il met une distance avec le vécu et le ressentis pour mieux l'analyser.

D'après Philippe Lejeune, l'écrit réflexif ne peut pas être considéré comme étant une autobiographie. En effet, l'élève ne fait pas réellement l'histoire de sa vie, il répond seulement

---

<sup>12</sup> Gusdorf, G. (1991). *Ligne de vie. Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob, p.122.

à la consigne donnée par l'enseignant. Si la demande explicite à l'élève est de s'exprimer sur son vécu, l'attendu implicite de l'enseignant est d'évaluer l'apprentissage de la langue. Ainsi, « le mot [autobiographie] doit être pris dans un sens général (discours de vérité sur soi), car dans un sens plus restreint (récit rétrospectif), l'adolescence n'est pas l'âge de l'autobiographie »<sup>13</sup>. L'écriture de soi à l'école est donc scolaire et non autobiographique. Jean-François Halté<sup>14</sup> résume d'ailleurs ce constat au fait que l'écriture de soi est soumise à un double paradoxe : l'autobiographie en tant que genre littéraire a pour but de distraire alors qu'à l'école, elle a vocation à être évaluée. Ainsi, dans le milieu scolaire, l'autobiographie n'est pas un genre littéraire mais un genre scolaire.

## 2. Réflexivité et métacognition au service des apprentissages

### a) La métacognition et ses objectifs

La métacognition se définit comme « la connaissance qu'on a de ses propres processus cognitifs, de leurs produits et de tout ce qui y touche, par exemple, les propriétés pertinentes pour l'apprentissage d'informations ou de données... la métacognition se rapporte entre autres choses, à l'évaluation active, à la régulation et l'organisation de ces processus en fonction des objets cognitifs ou des données sur lesquelles ils portent, habituellement pour servir un but ou un objectif concret. »<sup>15</sup>.

C'est notamment une méthode d'éducation cognitive utilisée comme tentative de remédiation face aux élèves en difficultés scolaires. « On parle d'éducation cognitive lorsque l'on cherche explicitement, par la mise en œuvre d'une démarche de formation, à améliorer le fonctionnement intellectuel des personnes et ainsi à augmenter leur capacité d'apprentissage et, plus largement, leurs possibilités d'adaptation [...] Il ne s'agit donc plus tant pour l'apprenant d'apprendre que « d'apprendre à apprendre »<sup>16</sup>. Cette méthode conduit à ne plus centrer les apprentissages sur les contenus mais davantage sur les processus de construction des connaissances. Il faut amener l'élève à faire des liens entre ses procédés pour apprendre à raisonner et s'évaluer.

---

<sup>13</sup> Lejeune, P. (2001). « Enseigner l'autobiographie », in *L'autobiographie en classe*, Paris, Delagrave, p. 16.

<sup>14</sup> Halté, J-F. (1986). « Travailler en projet », *Pratiques*, 36.

<sup>15</sup> Flavell, J.H., (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L.B., Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, p.232.

<sup>16</sup> Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122, p.121.

La métacognition est « une opération mentale qui est habituellement exprimée par des verbes tels qu'expliciter, (auto) évaluer, analyser »<sup>17</sup>. Elle « consiste à prendre conscience des modes de pensée qu'on met en jeu au cours de l'activité intellectuelle »<sup>18</sup>. Elle permet de gérer les connaissances que l'élève a de soi pour contrôler son système cognitif. Cette prise de conscience nécessite obligatoirement l'aide de l'enseignant lors des évaluations formatives. Néanmoins, il est difficile pour l'enseignant d'être présent pour tous ses élèves. C'est pourquoi la réflexion métacognitive s'exprime à l'écrit de manière autonome dans le cadre de cette recherche. L'aide de l'enseignant et des pairs sera réalisée en réponse à l'écrit produit, lors des oraux en classe. Pour parler de métacognition selon Bernadette Noël, il faut retrouver au moins 2 étapes<sup>19</sup> :

1. L'évaluation métacognitive (auto-évaluation) par le sujet de son activité métacognitive ou du résultat de cette activité.
2. La décision métacognitive où le sujet va décider de modifier ou non son activité cognitive (autorégulation).

Mais « l'activité métacognitive peut se situer à différents niveaux de complexité »<sup>20</sup>, c'est pourquoi les exigences du journal des apprentissages sont progressives. La réflexion sera d'abord dirigée vers les contenus d'apprentissages puis sur la manière d'apprendre ensuite. Le journal ayant été mis en place sur une courte période, il est évident que les élèves ne pourront pas tous évaluer leurs activités métacognitives. Sur une mise en place à long terme, l'objectif serait alors de répondre aux deux étapes de la métacognition pour favoriser l'évaluation de ses apprentissages. Le plus important est que l'élève prenne conscience de ses apprentissages, pour cela on parlera davantage d'activité réflexive plutôt que d'activité métacognitive. « La réflexivité se définit d'abord dans la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate qui permet le langage ; cette propriété naturelle de la sémiotique est ce que l'école va chercher à amplifier et à généraliser : se détacher de son vécu, décoller le langage de soi et de son monde, mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu, laisser place dans son discours au discours de l'autre »<sup>21</sup>. C'est donc une « une activité de mise à distance de soi et de construction d'une

---

<sup>17</sup> Noël, B. et C.Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, éd. De Boeck supérieur, p.35.

<sup>18</sup> Noël, B. (1997). *La métacognition*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.

<sup>19</sup> Noël, B. et C.Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, éd. De Boeck supérieur, p.28.

<sup>20</sup> Idem 17

<sup>21</sup> Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, p.5.



image de soi et du monde »<sup>22</sup> qui favorise l'expression de celui qui apprend et l'expression de son savoir en construction.

Le conflit sociocognitif est un moyen de favoriser l'activité réflexive. Les interactions entre les élèves permettent à chacun de prendre conscience de son fonctionnement et permet au groupe classe de prendre conscience qu'il n'existe pas une seule bonne démarche pour apprendre. De plus, l'enseignant pourra pousser les élèves dans leur réflexion pour vérifier si l'élève a véritablement compris ses apprentissages.

Finalement, la métacognition a un rôle important dans la réussite scolaire. En effet, elle permet l'évaluation des savoirs et leur évolution, notamment sur le plan linguistique et langagier puisque le journal des apprentissages doit aussi mener les élèves à s'exprimer dans le but de se faire comprendre.

### ***b) Une tendance actuelle dans les programmes***

Les nouveaux programmes mis en place à la rentrée 2016 demandent plus de réflexivité chez les élèves. Ils ne veulent plus seulement que l'élève restitue ses savoirs mais qu'il est un recul réflexif dessus. Pour ce faire, les programmes incitent les enseignants à mettre en place des « écrits de travail », ou plutôt « écrits réflexifs » si nous reprenons les termes de Dominique Bucheton et de Jean-Charles Chabanne<sup>23</sup>. Ces écrits peuvent être sous différentes formes : carnets de lecture en littérature, écrits de recherches en mathématiques, carnets d'expériences en sciences, carnets de pensées, etc. D'autres formes existent et ne correspondent à aucun enseignement spécifique, c'est le cas du journal des apprentissages. Chaque élève est autonome dans l'expression de sa réflexion, il peut aussi bien écrire que dessiner.

Ces écrits servent avant tout à apprendre et à réfléchir tout en développant l'autonomie. Ils servent, non pas à apprendre à écrire, mais à « passer de sa représentation spontanée d'une notion à une représentation savante »<sup>24</sup>. Par exemple, il peut s'agir de reformuler ou de faire des conclusions sur ses apprentissages. Cependant, pour tirer profit de ces écrits il faut qu'il y ait un retour d'autrui, ceci dans le but que l'écrit soit repris et amélioré.

---

<sup>22</sup> Bishop, M.-F. (2006). Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, 34, 21-40, p.36.

<sup>23</sup> Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.

<sup>24</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail*.

### **3. Devenir acteur de ses apprentissages : quelle place pour l'évaluation ?**

Cette recherche s'inscrit dans le cadre « Evaluation ». En effet, elle tente de déterminer si le journal des apprentissages peut être une manière de rendre l'élève acteur de ses apprentissages en s'évaluant de manière autonome. L'évaluation est donc au cœur du sujet, et on parlera principalement d'évaluation formative et d'auto-évaluation.

L'évaluation formative est un modèle d'apprentissage constructiviste. Elle nécessite de parler de soi, de l'évolution de ses représentations pour se construire. Cette évaluation s'intéresse davantage au chemin parcouru et au processus d'apprentissage de l'élève plutôt qu'au résultat final. Elle permet la prise de conscience des apprentissages faits et de ceux qui restent à faire, en soi elle permet l'auto-évaluation. L'évaluation formative est alors une aide aux apprentissages mettant l'élève en situation d'autonomie.

D'après Laurent Talbot<sup>25</sup>, la métacognition peut servir à aider l'élève dans l'évaluation de soi, donc dans l'évaluation de ses apprentissages. Elle sert alors d'évaluation formative. L'évaluation formative permet de faire évoluer l'intelligence de l'élève, de mieux se connaître donc de mieux s'évaluer, d'où l'importance de lui laisser la liberté et le temps à la réflexion quant à la rédaction de son journal. Mais d'après certains auteurs des théories socio-constructivistes (J.Bruner, R.Feuertein, A.Rey, L.S. Vygotsky et H.Wallon), la métacognition peut nécessiter l'implication d'un médiateur. Même si l'apprentissage se fait essentiellement par l'élève, il a besoin d'être accompagné soit par l'enseignant soit par ses pairs car ils aident à la construction des connaissances. Ainsi, le journal des apprentissages reprend le modèle socio-constructiviste grâce aux oraux mis en place.

---

<sup>25</sup> Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, éd. Armand Colin.

## Les résultats de la recherche

### **I. Penser par l'entremise de l'écriture**

#### **1. Une réflexivité pour soi**

##### *a) Apprendre à se connaître de manière autonome*

La connaissance de soi peut être un objectif pour l'individu dans sa vie personnelle. Il peut chercher à comprendre sa personnalité, à identifier ses traits de caractère, ses envies, ses atouts, ses faiblesses, etc. Se connaître permettrait de faire les choix qui amèneraient au bonheur. Mais la connaissance de soi peut aussi se travailler dans la sphère scolaire. En effet, l'individu peut aussi apprendre à se connaître à l'école dans le but de progresser dans ses apprentissages. Il peut identifier ce qu'il a retenu de sa journée, ce qu'il n'a pas compris, comment il a réussi à résoudre un problème, comment il a retenu une notion, etc. Mais apprendre à se connaître n'est pas une chose simple. En effet, lors de la mise en place du journal des apprentissages, il s'est avéré que beaucoup d'élèves avaient des difficultés à percevoir leurs apprentissages, d'autant plus que beaucoup de choses avaient été vues dans la journée. Certains élèves ont alors développé des stratégies pour s'organiser et enlever une surcharge cognitive. Certains se sont par exemple aidés de l'emploi du temps pour écrire les apprentissages réalisés. Ils ont alors organisé leurs apprentissages en fonction de la matière (annexe 1) et du créneau horaire (annexe 2). Cette organisation, propre à chacun, a permis de mieux percevoir les apprentissages réalisés. Le choix d'une stratégie pour s'exprimer conduit alors vers l'autonomie dans les apprentissages. Néanmoins, cette stratégie ne permettait à l'élève d'avoir une réflexion poussée sur ses apprentissages, c'est pourquoi le travail d'écriture a été réduit à une seule matière à partir du 6<sup>ème</sup> écrit.

Pour s'approprier le savoir et l'exprimer, d'autres stratégies ont été adoptées par les élèves. D'une part, certaines productions d'élèves ont montré que la réflexion n'était pas sans utiliser des exemples, propres à chacun. Sous forme de dessins ou de schémas, ils permettent d'illustrer les apprentissages (annexe 3) ou de développer la réflexion sans avoir recours à l'écriture (annexe 4). Cette étape, non obligatoire, montre que chaque élève apprend à se connaître en choisissant la meilleure manière pour exprimer sa pensée. Ce choix est bien souvent pertinent puisque l'on identifie parfois mieux les apprentissages des élèves dans leurs schémas plutôt que dans leurs écrits. En effet, si on s'intéresse à la production de Matis, on se demande ce qu'il a appris quand il écrit « J'ai travaillé sur les polygones » (annexe 4). Ses

schémas légendés nous permettent d'avoir plus de précisions sur ce qu'il a retenu des polygones. Ainsi, il est important de laisser le choix aux élèves de faire ou non, un schéma ou un dessin pour compléter leur réflexion dans le but de favoriser l'apprentissage autonome.

D'autre part, il semble parfois nécessaire pour certains élèves d'accorder une place aux représentations initiales dans leurs écrits. En effet, ils ont adopté une manière d'apprendre qui met en évidence les représentations erronées et effectives de la notion étudiée. Si on prend l'exemple de Mia et d'Estin, on remarque qu'ils mentionnent tous les deux leur confusion entre les termes « solidarité » et « solitaire ». Chacun d'eux va prendre soin d'écrire « la notion erronée » et « la notion exacte » dans leur journal. Mia écrit en effet qu'elle a retenu ce que signifiait « être solidaire » mais il ne lui semble pas nécessaire d'en expliquer la définition (« J'ai compris car moi j'ai confondu solidarité et solitaire », annexe 24). Ecrire les deux termes confondus permettrait donc de s'en rappeler. Estin, quant à lui, met bien en évidence la définition du terme « solitaire » et « solidaire » pour se rappeler de la nuance qui les différencie (« au début je croyais que c'est être seul mais non enfaite c'est être collectif et ne pas être égoïste », annexe 27). L'expression de l'évolution de sa représentation permettrait alors de prendre conscience de l'apprentissage acquis pour peut-être mieux l'assimiler.

Par conséquent, le journal des apprentissages est une forme d'auto-évaluation qui conduit en un apprentissage sur soi. La réflexion personnelle se concentre d'abord sur l'identification des nouveaux acquis. Ensuite, elle se focalise sur la manière de l'exprimer à l'écrit dans le but de s'approprier le savoir mais aussi dans le but de pouvoir se relire et se comprendre ultérieurement. Le journal des apprentissages favorise donc le développement de l'autonomie chez l'élève. De ce fait, il répond aux attentes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture de 2015, notamment au domaine 3 qui s'intitule « La formation de la personne et du citoyen »<sup>26</sup>.

Toutefois, il semble que la réflexion des élèves soit parfois guidée par le désir de satisfaire quelqu'un plutôt que soi. En effet, Mia met en avant l'adulte dans ses écrits et ses illustrations (annexe 5) puis Lise, quant à elle, laisse à penser qu'elle souhaite exprimer ses apprentissages à quelqu'un (annexe 6). Ceci m'amène à penser que certains élèves ne souhaitent pas évaluer leurs apprentissages de manière autonome mais que le retour de l'adulte est important. Pour vérifier ce constat, j'ai posé la question suivante aux élèves dans le

---

<sup>26</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015, p.5.

questionnaire de fin de recherche : « En écrivant ce que tu as appris, tu as évalué seul tes compétences. As-tu aimé participer à l'évaluation de tes compétences ou préfères-tu que ce soit la maitresse qui te valide tes compétences ? Pourquoi ? ». Les réponses des élèves ont montré que seuls 9 élèves n'appréciaient pas s'autoévaluer. La principale raison s'explique dans le fait que les élèves pensent mieux connaître leurs difficultés quand c'est l'enseignant qui les met en avant. L'enjeu du journal des apprentissages n'a ainsi pas été identifié par tous.

### ***b) Le rôle des pairs, de l'enseignant et de la famille***

Dès la maternelle et tout au long du processus scolaire, les élèves sont sollicités par leur enseignant pour verbaliser et ainsi développer le langage. Verbaliser ses savoirs c'est amener les élèves à préciser leur pensée, à réfléchir sur ce qu'ils ont appris et éventuellement sur « comment » et « pourquoi » ils ont appris. Cette réflexivité apparaît tôt dans la scolarité pour amener l'élève à donner du sens à ses actions et à se poser des questions. Tout ce travail est mené à l'écrit dans le journal des apprentissages sans passer par une verbalisation à l'enseignant. Toutefois, j'ai décidé de déroger à cette démarche face à un élève en difficulté lors du 2<sup>ème</sup> écrit pour voir si la verbalisation pouvait être une aide à la perception des apprentissages. Je lui ai alors posé une question : « As-tu réussi à faire quelque chose à la piscine ce matin que tu ne réussissais pas à faire avant ? ». Ayant accompagné cet élève à la piscine le matin même, je savais qu'il avait, pour la première fois, surmonté ses peurs dans l'eau en se détachant du mur pour avancer. Finalement, c'est en me racontant ce qu'il a fait à la piscine qu'il s'est rendu compte qu'il avait réussi à faire quelque chose de nouveau. Si lors de son 1<sup>er</sup> écrit Mattis ne répondait pas à la consigne de l'enseignant ; il parlait en « on » puis décrivait sa journée de classe (annexe 11), le 2<sup>nd</sup> marqua une avancée dans la réflexion. On remarque une évolution du pronom personnel (« je ») et de la réflexion (« j'ai appris à ne plus avoir peur de l'eau »). Cette réflexion, permise par un léger travail de verbalisation entre l'enseignant et l'élève, permet d'affirmer que la verbalisation peut constituer une aide avant le travail d'écriture et que les interactions avec l'enseignant ont à voir avec l'évolution de la réflexion.

Néanmoins, la verbalisation est difficile à mettre en place pour tous les élèves, c'est pourquoi nous accordons une place importante aux interactions orales avec autrui. Les phases orales sont des moments d'échanges et de partages avec les pairs et l'enseignant pour faire évoluer la réflexivité de chacun. Pour constater les points moteurs à cette évolution, j'ai transcrit le dernier oral réalisé avec la classe (annexe 32). Après l'intervention de Célia pour lire son écrit, on note son retour sur sa production, le retour des élèves puis le retour des enseignants.

Dans un premier temps, on peut remarquer que le 1<sup>er</sup> retour de Célia sur sa production ne répond pas aux exigences du journal. En effet, lors de leur retour, les élèves savent qu'ils doivent se référer à l'affiche présentant la démarche à adopter pour avoir une activité réflexive. Ainsi, je guide Célia dans sa réflexion pour qu'elle s'interroge plus précisément sur son écrit (« Tu penses que tu as bien précisé ton apprentissage ? », « Tu as répondu à comment tu as appris ? », « Et est-ce que tu as répondu au « pourquoi » ? »). Même si sa réflexion est courte et sa réponse sommaire (« Oui », « Un peu »), cette intervention permet de faire un rappel à Célia quant aux éléments qui peuvent la guider dans son analyse. Dans un second temps, on note l'intervention des pairs pour souligner les réussites, les points à améliorer et les manques. Les points manquants sont souvent les points identifiés en premiers : Khadija rappelle que le journal vise l'utilisation du « je » essentiellement et Estin met en avant l'absence à la question « Pourquoi ? ». Ensuite, vient le tour des points à améliorer : Estin, Gabin et Kéléva ont pointé le manque de précision sur l'apprentissage mentionné par Célia. Néanmoins, mon intervention a été nécessaire pour que Gabin aille au-delà du constat. En effet, constater les problèmes ne peut pas permettre à Célia de progresser, il faut lui donner les moyens de les résoudre en proposant des exemples. Enfin, les réussites sont mises en avant, d'abord sur la réponse au « Comment ? » par Jade puis sur un aspect extérieur aux attentes du journal ; la qualité de la lecture (Kéléva). Dans un troisième temps, on peut voir l'intervention du professeur titulaire pour ajouter un nouvel élément. Il apporte en effet un conseil à Célia pour qu'elle sache où centrer sa réflexion. Même si toutes ces remarques sont faites à Célia, elles sont aussi indirectement prises en compte par les autres. Les productions de tous les élèves se veulent alors évolutives. Elles peuvent être d'autant plus évolutives si les élèves participent régulièrement à l'analyse des écrits présentés. Tous ces éléments permettent d'accompagner les élèves dans une activité mentale qu'ils ne sont pas capables d'effectuer seuls. Dans les questionnaires de fin de recherche, 20 élèves sur 26 voient les phases orales comme une aide pour améliorer les écrits et identifier ce qui ne convient pas. Mais le temps de la recherche ne permet pas à chaque élève de partager un écrit, c'est pourquoi l'intervention de la famille peut être un atout supplémentaire pour contribuer au développement de la réflexivité de chacun mais aussi un atout pour motiver l'élève dans cette tâche. En effet, les travaux de Bruno Hubert ont montré que l'implication de la famille aidait l'élève à parler de lui<sup>27</sup>.

---

<sup>27</sup> Hubert, B. (2014). « Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire » in *Revue Hommes & migrations* n°1306, p.23-30.

Pour terminer, il convient de mettre en évidence la posture que l'enseignant se doit d'adopter pour favoriser l'expression de soi. D'une part, l'enseignant doit favoriser un climat de classe serein pour que le développement de l'élève soit positif. C'est d'ailleurs en lien avec une des compétences de l'enseignant : « Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves »<sup>28</sup>. Les interactions entre élèves se doivent donc d'être constructives et non offensantes. D'autre part, les écrits dévoilent l'importance de l'adulte dans le parcours de l'élève. Célia montre en effet que l'encouragement de la maîtresse participe au dépassement de soi en EPS (annexe 14). De ce fait, l'enseignant se doit d'adopter une attitude exemplaire envers l'élève ; il doit être prêt à l'aider, à valoriser les progrès et à l'encourager à poursuivre son évolution, d'où mon intervention finale lors de l'oral de Célia (annexe 32). Ceci dans l'objectif que l'élève prenne confiance en lui et devienne autonome dans l'évaluation de ses apprentissages.

## **2. Rendre compte de ses apprentissages**

### ***a) Différencier le « faire » du « apprendre »***

Les premiers écrits des élèves étaient majoritairement des écrits consistants à faire le récit minutieux de la journée de classe, c'est ce que Caroline Scheepers appelle les journaux « comptes-rendus »<sup>29</sup>. En effet, 100% des élèves ont tendance à rédiger ce type de journal, même si le nombre baisse au fur et à mesure du temps (23% au dernier écrit).

Dans ce type de journal, le verbe « faire » est omniprésent. Les élèves vont l'employer pour décrire la journée d'école en s'appuyant sur un emploi du temps précis. On retrouve par exemple une succession d'actions dans le journal d'Enzo pour décrire les activités faites en classe : « on na fais », « puis on nais passer », « on na écris » (annexe 7). Ils vont aussi l'employer pour citer les matières travaillées sans creuser sur des compétences plus ciblées : « Certaine personne dont moit on fait du francais, EMC, Musique » (annexe 11). On note aussi une description des temps hors classe tels que les temps de pause ou les temps du midi : « dans la récréation », « sa a été l'anniversaire » (annexe 7) ou encore « on a mangé : des carotte rapée » (annexe 2). L'utilisation du pronom « on » et « nous » va accompagner le verbe « faire » ou être utilisé pour mentionner des apprentissages (« Nous avons appris », annexe 13).

---

<sup>28</sup> Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013*, p.85.

<sup>29</sup> Scheepers, C. (2008). « Former des enfants réflexifs », *Repères*, 38, 99-120.

Ainsi, « le[s] sujet[s] ne se pose[nt] pas en Je, il[s] élabore[nt] un récit dans lequel il[s] apparai[ssent] comme la figure absente »<sup>30</sup>.

Pour certains élèves, l'utilisation du verbe « faire » est induite par le besoin d'introduire ses apprentissages par une courte narration. Il semblerait donc difficile d'aller à l'essentiel. Par exemple, la présentation du contexte dans lequel Noah a appris le conduit à l'utilisation du « faire » : « J'ai fais des Math », « En Math j'ai passé » (annexe 23). On peut alors avoir l'impression qu'il se conforte à utiliser le journal des apprentissages comme un journal intime qui raconte sa vie plutôt qu'un journal des apprentissages qui raconte ses nouveaux apprentissages.

L'emploi répétitif du verbe « faire » montre que les élèves ne sont pas dans une posture réflexive cherchant à identifier les savoirs acquis. Mais le « faire » ne se retrouve pas seulement dans les écrits des élèves, on le retrouve aussi dans leur attitude. En effet, des écrits m'incitent à penser que l'écoute (« le faire ») remplace la réflexion, que les aides données avant l'écriture remplacent la réflexion sur les apprentissages. Il est vrai que pour étayer les élèves, la classe rappelle parfois les notions travaillées dans le but de réfléchir ensuite plus facilement et de manière individuelle sur les notions acquises ou non. Une des limites du journal est alors que plusieurs élèves se contentent d'assembler une phrase avec les formulations de phrases données sur l'affiche (exemple : « j'ai retenu », annexe 31) puis les notions étudiées (exemple : groupes nominaux et familles de mots), ceci sans réelle réflexion sur la profondeur des apprentissages. On retrouve alors des phrases du type : « j'ai retenu sur le GN » (annexe 9), « j'ai retenu les famille de mots » (annexe 10).

Le verbe « faire » et les verbes utilisés pour décrire seraient alors pour les élèves un moyen d'exprimer leurs apprentissages. On note alors une réelle confusion entre le verbe « faire » et le verbe « apprendre » dans les différents profils d'élèves. Mais cette distinction est parfois difficile à faire au quotidien pour chaque individu, quel que soit son âge. Si nous nous interrogeons par exemple sur un écrit de Johan où il dit avoir appris en danse à imiter l'action de nager et de marcher dans un chewing-gum (annexe 22), on pourrait se demander si cette action relève du « faire » ou du « apprendre ». En effet, son action relève de sa créativité car il a fait de lui-même cette action, certes pour la première fois certainement, mais personne ne lui a montré ni appris comme faire. On pourrait alors dire que cette action relève davantage du « faire » que du « apprendre ».

---

<sup>30</sup> Scheepers, C. (2008). « Former des enfants réflexifs », *Repères*, 38, 99-120.



### ***b) Différencier le « apprendre » du « comprendre »***

Après avoir fait le point sur la confusion « faire » et « apprendre », on mettra maintenant en lumière la différence en « apprendre » et « comprendre », autrement dit la différence entre écrire la notion apprise et l'expliquer.

Une fois que les élèves ont assimilé la différence entre « faire » et « apprendre » il est plus facile d'exprimer ses apprentissages. Mais se contenter d'une simple phrase qui cite la compétence acquise serait une erreur. En effet, même si le journal des apprentissages a pour principal objectif la réflexion sur soi dans un but d'évaluation, il peut également servir d'évaluation formative pour l'enseignant. L'enseignant peut consulter les journaux régulièrement pour constater la progression des apprentissages de chaque élève et ainsi adapter ses activités pédagogiques en fonction des besoins de chacun d'eux. Néanmoins, l'enseignant ne doit pas tomber dans les pièges des élèves. Certains ont parfois retenu beaucoup de choses sur une notion. Ils maîtrisent la théorie mais ne savent pas mettre en pratique, or c'est la pratique qui atteste de la validation d'une compétence. L'enseignant se doit donc de vérifier le niveau de compréhension de l'élève si celui-ci n'a pas été suffisamment précis dans ses explications.

Pour constater la compréhension des notions dites « apprises », il semble nécessaire d'inviter les élèves à expliquer précisément l'apprentissage, soit en passant par l'écrit, soit en faisant des exemples, des schémas, etc. Une explication, une illustration ou un exemple incorrect par rapport à l'apprentissage écrit peut montrer un manque d'inattention de la part de l'élève, un apprentissage partiellement acquis ou un apprentissage non acquis. Par exemple, Eliott écrit : « En math j'ai appris qu'on décalé le virgule quand il y avait les nombres décimaux car c'est x10, x100, x1000 » (annexe 16). On pourrait penser qu'Eliott semble avoir retenu l'idée principale de la leçon de mathématique. Néanmoins, on remarque qu'il ne précise pas comment fonctionne le décalage de la virgule, on pourrait se demander pourquoi. Grâce à l'exemple qu'il fait pour illustrer son apprentissage, on remarque une erreur («  $1000 \times 2,50 = 250$  », annexe 16). Cette erreur permet de faire deux hypothèses ; Eliott a manqué d'attention mais sait se corriger ou Eliott n'a pas compris tous les aspects de la notion. Peut-être a-t-il compris qu'il fallait décaler d'un rang vers la droite avec x10, de deux rangs avec x100 et de trois rangs avec x1000, il aurait donc été en mesure de faire  $1000 \times 2,5000$ . Mais il n'a pas compris quand est-ce qu'il fallait ajouter un 0 (car  $1000 \times 2,50 = 2500$ ). L'erreur présente dans l'exemple peut aussi montrer une non maîtrise de la notion quand vient le moment de la mise en application. C'est par exemple le cas de Lise qui écrit avoir appris que « les fractions inférieure n'utilisait qu'une pizza et que les fraction supérieur utilisait plusieurs pizzas » (annexe

26). Le terme de « fraction inférieure » est donné par l'enseignant comme étant une fraction où le dénominateur est supérieur au numérateur. Le terme de « fraction supérieure » est alors une fraction où le dénominateur est inférieur au numérateur. Après avoir défini ces termes on comprend bien ce que Lise veut dire. On pourrait donc penser que la notion est maîtrisée. Néanmoins, les exemples réalisés par Lise ne montrent à aucun moment ce qu'elle a écrit, elle n'a pas réussi à mettre en image ce qu'elle a réussi à mettre en mot.

Malgré tout, il faut bien garder à l'esprit que la différence entre « faire », « apprendre » et « comprendre » reste difficile à identifier. Cette démarche de réflexion pour mettre en lien ces termes permet à l'élève de rédiger un journal non plus « compte-rendu » mais « mosaïque »<sup>31</sup>. L'identification des savoirs reste une première étape vers la réflexivité qui dépasse de loin l'énumération des activités comme on peut le trouver dans un journal « compte-rendu » ou encore l'expression des ressentis ou des avis personnels comme on peut le trouver dans un « journal intime »<sup>32</sup>. On retrouve si besoin des exemples de ce type de journal dans les premiers écrits de Mía (« je vois qu'elle n'es pas déçu bref je suis contente », annexe 8), de Slonaëlle (« j'ai bien émer », annexe 19) et d'Emeline (« Cette journée était trop cool !!! », annexe 2). Ces derniers éléments montrent que les élèves ne sont pas en mesure d'évaluer les apprentissages lors des 1<sup>ers</sup> écrits, cela demande du temps.

### **3. Tenir à l'écart la maîtrise de la langue, à quel prix ?**

#### ***a) Appréhender autrement l'entrée dans l'écrit***

Lors de mes premiers jours en tant que stagiaire, je me suis aperçu que la production écrite était une activité difficile pour certains élèves avant même que le journal ne soit mis en place. Pour en connaître les causes j'ai décidé d'observer de plus près les élèves et de leur poser la question. A ma surprise, le manque d'idées n'était pas à l'origine de ces difficultés. La principale difficulté pour eux était de mettre en mot ses idées tant sur la dimension syntaxique qu'orthographique. Mais choisir ses mots est d'autant plus difficile si l'élève ne souhaite écrire que les mots qu'il est certain de savoir orthographier. De plus, en me renseignant auprès de l'enseignante titulaire sur le profil de ces élèves, j'ai appris que d'eux d'entre eux étaient dyslexiques. Toutes ces données m'ont amenée à me questionner sur la place de la maîtrise de la langue dans les écrits personnels. La prise en compte de la maîtrise de la langue est-elle un

---

<sup>31</sup> Scheepers, C. (2008). « Former des enfants réflexifs », *Repères*, 38, 99-120.

<sup>32</sup> Idem

frein à l'écriture ? Doit-elle nécessairement être prise en compte dans le milieu scolaire ? Jusqu'où la liberté d'un écrit personnel peut-elle aller ? Face à un questionnaire sans réponses, j'ai émis l'hypothèse que la maîtrise de la langue pouvait induire des difficultés quant à l'expression de sa réflexion à l'écrit, c'est pourquoi j'ai décidé de supprimer les contraintes liées aux normes de la langue et de le formuler explicitement aux élèves pour les rassurer et ainsi leur donner envie d'écrire. Tout de même, il est possible pour les élèves de demander l'orthographe des mots si cela leur semble nécessaire car le projet de l'école incite les élèves à cette tâche.

Cette mesure mise en place m'a permis de constater des effets positifs sur l'écriture réflexive. En effet, aucun élève n'a semblé être en difficulté pour s'exprimer à l'écrit, pas même les deux élèves dyslexiques. En effet, le retour d'expérience de ces deux élèves ne montre en aucun cas une frustration quant à la tâche d'écriture, bien au contraire (« je trouve que saisi intéressant et une bonne expérience » (annexe 29), « Je bien aime par ce que je pour lire quand je sera grand » (annexe 30)). Même si l'écriture reste tout de même un effort plus important pour ces deux élèves, elle ne les empêche pas d'adopter une posture réflexive sur leurs apprentissages. Dans un écrit de Théo par exemple, on retrouve bien un effort de réflexion sur la réponse aux questions « Quoi ? » et « Pourquoi ? » avec la présence d'un exemple (annexe 17). Par conséquent, chaque élève est capable d'avoir une activité réflexive sur ses apprentissages dans le but d'évaluer son évolution. Néanmoins, il semble que malgré la souplesse accordée à la maîtrise de la langue, le questionnaire de fin de recherche montre que l'orthographe reste la principale difficulté relevée par 7 élèves dont un des deux élèves dyslexiques (« il y avait des mots compliquer », annexe 29). Il serait alors envisageable d'utiliser le numérique au service de l'inclusion des élèves atteints de dyslexie.

### ***b) Une perte d'efficacité quant au développement des compétences langagières***

Sur le long terme, il est important d'analyser les effets d'une mise à l'écart de la maîtrise de la langue dans les écrits des élèves. Plusieurs limites ont été constatées. La première est liée à la relecture et à la compréhension de ses écrits. En effet, il est parfois arrivé que les élèves ne soient pas en mesure de se relire ou qu'ils ne relisent pas exactement ce qu'ils ont écrit. Plusieurs raisons peuvent être mises en évidence ; une mauvaise syntaxe, une orthographe incorrecte ou encore l'apparition de traits d'oralités qui peut leur sembler « étrange » de lire. En effet, les élèves peuvent se « laisser aller » et écrire comme ils parlent. C'est notamment le cas de Shaina qui utilise des termes phatiques tel que « bah » ou encore des phrases qui restent en suspens (« j'ai appris que il fallait mettre de i comme dans je n'ai pas d'idée », annexe 18).

Or dès la maternelle les élèves apprennent que l'on n'écrit pas comme on parle. Ce constat est d'autant plus frappant lors des premières phases orales qui, je le rappelle, n'étaient pas réalisées à la suite de l'écrit produit mais un autre jour. L'écrit n'étant pas « frais », il était encore plus difficile pour certains élèves de se relire et de comprendre ce qu'ils avaient écrit.

La deuxième limite est fortement liée à la communication avec autrui. Comme nous vu pu le voir, le rôle des pairs, de l'enseignant et parfois même de la famille est primordial pour faire avancer l'élève dans la réflexivité et l'évaluation de soi. Mais pour bénéficier d'un retour de leur part sur l'écrit produit, l'élève doit être en mesure de se faire comprendre. Cet aspect est inévitable et doit être mis en évidence car « communiquer avec les adultes et avec les autres enfants par le langage, en se faisant comprendre » est un attendu de fin de cycle 1<sup>33</sup>. Pour se faire comprendre, l'élève se doit d'utiliser un « langage syntaxiquement correct »<sup>34</sup> et il doit « savoir qu'on n'écrit pas comme on parle »<sup>35</sup>.

Finalement, je n'ai pas constaté de réelles évolutions quant à la manière de s'exprimer chez les élèves. Ma consigne de départ qui visait à ne pas inquiéter les élèves sur l'orthographe des mots inconnus a été détournée par les élèves à mon insu. En effet, je me suis aperçu que même sur les mots connus, aucun effort n'était réalisé. On remarque par exemple « aujourd'hui » (annexe 6), « moi » (annexe 11) ou encore le verbe « émer » (annexe 19). D'autres erreurs apparaissent en grande quantité, notamment les accords en genre et en nombre puis des erreurs plus difficiles à repérer telles que les homophones (é/er/ais/ait/ez...), qui ont pourtant été travaillés dans l'année. Ce type d'erreur est difficilement acceptable dans une perspective d'entrée au collège à la rentrée 2018. Ainsi, il aurait fallu donner un cadre de moins en moins ouvert au fil de temps pour que les élèves puissent progresser à la fois dans la réflexivité mais aussi dans la maîtrise de la langue. Il faut que les élèves comprennent que la maîtrise de langue ne se résume pas à savoir remplir un tableau de conjugaison ou encore à faire un « sans-faute » dans une dictée, il faut mettre en application ses connaissances dans chaque production écrite.

---

<sup>33</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Annexe - Programme de l'école maternelle*, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015, p.9.

<sup>34</sup> Idem

<sup>35</sup> Idem

## II. Une évaluation autonome mais partielle de ses apprentissages

### 1. Des disparités dans l'évolution des écrits

Le bilan réalisé à la fin de l'étude montre que 9 élèves sur 26 ont développé une activité réflexive régulière. En effet, leurs derniers écrits montrent systématiquement une réflexion poussée sur les apprentissages ; les élèves répondent à la question « Quoi ? » en expliquant le savoir avec précision puis illustrent leurs savoirs à l'aide d'exemples précis. Si on se réfère à la typologie des journaux de Caroline Scheepers, on pourra appeler ces journaux des « journaux mosaïques ». Parmi ces élèves, certains ont rapidement évolués. C'est par exemple le cas de Marilou et d'Emeline qui, comme les autres, rédigeaient un journal « compte-rendu » lors des premiers écrits. En effet, elles décrivaient les activités réalisées dans la journée (« on a fait », « on a revu », « on a continué », « on a écouté », annexe 12 et 13). On y trouve aussi principalement l'utilisation des pronoms personnels « nous » et « on », ce qui montre que ces élèves ne s'étaient pas encore appropriés le journal pour parler de leurs apprentissages personnels. Tout de même, une première réflexion émergeait autour des apprentissages sur les verbes en -ger et en -cer. Mais dès le 6<sup>ème</sup> écrit, on note une réelle évolution en termes d'argumentation. On peut constater l'évolution du pronom personnel utilisé (« je », « j'ai ») et la précision des apprentissages cités. Les phrases écrites ne concernent que les savoirs et sont accompagnées d'exemples précis pouvant vérifier la bonne compréhension des élèves. Enfin, aucune confusion n'apparaît entre « faire », « apprendre » et « comprendre ». Le journal des apprentissages permet donc à certains élèves d'évaluer leurs acquis de manière précise et autonome.

Aussi, ce bilan montre que 15 élèves sur 26 ont progressé dans la construction de la réflexion. Leur journal ne peut être appelé « journal mosaïque » car l'activité réflexive des élèves n'est pas régulière. En effet, dans les écrits de certains élèves on va retrouver un effort voire une réelle réflexion avec des exemples pertinents un jour puis plus rien le jour suivant. C'est notamment le cas d'Elina qui décrit une activité et explique très brièvement un apprentissage le 25 janvier 2018 (annexe 21). En effet, elle écrit avoir « appris à aller en arrière » en cirque. Mais il est difficile de s'imaginer la compétence acquise dans son contexte. Est-ce aller en arrière à l'aide d'un matériel ? Est-ce marcher en arrière ? Faire une roulade en arrière ? Des élèves ont alors des difficultés à se décentrer pour se mettre à la place du lecteur. Mais le constat est différent lors de l'écrit suivant, soit le 13 février 2018, puisqu'elle explique un apprentissage avec précision (« le ce se met devant un nom et le se se met devant un verbe »).

Il semble aussi important de noter que 8 élèves parmi les 15 ont parfois tendance à se rapprocher des journaux « comptes-rendus » ou « intimes ».

Enfin, le bilan compte 2 élèves en grandes difficultés pour développer une activité réflexive sur ses apprentissages. Les écrits des élèves ont tendance à rester au stade de la description ou à l'expression de ses ressentis. Aucun apprentissage n'est réellement cité et aucun exemple n'apparaît. Si on s'intéresse de plus près au journal d'Enzo (annexe 7), on peut tout d'abord remarquer que son 1<sup>er</sup> écrit a les caractéristiques du journal « compte-rendu ». De plus, l'apprentissage semble se résumer à la note pour lui : « j'ai eu 10/10 ». Lors du 6<sup>ème</sup> écrit, le changement de consigne lui permet d'évoluer. La question de départ n'est plus « Qu'avez-vous appris ? » mais « Qu'as-tu retenu ? ». On remarque alors l'apparition du pronom personnel « je », ce qui montre que l'élève commence à s'investir dans un travail sur lui. Aussi, on note un effort de l'élève car il tente d'utiliser le verbe « apprendre ». Même si l'élève s'est contenté de noter les thèmes abordés au cours de la matière travaillée, cela représente un réel effort pour lui par rapport à sa première production. Néanmoins, cet effort n'ira pas plus loin, que ce soit en janvier ou lors du dernier écrit en février. L'élève se cantonne à décrire ce qu'il a fait et à associer des mots qui n'ont pas de lien avec ses réels apprentissages puisque dans la réalité, peu de notions notées par l'élève sont réellement acquises. Lors d'une mise en place du journal sur une année, l'enseignant se doit donc de trouver des solutions pour ces élèves en difficultés dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves et ainsi respecter la loi de refondation de l'école de 2013<sup>36</sup>.

Pour terminer sur l'évolution de la réflexivité chez les élèves, on peut préciser qu'elle s'arrête majoritairement à préciser quel est le savoir acquis. En effet, les élèves répondent à la question « Quoi ? » mais peu aux questions « Comment ? » (mise en place le 9 janvier 2018) et « Pourquoi » (mise en place le 22 janvier 2018). On note que 11 élèves tentent d'expliquer dans plusieurs écrits comment ils ont appris. Ce sont d'ailleurs souvent les mêmes idées qui ressortent ; en écoutant un élève ou la maîtresse, en écrivant ou en faisant plusieurs fois. Parmi ces élèves, certains n'ont pas de difficulté à identifier comment ils ont appris mais d'autres sont imprécis. On remarque notamment cette imprécision par la formulation « j'ai appris grâce à [prénom] ». On imagine alors, dans le cas de Mia par exemple, qu'elle pense avoir appris en écoutant l'explication de Kéléva mais cela n'est pas clairement dit (annexe 24). Mia ne semble pas certaine de savoir comment elle a appris puisqu'elle rajoute de nouvelles personnes au fur

---

<sup>36</sup> Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *La refondation de l'École de la République*.

et à mesure de la phrase puis conclut par « et autres », comme si elle n'avait pas réellement réfléchi « au comment » elle a appris. Quant à la question « Pourquoi ? », elle est sujette à la réflexion régulière d'une seule élève. Celle-ci va même plus loin car c'est la seule à étendre sa réflexion en répondant au « Quoi », « Comment » et « Pourquoi » du 22 janvier 2018 jusqu'au dernier écrit le 13 février 2018.

Ces différents constats doivent cependant être considérés avec souplesse puisque le temps accordé au journal des apprentissages reste court par rapport au travail à fournir par les élèves.

## **2. Dimension temporelle du dispositif**

### ***a) Un dispositif coûteux en temps...***

Le dispositif bouleverse l'emploi du temps de l'enseignant s'il n'est pas installé dès la rentrée. En effet, le journal des apprentissages est difficile à mettre à place, notamment quand on arrive dans une classe en octobre en tant que stagiaire. A cette période, l'emploi du temps de la classe est déjà établi et des objectifs d'apprentissage sont prévus pour la période. Chaque champ disciplinaire se décompose en différentes compétences issues des programmes de 2015 qu'il s'agit de valider au cours de l'année. Ce n'est pas le cas du journal qui travaille des compétences non prises en compte dans les évaluations. Malgré cela, il faut lui trouver une place dans l'emploi du temps ; une place pour l'écriture de sa réflexion mais aussi une place pour la verbalisation orale à autrui. Ceci peut amener l'enseignant à réduire les temps d'apprentissage dans les différents champs disciplinaires, au risque que les notions ne soient pas toutes traitées dans l'année.

En plus de lui trouver une place dans l'emploi du temps, il faut accorder au journal un temps suffisant car c'est en laissant le temps de la narration que l'élève pourra aller plus loin dans sa réflexion<sup>37</sup>. En effet, écrire ses apprentissages demande un effort de mémorisation, de prise de recul sur soi, de prise de conscience et de questionnement. Ce cheminement conduisant à la construction de la pensée nécessite du temps pour qu'il soit efficace. Il convient donc de laisser un temps minimal de 15min pour exprimer ses apprentissages à l'écrit, or ce n'était pas toujours possible en classe puisque les élèves avaient parfois 10min à peine. Le manque de temps pour réfléchir et passer par l'écrit pour s'exprimer est considérable notamment pour

---

<sup>37</sup> Hubert, B. (2013). « Réhabiliter le temps du racontage dans les démarches de professionnalisation », symposium « Pratiques de formation, temporalités et pouvoir d'agir dans la recherche biographique en formation des adultes », Treizième rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation (REF 2013), Genève, 9-10 sept. 2013.

Eliott (annexe 15). En effet, sur les 14 écrits normalement réalisés en classe, seul 6 ont été terminés.

Mais le temps donné s'exprime aussi dans la régularité de l'activité. L'activité réflexive est une activité difficile qui nécessite un entraînement quotidien pour apprendre à passer de la description vers l'analyse de ses apprentissages. C'est pourquoi j'avais prévu, en accord avec l'enseignante titulaire, deux temps d'écriture par semaine sur toute la période de mon stage ; un temps conduit par moi-même le jour de ma présence et un temps conduit l'enseignante titulaire sous mes conseils. Mais la réalité est bien différente car le 1<sup>er</sup> écrit à finalement débuté plus tard que prévu et plusieurs temps consacrés au journal n'ont pas été réalisés. En effet, entre la date du 1<sup>er</sup> écrit (23/11/2017) et du dernier (13/02/2018), 24 écrits auraient dû être réalisés par les élèves mais seulement 14 ont été recensés, soit presque 2 fois moins. Ces différents constats concernent également les oraux menés. En effet, entre les contraintes d'emploi du temps de l'enseignante et l'empiètement du temps d'écriture sur le temps oral, il est arrivé qu'il n'y ait pas de temps oral après l'écrit comme il était initialement prévu. Aussi, un seul élève partageait son écrit à chaque temps d'oral organisé. Comme 14 écrits ont été réalisés, seuls 14 élèves ont eu l'occasion de bénéficier de l'aide des pairs et de l'enseignante pour avancer dans leur réflexivité. Finalement, ceci permet de montrer que même si l'activité réflexive du journal est un atout pour l'évolution de l'élève, il reste une contrainte dans l'emploi du temps de l'enseignant qui vise le respect des compétences du programme avant toute chose.

Finalement, une course après le temps est nécessaire pour évaluer un maximum de savoirs et ainsi donner du sens au journal des apprentissages. Comme nous avons pu le dire précédemment, une modification de la consigne a été réalisée à partir du 6<sup>ème</sup> écrit ; les écrits des élèves devaient se concentrer sur une seule matière pour passer de la description à l'analyse réflexive des apprentissages. Mais il est difficile pour certains élèves de se restreindre à l'évaluation de ses apprentissages dans une seule matière alors que plusieurs sont travaillées en une journée. Pourquoi ne pourraient-ils pas s'évaluer librement ? Mettre en valeur tous les apprentissages dans tous les domaines concernés ? Cela n'a pas de sens. Mais le temps de 15min consacré à l'écriture ne permet pas aux élèves de développer une réflexion ou une réflexion poussée sur plusieurs apprentissages à la fois. En effet, on peut voir qu'en voulant exprimer ses apprentissages dans plusieurs matière Matis reste dans la description (« on a regardé une vidéo », annexe 20) et Johan ne précise pas le fond de sa pensée (« En cirque, j'ai réussi à tenir plus longtemps qu'avant », annexe 22). Pour ne pas être amené à faire une « sélection des



apprentissages », il faudrait alors accorder un temps supplémentaire pour favoriser l'expression de sa réflexion en totale liberté.

***b) ...mais qui permet aussi d'en gagner.***

Comme nous l'avons vu, le journal des apprentissages nécessite une mise en place qui est couteuse en temps, mais elle peut aussi permettre de « gagner du temps ». En effet, c'est un moyen de « gagner du temps » pour l'enseignant. En effet, comme nous avons pu le voir précédemment, le journal des apprentissages peut être utilisé comme évaluation formative. De ce fait, le journal est un moyen pour guider l'enseignant dans sa pratique. Il lui permet de suivre la progression de chaque élève dans leurs apprentissages de manière quotidienne et ainsi d'adapter les contenus enseignés. Aussi, il lui permet d'apporter les aides nécessaires à chacun en vue d'être mieux préparé pour les évaluations finales.

Puis, c'est un « gagne temps » pour les élèves, notamment pour la mémorisation des apprentissages. La mémorisation est un processus difficile à comprendre. Il arrive parfois qu'un élève soit capable de donner une quantité importante d'informations mémorisées un jour mais qu'il en soit incapable 10 jours plus tard. Il convient donc de s'interroger sur la manière d'apprendre pour que les informations mémorisées s'inscrivent dans la mémoire à long terme. Pour ce faire, il convient de s'intéresser aux recherches menées en sciences cognitives. « Les psychologues de l'apprentissage affirment en effet avec force que plus le traitement que nous faisons subir à l'information est profond, mieux nous la mémorisons »<sup>38</sup>. Pour traiter l'information il faut la travailler de différentes manières, dans différents contextes mais aussi se questionner et reformuler avec ses propres mots. Cette démarche de questionnement et de reformulation correspond exactement à celle du journal des apprentissages. Le journal des apprentissages serait donc un moyen d'ancrer les apprentissages avec plus de force dans la mémoire à long terme. Il permettrait donc un « gain de temps » dans le sens où la réflexion portée sur l'apprentissage, même si elle peut être longue, permet un apprentissage durable.

### **3. Se donner l'effort de s'évaluer : quel rôle pour la motivation ?**

Le terme de motivation pose question dans son utilisation. Depuis le début du XX<sup>ème</sup> siècle, l'enfant a le droit au respect<sup>39</sup> ; au respect de ses désirs, à la prise en compte de ses

---

<sup>38</sup> Delannoy, C. (2007). *Une mémoire pour apprendre*, Hachette Education, p.55.

<sup>39</sup> Lathuillère, B. (s.d). « Les droits de l'enfant selon Janusz Korczak », essai inédit, Association française Janusz Korczak.

centres d'intérêts. Mais il semble important pour Meirieu de s'interroger sur la différence entre le « désir de savoir » et le « désir d'apprendre »<sup>40</sup>. Si les enfants sont généralement motivés pour « savoir », ils le sont moins quand il s'agit « d'apprendre à savoir » dans le but de minimiser les efforts ou d'éviter des recherches difficiles. Il convient donc d'étudier de plus près la façon de susciter le « désir d'apprendre » chez l'élève d'autant plus que ce qui intéresse l'élève n'est pas toujours dans son intérêt. Selon Meirieu, la motivation ne précède pas forcément la transmission car l'élève ne peut désirer un apprentissage dont il ignore les bienfaits. Le rôle du pédagogue n'est pas d'attendre que ce désir émerge mais de créer des conditions qui mobilisent les élèves, notamment par une démarche de projet que constitue le journal des apprentissages. Ainsi, le terme de « motivation » devrait être remplacé par le terme de « mobilisation ».

Mais malgré ce projet mobilisateur et valorisant, il semblerait difficile pour certains élèves d'être mobilisés aussi bien dans la tâche d'écriture que dans la lecture volontaire de sa production à la classe. La mobilisation est pourtant indispensable pour que l'élève se donne la peine de faire un retour sur ses savoirs dans le but de les comprendre et de les évaluer. Alors, il semble difficile pour l'élève de devenir autonome dans ses apprentissages s'il n'est pas mobilisé.

Yves Reuter reprend le terme de motivation et explique que « la présence et le développement de la motivation aident les apprentissages [et que] son absence ou son déclin les gênent »<sup>41</sup>. En effet, il dit que la motivation « participe du sens que donne le sujet à ses activités »<sup>42</sup> et qu'elle va l'encourager à apprendre. Mais l'écrit favorise les apprentissages seulement si l'élève a une motivation intrinsèque à écrire. Pour le motiver intrinsèquement, il est essentiel de prendre en compte ses représentations, capacités et obstacles en lien avec l'écriture. Ceci permet d'abord de favoriser l'estime de l'élève puisqu'il remarque que l'enseignant se soucie de sa personne. Ainsi, ceci le met en confiance et peut l'inciter à faire des efforts. Mais il est très difficile de prendre en compte chaque élève, c'est peut-être pour cela que certains élèves ne sont pas mobilisés pour réfléchir et pour écrire.

Pour évaluer de plus près la motivation des élèves, je leur ai posé une question lors du questionnaire de fin de recherche : « Tu étais plutôt motivé ou ennuyé à l'idée d'écrire dans ton journal ? Pourquoi ? ». A la suite de leur réponse, j'ai pu constater que 8 élèves sur 26 ont trouvé

---

<sup>40</sup> Meirieu, P. (s.d). *Petit dictionnaire de pédagogie*.

<sup>41</sup> Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, p.91.

<sup>42</sup> Idem

le journal des apprentissages ennuyants. De manière générale, les principales causes qui ressortent sont le fait que les élèves ne trouvent aucun intérêt à cet exercice, le fait qu'ils ne savent pas quoi écrire puis le fait qu'ils n'aiment pas écrire. Parmi ces 8 élèves, 5 sont concernés par l'absence de motivation du fait de l'absence d'intérêt principalement. Il semble donc indispensable de favoriser la clarté cognitive des élèves en donnant les objectifs et compétences du journal et en montrant ce qu'il peut apporter dans la formation de l'élève.

De plus, j'ai pu voir que 5 élèves sur 26 ont à la fois été motivés et ennuyés. Deux élèves étaient beaucoup investis lorsque le journal des apprentissages a été mis en place. Un nouveau cahier, un cahier pour soi, un exercice nouveau ; voici tant de raisons pour lesquelles ces élèves étaient motivés à écrire. Mais au fil du temps, cette tâche est devenue redondante et a commencée à les ennuyer. C'est pourquoi il semble important pour Yves Reuter de proposer des tâches ludiques et variées pour motiver l'élève. Le journal des apprentissages est efficace selon J. Crinon mais monotone et non ludique à mon sens. De plus, les 3 autres élèves expriment le caractère ennuyant de la tâche quand rien n'a été appris, selon eux. Il serait alors plus pertinent, dans le cas d'une mise en place du journal sur une année, de laisser l'élève écrire dans son journal sur un temps qu'il définit de façon autonome. Imposer à l'élève d'écrire les mardis et jeudis est contraignant puisqu'il se peut qu'aucun apprentissage nouveau n'ait été acquis ces jours. Dans le journal de Colline (annexe 25), on remarque aucun apprentissage à trois reprises, ce qui pourrait également alerter l'enseignant et permettre une remise en cause de son enseignement.

Finalement, au premier abord, on pourrait penser que les élèves ennuyés étaient principalement les élèves en difficultés face à un travail difficile de réflexion sur ses apprentissages. Pourtant les réponses des élèves montrent que les principaux élèves concernés par un manque de motivation étaient les élèves au profil éducatif « plus développé » (7 élèves sur 26). Cette tâche n'a pas suscité d'intérêt puis n'a pas été assez attractive et diversifiée. Ainsi, elle n'a pas suscité le « désir d'apprendre ». Malgré cela, 13 élèves ont été motivés du début jusqu'à la fin. Ils ont apprécié se remémorer leur journée à l'écrit et essayer de mettre des mots sur leurs nouveaux savoirs. Mais pour donner du sens aux apprentissages et mobiliser les élèves dans l'évaluation de leurs apprentissages, il semble important qu'ils se questionnent sur le « pourquoi » ils apprennent afin d'en comprendre l'utilité. On remarque que chez certains élèves, les savoirs scolaires ne serviraient qu'à l'âge adulte, ce qui peut expliquer pourquoi certains ne sont pas motivés à réfléchir et écrire.

## Conclusion

Le journal des apprentissages permet finalement à l'élève de s'évaluer de façon autonome sous diverses conditions. Comme nous avons pu le voir au cours de l'analyse, ce journal favorise le développement de l'activité réflexive des élèves en utilisant l'écriture comme moyen d'apprentissage. En effet, il les incite à faire un retour sur leur pratique scolaire pour identifier les apprentissages et les comprendre. La référence au terme de « secondarisation » permet de faire un lien avec l'évaluation puisque comprendre son savoir c'est être en mesure de l'évaluer ; évaluer s'il est acquis, en cours d'acquisition ou non acquis. Le journal sert alors à réfléchir pour apprendre à s'évaluer. Cette évaluation des savoirs peut être réalisée de différentes manières selon les élèves, ce qui permet de leur conférer l'aptitude à s'évaluer de manière autonome. Nous avons vu que certains élèves prenaient conscience de l'acquisition d'une notion par l'écriture essentiellement, d'autres par des schémas ou en différenciant les notions erronées des notions effectives apprises. Cette argumentation leur permet de vérifier l'exactitude et la profondeur du savoir puisqu'ils doivent le remobiliser. Finalement, on dira d'un élève qu'il est capable d'évaluer ses apprentissages s'il est capable de les identifier, de les préciser avec des exemples corrects tout en faisant la distinction entre « faire », « apprendre » et « comprendre ». Il ne s'agit pas de décrire ses apprentissages mais de les questionner pour en comprendre les spécificités ; « qu'est-ce que j'ai réellement appris ? », « comment j'ai appris ? ». Ces compétences nécessitent un travail métacognitif régulier de la part de l'élève, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. Même si la première évaluation est autonome, le rôle de médiateurs est à prendre en considération. En effet, l'enseignant, les pairs ainsi que la famille aident au développement de l'activité réflexive pour remplacer la description des apprentissages par une identification et une évaluation de ceux-ci. Ils amènent les élèves à préciser leur pensée, à se questionner davantage sur le niveau d'acquisition des savoirs en démêlant l'exactitude ou non des propos donnés. L'évaluation des apprentissages se veut alors évolutive en fonction des remarques données. Puis, une attitude bienveillante et encourageante de l'enseignant permettra à chaque élève de progresser à son rythme. Mais l'activité réflexive est un processus mental difficile qui sollicite beaucoup l'élève.

Nous en venons alors à notre première et principale limite, le temps. En effet, la réflexion métacognitive est un processus qui a besoin de temps pour être efficace. Le journal ne peut permettre à tous les élèves d'évaluer les apprentissages s'il n'est pas mis en place sur une durée suffisamment longue et de manière régulière. Chaque élève étant différent, le temps

de réflexion et l'évolution de chacun ne peuvent être considérés de la même manière, chacun doit pouvoir avancer à son rythme. Cette limite est fortement liée à l'utilisation du « faire » qui apparaît encore parfois dans les derniers écrits des élèves, mais aussi à une faible prise en compte de la question « comment as-tu appris ? ». Le manque de temps de réflexion ne permet pas toujours aux élèves de différencier « faire », « apprendre » et « comprendre », ce qui ne permet pas de développer une posture réflexive. Dans ce cas, l'évaluation des apprentissages peut être remise en cause. De plus, le manque de temps contraint les élèves à évaluer leurs savoirs dans un seul domaine alors que plusieurs sont étudiés en une journée. Ce constat est problématique pour les élèves puisqu'il ne fait pas sens pour eux. Aussi, cette limite se ressent dans l'organisation de l'année. Si les moments de réflexion nécessitent du temps, les phases orales n'en réclament pas moins. Accorder du temps à ces deux phases nécessite d'en enlever ailleurs, c'est pourquoi les compétences des programmes dans chaque champ disciplinaire ne peuvent être traitées. La seconde limite est liée à la mobilisation des élèves. Le journal des apprentissages doit varier dans son fonctionnement pour susciter du désir chez les élèves. Un aspect ludique et motivant doit lui être attribué afin que les élèves soient mobilisés pour se donner l'effort d'évaluer leurs apprentissages. Enfin, la dernière limite relève de l'évolution des compétences linguistiques et langagières. Si la prise en compte de la maîtrise de la langue peut être un obstacle à l'écriture réflexive lors des premiers écrits, il convient cependant de la remobiliser sur le long terme afin que l'expression de sa réflexion métacognitive soit compréhensible de tous.

Par ailleurs, cette démarche réflexive peut s'étendre à différents moments de la scolarité : de la scolarité obligatoire au statut d'étudiant en formation. En effet, de nombreux chercheurs s'intéressent de près à la construction d'une « posture seconde » chez les étudiants notamment lors de la réalisation d'un mémoire. Celui-ci vise le développement d'une posture de recherche ; l'étudiant ne doit pas rester dans la description de son sujet, il doit être capable de le problématiser, d'analyser les résultats, de justifier les apports théoriques, de préciser ses dires, etc. Mais cette posture se travaille aussi tout au long de la formation MEEF (Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation) puisqu'une unité d'enseignement est consacrée à l'analyse de sa pratique professionnelle. L'apprenti enseignant apprend à s'interroger sur sa pratique, sur ses réussites comme ses difficultés, aux solutions qui peuvent être apportées. Ce travail autonome ne néglige pas pour autant l'implication de médiateurs. En effet, des interactions langagières avec les pairs et les formateurs permettent l'évolution du développement de la réflexivité. La différence entre « faire », « apprendre » et « comprendre »

est alors au cœur de la formation. Finalement, cette démarche réflexive permet d'apprendre à se former de manière autonome et ce à tous âges. Ainsi, elle se veut quotidienne dans une société poussée à se remettre constamment en question.

## **Bibliographie et sitographie**

### **Bibliographie :**

- Bautier, E. et Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », *Revue Française de Pédagogie*, N° 148, 89-100.
- Bishop, M.-F. (2006). Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire. *Repères*, 34, 21-40.
- Chabanne, J.-C. et Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- Crinon, J. (2008). « Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire ». *Repères*, 38, 137-149.
- Delannoy, C. (2007). *Une mémoire pour apprendre*, Hachette Education.
- Flavell, J.H., (1976). Metacognitive aspects of problem-solving. In L.B., Resnick (Ed.). *The nature of intelligence*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freinet. C. (1950/1971). *La méthode naturelle* (Vol. 1), éd. Delachaux et Niestlé.
- Freinet. C. (1960). *Le texte libre*, Cannes, éd. de l'Ecole moderne française.
- Gusdorf, G. (1991). *Ligne de vie. Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob.
- Halté, J-F. (1986). « Travailler en projet », *Pratiques*, 36.
- Hubert, B. (2013). « Réhabiliter le temps du racontage dans les démarches de professionnalisation », symposium « Pratiques de formation, temporalités et pouvoir d'agir dans la recherche biographique en formation des adultes », Treizième rencontres internationales du réseau de Recherche en Education et Formation (REF 2013), Genève, 9-10 sept. 2013.
- Hubert, B. (2014). « Faire de sa vie une fiction. Des migrations en écriture avec des enfants d'école élémentaire » in *Revue Hommes & migrations* n°1306, p.23-30.
- Hubert, B. (2016). « Ecrire pour donner à voir et à entendre sa compréhension du monde » in Plane, S., Bazerman, C., Donahue, C. et Rondelli, F. *Recherches en écriture : regards pluriels. Centre de recherches sur les médiations* - Université de Lorraine.
- Lejeune, P. (2001). « Enseigner l'autobiographie », in *L'autobiographie en classe*, Paris, Delagrave.
- Loarer, E. (1998). L'éducation cognitive : modèle et méthodes pour apprendre à penser. *Revue Française de Pédagogie*, 122, 121-161.

- Noel, B. (1997). *La métacognition*. Paris, Bruxelles : De Boeck Université.
- Noel, B. et C.Cartier, S. (2016). *De la métacognition à l'apprentissage autorégulé*, éd. De Boeck supérieur.
- Reuter, Y. (2000). *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF.
- Scheepers, C. (2008). « Former des enfants réflexifs », *Repères*, 38, 99-120.
- Talbot, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, éd. Armand Colin.

### Sitographie :

- Meirieu, P. (s.d). *Petit dictionnaire de pédagogie*. Repéré à <https://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/dictionnaireliste.htm> (le 10/03/2018)
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013*. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013\\_263197.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/30/19/7/BO-MEN-30-25-7-2013_263197.pdf) (le 09/02/2018).
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2013). *La refondation de l'École de la République*. Repéré à <http://www.education.gouv.fr/pid29462/la-refondation-de-l-ecole-de-la-republique.html> (le 09/02/2018)
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Annexe - Programme de l'école maternelle*, Bulletin officiel spécial n°2 du 26 mars 2015. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_2/37/8/ensel4759\\_arrete-annexe\\_prog\\_ecole\\_maternelle\\_403378.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_2/37/8/ensel4759_arrete-annexe_prog_ecole_maternelle_403378.pdf) (le 09/02/2018)
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015*. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN\\_SPE\\_11/35/1/BO\\_SPE\\_11\\_26-11-2015\\_504351.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/MEN_SPE_11/35/1/BO_SPE_11_26-11-2015_504351.pdf) (le 09/02/2018)
- Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2015). *Socle commun de connaissances, de compétences et de culture*, Bulletin officiel n°17 du 23 avril 2015. Repéré à [http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle\\_commun\\_de\\_connaissances,\\_de\\_competences\\_et\\_de\\_culture\\_415456.pdf\\_\(le\\_09/02/2018\)](http://cache.media.education.gouv.fr/file/17/45/6/Socle_commun_de_connaissances,_de_competences_et_de_culture_415456.pdf_(le_09/02/2018))



- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (2016). *Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre : les écrits de travail*. Repéré à [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/9/2\\_RA\\_C3\\_Francais\\_Ecriture\\_ECRITS\\_DE\\_TRAVAIL\\_591069.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Ecriture/06/9/2_RA_C3_Francais_Ecriture_ECRITS_DE_TRAVAIL_591069.pdf) (le 09/02/2018)
- Lathuillère, B. (s.d). « Les droits de l'enfant selon Janusz Korczak », essai inédit, Association française Janusz Korczak. Repéré à <http://korczak.fr/m1korczak/droits-de-lenfant/droits-enfant-selon-korczak.html> (le 13/03/2018)
- Lecompte, J. (1998). « Les fondements de la démocratie ». *Revue Sciences Humaines*, 81. Repéré à [https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage\\_fr\\_9754.html](https://www.scienceshumaines.com/lev-vygotski-1896-1934-pensee-et-langage_fr_9754.html) (le 13/03/2018)

## Annexes

28/11/2017 SCIENCES: Aujourd'hui en sciences j'ai appris le système du levier. Moi et mon groupe avons poursuivi notre travail et avons fait une expérience. Nous avons regardés une vidéo.

SPORT: En sport nous avons beaucoup couru car nous avons fait de l'endurance. J'ai appris à mieux souffler.

EPS

Annexe 1 : Production de Jade.

Jeudi 23 novembre

8:00 → 8:20 on a fait EMC : notre groupe a presque terminé. Dans notre groupe j'y a: Aoi, Marlouze, Louma, Lise et Mia.

8:50 → 9:00 EPS → j'ai commencé à apprendre "les ascètes" ces très difficile.

12:00 → 13: On a mangé: des carottes râpés, des chippolatas et des penne, du fromage de chèvre et de la salade de fruit.

14:15 → 15:00 on a appris que quand on mettait un E au nord G.F.A et au sud C.E.P.

16:20 → 16:45 Math on a revue les nombre décimaux

ce jour  
cette journée  
était trop  
COOL  
!!!

Annexe 2 : Production d'Emeline.

18/12/2017 J'ai appris que dans le 3<sup>ème</sup> groupe comme prendre qui s'écrit ds, ds, d ~~et~~ sauf les verbes en cindre, aindre, indre et saindre qui s'écrivent comme le 2<sup>ème</sup> groupe s, s, t. Avec Madame Guéridin j'ai appris à faire jouer des percussions corporelles. Avec Monsieur Diche ont a étudié la guitare et j'ai j'ai appris les bases de la guitare.

P R S

prendre		reprendre		cindre		saindre	
je	ds	je	s	je	s	je	s
tu	ds	tu	s	tu	s	tu	s
il	d	il	s	il	s	il	s
nous	ons	nous	ons	nous	ons	nous	ons
vous	ez	vous	ez	vous	ez	vous	ez
ils	ent	ils	ent	ils	ent	ils	ent

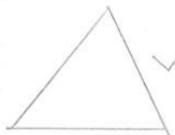
du mouvement de la main → torsion

du mouvement de la main → tapements de cuisse

du mouvement de la main → tapements de pieds


Annexe 3 : Productions de Coline.

28/11/2017 Aujourd'hui Sciences on a travaillé sur les  
 liens avec des objets : pierre, branch, troncs  
 Anglais : j'ai été avec mon groupe et  
 Anthony on c'est présenté chacun notre tour  
 retour en classe EPS : on eps j'ai fait de  
 l'endurance mon meilleur score c'est  
 1km 500 ensuite cantine. Français : j'ai  
 travaillé sur le complément de phrases trop  
 facile j'ai fait des exercices sur CD  
 phrases.  
 Mathématiques. J'ai travaillé sur les  
 polygones avec l'amine.

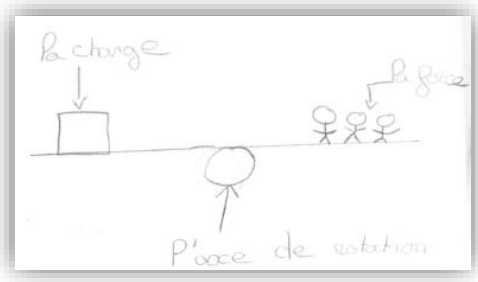


Un polygone est une figure  
 fermée. Il se trace  
 avec une règle.

~~ce n'est  
 pas un  
 polygone~~



C'est un polygone



Annexe 4 : Productions de Matis.

Jeudi 28 novembre  
 Aujourd'hui, j'ai appris et compris  
 les compléments de phrase avec ~~Antony~~  
 Avec Laurine on j'ai appris et compris  
 comprise les polygones.  
~~Avec Antony~~ Avec Laurine, j'ai fait  
 la science avec les leviers et on  
 quand il avait un rocher et grâce  
 au contre bois le rocher se soulève



Annexe 5 : Productions de Mia.

Bonjour aujourd'hui le 23/11/14,  
 nous avons commencer la journée  
 par faire du cirque, nous avons  
 appris beaucoup de chose la maîtresse  
 nous a fais une démonstration, on  
 était tous impressionner!  
 Un peu plus tard dans l'après midi  
 nous avons fais des mathématiques,  
 j'ai ~~eu~~ eu tous faux et je n'ai  
 toujours pas compris. C'est fini  
 pour aujourd'hui, à plus-tard!!

Annexe 6 : Production de Lise.



23/11/17 \* on ma fais des math  $x2 \times 3 \times 4$ . je suis aller a la piscine dans le grand bassin on s'est est a je te \* en arriere puis on ma passer sous le tapis on ma fais du ~~sur~~ sur place 15 seconde et tapis apres on ma jouer dans le petit bassin pour faire du endu dans l'eau et un jeux ou on il dois prendre lansen. on ma écrit des mots que l'ortho et j'ai eu 10/10. on ma fais de la musique on ma écouter une chanson. dans la récréation j'ai fais du badminton avec des CE je les suis batue au badminton. sa a été l'anniversaire a antoine et gléna. on ma eu des bonbon pour par antoine et gléna. antoine nous sa donner dans les des soussait.

12/12/2017 qui as-tu retenu?  
 j'ai appris le groupe nominale les mots le les mots de la même famille. apres on ma fais les contrains j'ai eu tous bons dans les mots.  
 bouteille, asie, extra.

en anglais j'ai appris les mois de l'année en français j'ai en numérations j'ai appris les fractions	mal en math j'ai appris 10, 100, 1000 aux exercices j'ai fais les exercices 1, 2, 3 j'ai eu tous bons.
---	---

Le 12/01/2018

Le 13/02/2018

Annexe 7 : Productions d'Enzo.

En plus ces l'anniversaire de ma copine  
Kélewa j'~~ai~~ aurédu lui apporté un cadeau mais  
je crois qu'elle n'es pas décu bref je suis  
contente d'être a de l'école et de la  
maîtresse maîtresse et tres gentille avec Aurélie  
Aurélié et Antonie

Annexe 8 : Production de Mia.

Mardi 12 Janvier

j'ai retenu ~~de~~ sur le GN à entourer l'introu.  
j'ai fais un travail qui était entourer  
l'introu avec mon vocab. et j'ai fais  
sur les famille de mots préfixes suffixes...

exemple : ~~terrain~~ terre

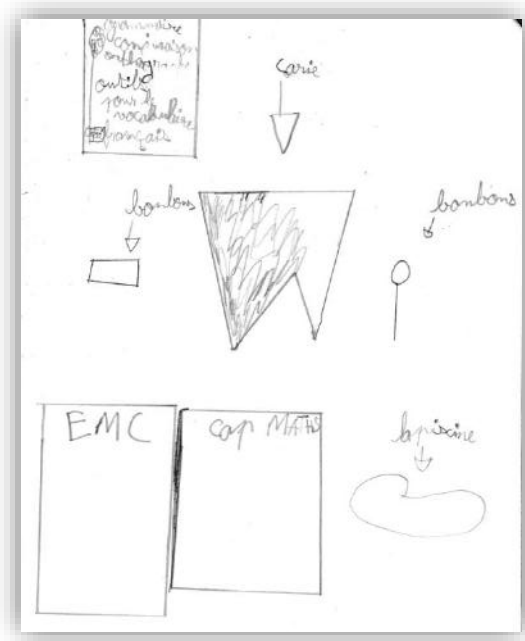
terrain  
terrasse  
souterrain...

Annexe 9 : Production de Shaina.

12/12/17 Le matin j'ai fait restons comment faire  
des groupes nominaux et j'ai restons  
les famille de mots et pour une  
aucune ombre au festo

Annexe 10 : Production de Mattis.

23/11/17 On dit que certaines personnes dont moi  
 on fait des fraises EMC, Musique.  
 On a faites aussi l'anglaise de Fontaine et  
 Kélaragon à des bonbons 😊 et on repasse  
 en paix les dents.



~~30/11~~ & le matin j'ai fait piscine j'ai appris  
 30/11/17 ne a ne plus avoir peur de l'eau  
 on avait sa copie fait EMC EM  
 j'ai fait MATHS dictée et etc  
 et du français.

Annexe 11 : Productions de Mattis.



Jeudi 23 novembre

8:00 → 8:25 on a fait EHC : motu  
 groupe a presque terminer. Dans motu groupe  
 J'ai : Moi, Marilou, Louisa, Lise et Léa.

8:50 → 9:00 EPS j'ai commences  
 à apprendre "les ascètes" ces très difficile.

12:00 → 13: On a mangé: des carottes râpés,  
 des chips et des lentilles, du fromage  
 de chèvre et de la salade de fruit.

14:15 → 15:00 on a appris que quand on  
 mettait un E au début GFR dans l'au mot C.E.P.

16:20 → 16:45 d'atd on a revue les  
 nombre décimant

ce jour  
 était  
 COOL  
 !!!

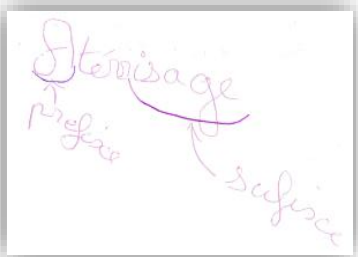
Mardi 22 décembre

français

On a noté que il y a peut avoir  
 des mots de la même famille

dessus on j'ai compris que se  
 quel on a devant et un préfixe et  
 se quel on a derrière et un  
 suffixe.

J'ai aussi appris que dans le  
 mot terre le radical est terre et  
 pas la terre.



Annexe 12 : Productions d'Emeline.

23/11/17

Nous avons continué l'art - plastique  
 Nous avons appris que devant  
 un verbe qui se termine par  
 "GER" on met un "E" après  
 le "G" et pour les verbe qui se  
 termine par "CER" on met un  
 "S" pour la 1<sup>re</sup> P<sup>re</sup>. On a fait  
 aussi du cirque dans le cirque  
 on a fait du jonglage, de  
 l'assiette et du pédalage.  
 En maths, on a continué  
 sur les fraction on a ranger  
 les fraction du plus petit au  
 plus grand ou l'inverse.  
 On a aussi écouter une  
 chanson en chant.

En a travaillé retenu

J'ai retenu que le GN est conté-  
 nu de un det. et d'un nom et il  
 peut être au pluriel ou au Singulier.

Exemple: La tigresse.  
 det N

J'ai aussi retenu quand français  
 que dans les familles de mots  
 que dans le mot il y a un radical,  
 un préfixe et un suffixe. Exemple:

terre: terrier

Le 12/12/2017

Annexe 13 : Productions de Marilou.

Aujourd'hui j'ai appris de  
la conjugaison avec antoni et  
on a fait j'ai saisi des  
Maths et j'ai fait progresser  
en table de  $\times 7$ . Et j'ai  
fait de la FPS et se  
le  
me suis dépassé et la maîtrise  
e ma en courage.

Annexe 14 : Production de Célia.

28/11/17  
8:45 J'ai appris comment roulever des rochers.  
9:20 J'ai appris

Mardi 12 décembre  
Qui as-tu retenu ?  
J'ai retenu que la GN.

Lundi 13 Janvier  
NUMÉRATION:

Annexe 15 : Productions d'Eliott.

En math j'ai appris qu'on décale le  $\neq$  virgule  
quand on déplace les nombres décimaux car c'est  
 $\times 10, \times 100, \times 1000$



Annexe 16 : Productions d'Eliott (le 13/02/2018).

23/1/18 J'ai appris en mathématique les fois 10  
10, 100, 1000, pour aller faire les nombres  
décimaux sans mes (après  
servir pour apprendre  
mon baccalauréat.

$$\begin{aligned} 7 \times 100 &= 700 \\ 8 \times 1000 &= 8000 \\ 9 \times 10 &= 90 \end{aligned}$$

Annexe 17 : Productions de Théo.

5  
lundi 18 janvier

aujourd'hui j'ai appris à conjuguer avec exemple: je mangeais et bah il y a un e et si on met pas la e ça fait je mangeais donc j'ai appris à faire que si je met pas le e ça fait je n'ai pas d'idée. j'ai appris à mettre une G comme dans ~~avan~~ j'avancais. j'ai retrouvé ~~la~~ que il fallait mettre deux i nous avançons.

Annexe 18 : Production de Shaina.

25/01/18 ✕ En lecture j'ai appris des mots et aussi des phrases avec tina avec Marine. Et j'ai bien émis avec la maîtresse et j'ai entendue une fille et un garçon et liscio le chapitre 8 le dernier chapitre ces semaines j'ai bien émis ~~de~~ avec Marine et la maîtresse.

Annexe 19 : Production de Slonaëlle.

30/01/18 MUSIQUE: En musique, j'ai commencé à faire la chanson en Anglais.  
SCIENCES: On a regardé une vidéo.

Annexe 20 : Production de Matis.



CIRQUE: En cirque aujourd'hui  
j'étais la fin du ci dernière  
séance et j'ai appris à aller en  
dan arrière et c'était dur mais j'ai  
réussi et j'ai fait ce numéro avec  
Lise

Le 25/01/2018

13/02/18 GRAMMAIRE: J'ai appris des homophones  
ce ou se et le ce se met devant  
un nom et le se se met devant un  
verbe. J'ai retenu ça parce que  
j'ai écouté.

Annexe 21 : Productions d'Elina.

19 27/01/2018<sup>e</sup> En cirque, j'ai réussi à tenir plus longtemps qu'avant.  
En danse, j'ai appris à faire des ~~imit~~ imitations  
comme:  
de patinage, de natation, d'être dans du ~~clowning~~  
clowning, dans l'espace. J'ai appris en faisant plusieurs  
fois et en regardant les autres.

Annexe 22 : Production de Johan.

Aujourd'hui mardi 23<sup>e</sup> Janvier. J'ai  
 fais des Math. En y Math j'ai grasse  
 un nouveau chapitre en l'arithmétique.  
 SC est les nombre 10, 100, 1000. Je l'avais  
 déjà fais l'année dernière. Mais la  
 sétais différent. J'ai fais un exercice  
 ou la maîtresse nous dicta des  
 nombre et il fallait les multiplier par  
 dix, par cent ou par mille.  
 Après la maîtresse nous a donné  
 l'astuce pour le faire. L'astuce c'est  
 de décaler les nombres de une colonne  
 si c'est par dix de deux colonnes si c'est  
 par cent et de trois de colonne si c'est  
 par mille. Comme par exemple  
 32 dixième tu décale par une colonne  
 et sa fais 320. J'ai appris grâce à  
 la maîtresse et au autres. A mon avis  
 fais dix fois cent et fais mille sa va  
 me servir quand je serais grand et que  
 j'aurais un métier. Ou compter  
 mon argent même à mon âge.

Annexe 23 : Production de Noah.

11/10/2011 Aujourd'hui j'ai appris en EPS piscine  
 que qu'ils ne faut pas avoir peur et  
 que on en FMC la déclaration de DDHC  
 et c'est c'est à mettre fin à la  
 monarchie absolue. J'ai compris car moi  
 j'ai compris solidarité et solitaire est est  
 j'ai compris grâce à Kaléou et les autres  
 et grâce à la maîtresse et autres.

Annexe 24 : Production de Mia.

18/01/2018	Je n'ai rien appris aujourd'hui
23/01/2018	Je n'ai rien appris aujourd'hui.
25/01/2018	Je n'ai rien appris aujourd'hui.

Annexe 25 : Production de Colline.

Aujourd'hui le 16/04/2018 j'ai compris en mathématique que les fractions inférieurs n'utilisent qu'une pizza et que les fraction supérieurs n'utilisent plusieurs pizzas.  
 Comment j'ai compris?  
 J'ai compris ces fraction car la maitresse est venue me voir et ma bien expliquer.

$$\frac{3}{4} = \text{three pizzas divided into 4 parts each}$$

$$\frac{1}{3} = \text{one pizza divided into 3 parts}$$

$$\frac{3}{3} = \text{three pizzas divided into 3 parts each}$$

Annexe 26 : Productions de Lise.



Aujourd'hui le mardi 9 janvier 2018. En début de journée, j'ai appris en mathématiques sur les nombres décimaux et j'ai aussi corrigé mon évaluation. Après j'ai fait EMC sur la solidarité au début je croyais que c'est être seul mais non en fait c'est être collectif et pas être égoïste et après j'ai eu une leçon sur la solidarité. En histoire j'ai appris sur Napoléon qui est devenu Empereur et après on a fait Anglais sur les jours de la semaine (Monday...). En EPS on a fait des équipes de 8 l'équipe vert noir, l'équipe bleu et l'équipe jaune nous on a fini dernier à chaque fois mais j'ai appris à sprinter sur 200 mètres.

Annexe 27 : Production d'Estin.

Question 1 : Tu étais plutôt motivé ou ennuyé à l'idée d'écrire dans ton journal ? Pourquoi ?

Question 2 : As-tu eu des difficultés à écrire dans ton journal ? Si oui, lesquelles ?

Question 3 : Qu'est-ce qui t'aurait permis de mieux réussir ?

Question 4 : Quelles compétences as-tu travaillées en écrivant dans ton journal ?

Question 5 : Etait-ce utile de lire son écrit devant les autres ? Pourquoi ?

Question 6 : En écrivant ce que tu as appris, tu as évalué seul tes compétences. As-tu aimé participer à l'évaluation de tes compétences ou préfères-tu que ce soit la maîtresse qui te valide tes compétences ? Pourquoi ?

Question 7 : As-tu lu certains de tes écrits à tes parents ? Si oui, que t'ont-ils dit ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ?

Question 8 : Donne ton avis

Annexe 28 : Questionnaire donné le 13/02/2018.

Prénom : Célia Claret

Question 1 : Tu étais plutôt motivé ou ennuyé à l'idée d'écrire dans ton journal ? Pourquoi ?

Il y a plus d'avis de moi ennuyé et  
des fois je me motive.

Question 2 : As-tu eu des difficultés à écrire dans ton journal ? Si oui, lesquelles ?

Oui, parce que il y avait des mots  
à expliquer.

Question 3 : Qu'est-ce qui t'aurait permis de mieux réussir ?

que quelqu'un m'aide et reste  
à côté de moi.

Question 4 : Quelles compétences as-tu travaillées en écrivant dans ton journal ?

?

Question 5 : Était-ce utile de lire son écrit devant les autres ? Pourquoi ?

non, parce que il pouvait se moquer  
de moi.

Question 6 : En écrivant ce que tu as appris, tu as évalué seul tes compétences. As-tu aimé participer à l'évaluation de tes compétences ou préfères-tu que ce soit la maîtresse qui te valide tes compétences ? Pourquoi ?

je préfère faire que la maîtresse  
évalue.

Question 7 : As-tu lu certains de tes écrits à tes parents ? Si oui, que t'ont-ils dit ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ?

Et bien parce que je me les  
parfois.

Question 8 : Donne ton avis

Je trouve que c'est intéressant  
et une bonne expérience.

### Annexe 29 : Questionnaire de Célia.

Prénom : Théo

**Question 1 :** Tu étais plutôt motivé ou ennuyé à l'idée d'écrire dans ton journal ?

Pourquoi ?

Non car j'étais motivé comme ça j'étais

**Question 2 :** As-tu eu des difficultés à écrire dans ton journal ? Si oui, lesquelles ?

J'ai eu des difficultés à écrire car j'ai

**Question 3 :** Qu'est-ce qui t'aurait permis de mieux réussir ?

Je ne sais pas

**Question 4 :** Quelles compétences as-tu travaillées en écrivant dans ton journal ?

La compétence en écriture écrite et l'écriture

**Question 5 :** Était-ce utile de lire son écrit devant les autres ? Pourquoi ?

Non à l'école de l'élève

**Question 6 :** En écrivant ce que tu as appris, tu as évalué seul tes compétences.

As-tu aimé participer à l'évaluation de tes compétences ou préfères-tu que ce soit la maîtresse qui te valide tes compétences ? Pourquoi ?

Je préfère que la maîtresse m'évalue car elle est plus expérimentée que moi et elle m'aide à comprendre les difficultés.

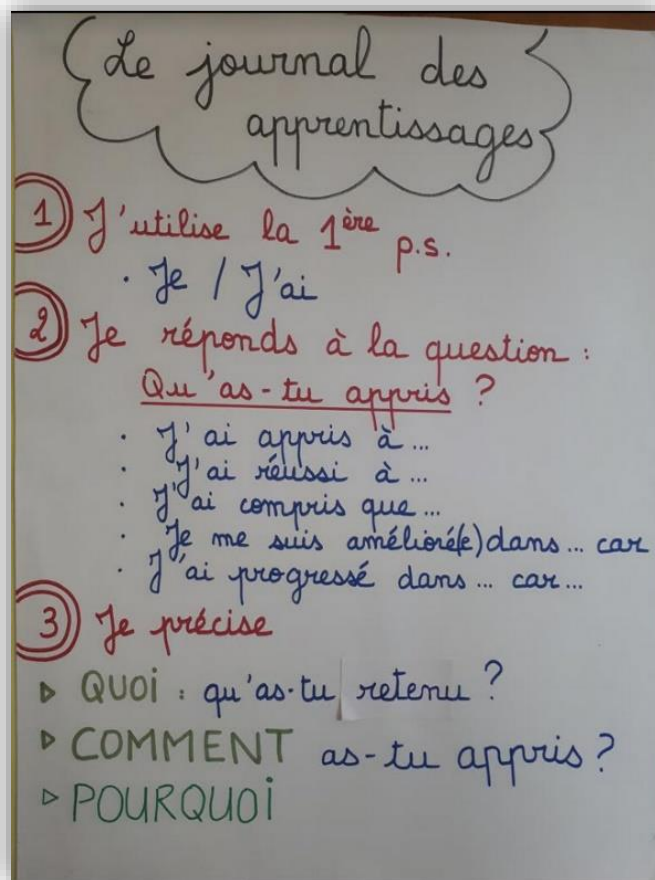
**Question 7 :** As-tu lu certains de tes écrits à tes parents ? Si oui, que t'ont-ils dit ? Qu'est-ce que ça t'a apporté ?

Non

**Question 8 :** Donne ton avis

Je pense bien car j'ai écrit ce que j'ai appris et j'ai écrit ce que j'ai appris quand j'ai écrit.

### Annexe 30 : Questionnaire de Théo.



Annexe 31 : Affiche

Célia - J'ai appris en histoire que en Afrique on a on a fait que l'esclavage et que j'ai écouté et ça m'est rentré dans la tête parce que c'était intéressant.

Enseignante stagiaire - Ton retour Célia ?

Célia - Ben moi je trouve que c'était bien, que j'ai écrit beaucoup parce que parfois j'écris pas beaucoup et que là ça m'a vraiment intéressé, que des fois ça m'intéresse pas trop.

Enseignante stagiaire - D'accord. Tu penses que tu as bien précisé ton apprentissage ?

Célia - Oui.

Enseignante stagiaire - Tu as répondu à « comment tu as appris » ?

Célia - Oui.

Enseignante stagiaire - Et est-ce que tu as répondu « au pourquoi » ?

Célia - Un peu.

Enseignante stagiaire - D'accord. Les autres ?

Célia - Oui Khadija.

Khadija - Euh t'as dit « on » au lieu de « je ».

Célia - Estin.

Estin - Euh je trouve que t'avais pas trop répondu à la question pourquoi et euh que bah ce que tu avais retenu.

Enseignante stagiaire - D'accord. Là vous donnez des points négatifs, pensez à proposer des solutions et à montrer aussi les points positifs hein.

Célia - Gabin.

Gabin - Ben je pense que t'as pas beaucoup précisé euh euh c'que t'as appris dans ben dans l'esclavage.

Enseignante stagiaire - Comment elle aurait pu préciser davantage ? Donne des solutions.

Gabin - Bah euh...donner des informations. Par exemple, comment euh, bah est-ce que c'était bien l'esclavage euh ? Est-ce qu'ils s'amusaient bien là-bas ? Est-ce que euh bah le voyage était sympa euh ?

Enseignante titulaire - Là tu es ironique hein ?

Gabin - Oui voilà. Il faut préciser ce que c'est l'esclavage en gros.

Enseignante stagiaire – Euh encore une ou deux personnes Célia.

Célia - Kéléva.

Kéléva - Moi je trouve que t'as bien lu, t'as pas trop euh pas trop accroché euh même si i manquait certaines précisions euh sur l'esclavage c'était bien.

Célia - Jade.

Jade - Bah euh moi je trouve que t'as plutôt bien dit ce que tu, ce que t'avais appris. T'as dit à peu près comment et t'as aussi dit que ça t'intéressait. Mais euh t'aurais peut-être pu dire euh ce qui t'intéressait le plus dans ce que tu bah dans ce qui t'intéressait le plus dans ce que tu bah dans (rire), je ne sais pas comment dire ça. Bah ce qui t'intéressait le plus dans ce qu'on a dit.

Enseignante stagiaire - Bien. Alors euh, ah oui vas-y ! (regard vers l'enseignante titulaire).

Enseignante titulaire - Moi Célia je voulais savoir si tu avais bien séparé avec des points, euh par exemple chaque chose.

Célia - J'ai mis des virgules.

Enseignante titulaire - Peut-être que en améliorant ton texte euh, à chaque fois que tu réponds à une chose bah tu peux faire une phrase. D'accord ? Comme ça peut-être que ça peut t'aider aussi à faire ton texte, ok ? »

Célia - Oui.

Enseignante stagiaire - Alors moi je suis assez d'accord avec tout ce qui a été dit. Globalement euh je rajouterais que tu t'es améliorée sur ton contenu. Au début tu avais beaucoup de mal quand même à te centrer sur un apprentissage et là tu as quand même répondu à certaines questions de l'affiche. C'est vrai que tu aurais pu faire encore plus précis mais euh il faut te laisser le temps d'apprendre c'est comme tout, donc continu sur cette voie. Voilà merci.

## **Résumé en français :**

Avec l'injonction de la société à se remettre constamment en question, l'activité réflexive de chaque individu tend à être développée à tous les niveaux de sa formation ; personnelle, scolaire et professionnelle. Dès le début de la scolarité les élèves sont ainsi incités à verbaliser leur pensée et à produire des écrits réflexifs. Ce mémoire s'intéresse de près à l'un de ces écrits : le journal des apprentissages. C'est un journal qui vise le développement de l'activité réflexive voire métacognitive de l'élève. Par l'écriture de soi il vise l'élaboration et le développement de la pensée. Il permet à l'élève de dépasser le stade de la description pour réussir à prendre du recul sur ses apprentissages afin d'en comprendre les enjeux. Travailler ses savoirs permet de les comprendre et de les évaluer de manière autonome. De ce fait, l'élève devient acteur de ses apprentissages. Mais de nombreuses limites peuvent entraver le développement de cette posture réflexive. Le temps, la mobilisation des élèves ainsi que la maîtrise de la langue doivent être questionnés pour que le journal soit productif.

**Mots-clés :** Journal des apprentissages, réflexivité, métacognition, écriture de soi, évaluation formative.

## **Abstract:**

Thanks to the society's injunction to constantly question oneself, the reflective activity of each individual tends to develop at every level of his/her training; personal, academic and professional. From the beginning of schooling, students are encouraged to verbalize their thoughts and to produce reflective writings. This thesis focuses on one of these writings: the journal of learning. It is a journal aiming at developing pupils' reflective and metacognitive activity. By writing about oneself it aims at the elaboration and the development of the thought. It allows the student to go over the stage of the description, to succeed in taking a look back at his/her learning in order to understand the problems. Working on our knowledge allows us to understand and evaluate it autonomously. As a result, students become actors of their learning process. But many limitations can hinder the development of this reflexive posture. The time, the mobilization of the pupils as well as the mastery of the language must be questioned so that the journal can be productive.

**Keywords:** Journal of learning, reflexivity, metacognition, self-writing, formative evaluation.