

Former des enfants réflexifs

Caroline Scheepers, haute école Lucia de Brouckère,
Jodoigne, Belgique

Des élèves du primaire écrivent régulièrement à propos de leurs apprentissages dans un journal dialogué. Le dispositif s'inscrit dans le paradigme socioconstructiviste et repose notamment sur l'hypothèse selon laquelle le journal peut contribuer à lutter contre l'échec scolaire car l'enfant objectivise ses savoirs et ses modes d'apprentissages tout en bénéficiant d'un dispositif de tutelle... A été étudiée une centaine de journaux, recueillis dans des contextes socioculturels contrastés. Deux questions de recherche alimenteront la discussion. D'abord, peut-on identifier des pratiques réflexives distinctes dans les cahiers ? En effet, cinq types distincts de journaux ont pu être dégagés. Dès lors, est-il possible d'établir une corrélation stricte entre le type de réflexivité et des dimensions socioculturelles ? Autrement dit, le journal contribue-t-il véritablement à réduire les inégalités ? Nos résultats empiriques révèlent à poser un diagnostic mesuré. Certes, l'outil ne semble pas pertinent, pour tous, tout le temps. Mais il semble bien qu'en particulier, des élèves en grande difficulté scolaire se sont emparés du journal et en ont tiré des bénéfices incontestables.

Introduction

Les travaux de Crinon (2002) consacrés aux journaux des apprentissages ont été discutés par des cohortes successives de futurs instituteurs du primaire dans le cadre des cours de didactique du français qu'ils reçoivent à la haute école¹. Les apprentis-enseignants, tout au long de leur formation en didactique du français, sont invités à tenir leur propre journal de formation : après plusieurs mois d'écriture réflexive, ils sont conviés à transposer l'outil dans

¹ En Communauté française de Belgique, les enseignants de maternelle, de primaire et du premier degré du secondaire sont formés dans les départements pédagogiques des hautes écoles. Celles-ci offrent en trois ans une formation professionnalisante.

une classe du primaire avec laquelle a été initié un partenariat. Il s'agit alors pour les instituteurs en devenir de concevoir les consignes et les outils évaluatifs tout en échangeant régulièrement avec les jeunes scripteurs par le biais de lettres personnalisées visant à soutenir l'écriture réflexive des apprenants. Le journal est donc résolument dialogué. Les enfants écrivent régulièrement à propos de leurs apprentissages : qu'ont-ils appris ? Comment s'y prennent-ils pour apprendre ? Quelles difficultés rencontrent-ils ? Quelles démarches de résolutions mettent-ils en œuvre ? Autant de questions-clés, parmi d'autres, qui tissent les énoncés consignés dans les petits cahiers.

A été formulée l'hypothèse selon laquelle le journal peut contribuer à lutter contre l'échec scolaire car l'enfant objectivise ses savoirs et ses modes d'apprentissages tout en bénéficiant d'un dispositif de tutelle (Bruner, Barnier)... Mais, au fond, qu'en est-il vraiment ? La présente contribution envisagera les journaux des enfants sous l'angle particulier des facteurs sociocul-socioculturels. Pour ce faire, de nombreuses données ont été collationnées à propos des élèves. Il s'agira tout d'abord de mettre au jour des pratiques réflexives distinctes avant de voir dans quelle mesure une corrélation peut être établie, ou pas, entre ces mêmes pratiques et des paramètres d'ordre socioculturel.

Depuis quelques années, plusieurs publications ont pris en compte la question du sujet : il n'est qu'à voir le numéro 64 d'*Enjeux* (hiver 2005), le numéro 34 de *Repères* (2006), le numéro 39 du *Français dans le monde – Recherches et applications* (janvier 2006), le numéro 45 de *Recherches...* Il devient dès lors urgent de s'interroger sur les facteurs socioculturels qui pourraient peser sur cette entrée en force du sujet dans l'univers scolaire. C'est bien là un des enjeux de la présente contribution.

1. Le dispositif d'écriture

Écrire pour apprendre, apprendre à écrire sur ses apprentissages... Tel pourrait être le leitmotiv du projet dans lequel sont enrôlés les enfants. Comme précisé dans l'introduction, le point de départ du dispositif est la formation initiale d'instituteurs du fondamental. Ces derniers, durant trois ans, tiennent leur journal de formation. Deux postulats forts sous-tendent ce choix. *Primo*, l'écriture réflexive est envisagée, dans l'optique vygotkienne dont je me réclame, comme un levier et un témoin privilégiés du processus de professionnalisation. *Secundo*, en vertu du principe homologique qui caractérise l'ensemble de la formation que je dispense aux étudiants, les futurs praticiens s'essaient eux-mêmes à l'écriture réflexive avant d'en envisager la transposition dans leur propre contexte éducatif.

Prenant appui sur leur propre expérience scripturale et la lecture des travaux de recherche conduits par Jacques Crinon, les étudiants déterminent les grands principes du projet qui sera proposé aux enfants. Sur quel support écriront-ils ? À propos de quoi ? Avec quelle fréquence ? Avec quel étayage ?

Toutes ces modalités sont âprement négociées avec les institutrices-partenaires et avec la didacticienne du français, en l'occurrence, moi-même. Une consigne est finalement élaborée². Elle comporte trois volets distincts :

- le cahier a été personnifié. C'est lui qui explique aux élèves les modalités du projet dans lequel ils sont désormais enrôlés ;
- les propos du journal sont illustrés par quelques dessins emblématiques, supposés clarifier et rappeler les grands principes à respecter ;
- une grille de coévaluation reprenant quelques items précis.

Il s'agit résolument d'une écriture à quatre mains. C'est à un journal dialogué que nous avons affaire. Selon les contextes, soit l'enfant coécrit avec son institutrice, soit il coécrit avec un futur enseignant.

Faut-il le préciser, le projet repose sur les thèses vygotskiennes de l'apprentissage dans la mesure où s'inscrivent au cœur du processus les interactions sociales (les relations avec les pairs, le tuteur et l'enseignante) et les médiations instrumentales (le cahier, les consignes, les lettres, les grilles de coévaluation). Dans cette perspective, le langage ne concrétise pas seulement la pensée, en l'occurrence la pensée sur les apprentissages scolaires, mais il la fait advenir tout entière. Le diariste écrit dès lors à propos de ses apprentissages pour conceptualiser, définir, expliquer, lister, s'interroger, interpeler, discuter, faire le point, comparer, verbaliser son processus d'acquisition des compétences... Par ailleurs, nous (les enseignantes, les futurs instituteurs et moi-même) tâchons d'inscrire le projet dans la zone proximale de développement de chaque élève. Ainsi, nous pensons que le jeune diariste est incapable d'effectuer seul la tâche, très complexe et peu routinière, qui lui incombe. En revanche, nous estimons qu'il peut la réaliser dans la mesure où il bénéficie d'un triple étayage : celui de son institutrice, celui de son tuteur (un futur enseignant qui lui adresse des lettres personnalisées) et celui de ses pairs (qui écoutent des extraits tirés du journal). Le projet s'inscrit dès lors entre tutelle et tutorat puisque le diariste en herbe est aidé par un tuteur plus expérimenté ou par un de ses pairs. Il y donc alternativement relation dissymétrique ou symétrique.

Si la tâche proposée aux élèves paraît bien ambitieuse et donc hors de leur portée, elle semble néanmoins être tout à fait congruente avec le prescrit légal belge. En effet, nous pouvons lire dans le document *Socles de compétences*³ qu'il est fait mention de la compétence suivante : « porter son attention sur ses façons de comprendre et d'apprendre, sur ses méthodes de travail pour les exprimer, pour les comparer avec celles des autres ». Le journal des apprentissages paraît dès lors être un outil privilégié, parmi d'autres, pour développer cette compétence spécifique.

2 Le lecteur la trouvera en annexe.

3 Il s'agit d'un document inter-réseaux précisant quelles compétences doivent être maîtrisées au terme des cycles successifs d'enseignement obligatoire.

Quels liens sont noués entre ce dispositif scriptural et la discipline « français » ? Résolument, le journal des apprentissages s'envisage comme un outil interdisciplinaire. Le diariste est invité à faire état de ses apprentissages dans toutes les disciplines convoquées à l'école, sans distinction aucune. La lecture des journaux révèle même que ce sont les savoirs mathématiques et scientifiques qui font, de loin, l'objet du plus grand nombre de notations⁴. Pourtant, si l'on excepte les éléments iconiques (tableaux, graphiques, dessins, schémas...), la langue française reste le véhicule privilégié de la réflexion métacognitive que met en œuvre l'enfant. À ce titre, la discipline « français » acquiert une place toute particulière dans la mesure où elle peut doter les scripteurs des outils nécessaires à la formulation de leurs observations. Cependant, si les élèves découvrent les écrits élaborés par leurs pairs ou par les élèves d'autres écoles, s'ils reçoivent une grille de coévaluation formative, s'ils prennent connaissance des lettres élaborées par leur tuteur, il ne me semble pas que les enseignants avec qui une collaboration a été mise en route envisagent l'écriture diaristique comme un objet spécifique d'enseignement-apprentissage, comme un genre textuel à travailler à part entière, à côté des textes informatifs, narratifs, injonctifs ou explicatifs.

Par ailleurs, la question ne fait-elle pas débat dans le milieu même de la recherche ? Y a-t-il une « bonne » et une « mauvaise » réflexivité ? Comment caractériser chacune d'elle ? À ces questions, la suite de l'article apporte quelques éléments de réponse. En effet, si, par définition, une réflexivité intéressante est singulière, propre à ce que pense cet enfant-là, à ce moment-là de son évolution, avec toute sa subjectivité, il me paraît néanmoins possible – voire souhaitable – de distinguer une réflexivité émancipatrice et une autre, stérilisante, presque handicapante. Partant, comment faire accéder à un haut degré de métacognition TOUS les élèves, quels que soient leur caractéristiques socioculturelles, leurs résultats scolaires, leur rapport à l'école et au savoir... ? Sans infléchir les écrits vers un modèle standardisé, uniformisé, normé donc impersonnel, interchangeable, déréalisé, il me paraît possible d'opter pour une tierce voie, entre absence d'étayage spécifique et sur normativité desubjectivante. Cette tierce voie devrait être pensée, discutée, mise à plat, mieux négociée avec les enseignants.

2. La problématique de recherche

Les cahiers des élèves, au nombre d'une centaine à l'heure actuelle, ont déjà fait l'objet de nombreuses études. Ont été examinés de près les opérations réflexives mises en jeu, la mobilisation des ressources textuelles et iconiques, la profonde reconfiguration du métier d'élève qu'induit le journal, les commentaires métadiscursifs, c'est-à-dire les commentaires sur le journal

4 Je m'explique mal ce constat. Peut-être faut-il l'attribuer au fait qu'en mathématiques ou en sciences, les élèves sont plus souvent invités à verbaliser leur démarche de résolution de problèmes qu'en français ?

dans le journal... Dans le cadre du présent article, deux questions de recherche alimenteront notre discussion. La première : comment s'emparent concrètement les jeunes diaristes de l'outil proposé ? Des pratiques réflexives distinctes peuvent-elles être dégagées ? Des modes différenciés de faire, de dire, d'écrire, de (se) penser peuvent-ils être identifiés⁵ ? J'avais posé à titre d'hypothèse, très générale, certes, l'existence de typologies de journaux aux contours nettement dessinés.

La deuxième question de recherche : est-il possible de corrélérer étroitement l'adoption d'un type de réflexivité et des paramètres strictement socioculturels : résultats scolaires, rapport au savoir, origine socioéconomique, image de soi comme apprenant, pratiques scripturales ou lectorales (extra)scolaires... ? Autrement dit, le journal contribue-t-il véritablement à réduire les inégalités ? Sous de nobles intentions, le journal ne peut-il accroître les inégalités ? Les sociologues nous mettent en garde : la verbalisation généralisée des expériences (Bourdieu et Passeron, 1964) et l'écriture réflexive (Lahire, 1993) sont très socialement marquées. Le journal ne risque-t-il donc pas de « profiter » à ceux qui en ont le moins besoin ? Mais qu'entendre derrière le terme « profiter » ? L'écriture du journal repose sur des hypothèses de formation fortes : la réflexion du diariste à propos de ses acquisitions scolaires est susceptible de renforcer ses compétences scripturales, certes, mais aussi de soutenir le processus d'acquisition des apprentissages. En effet, il semble pertinent d'avancer l'hypothèse selon laquelle faire le point sur ce que l'on sait et ce que l'on ne comprend pas (encore), sur la manière dont on a construit une nouvelle compétence, cela contribue certainement à l'intériorisation profonde et personnelle des savoirs nouvellement acquis, qu'il s'agisse de savoirs savants, de savoir-faire ou de savoir-être. Le risque éventuel serait dès lors que la pratique diaristique, si l'on accepte le principe qu'elle est tributaire de facteurs socioculturels sur lesquels l'élève n'a pas vraiment de prise, soit surtout bénéfique pour des élèves qui sont déjà en situation de réussite scolaire. Les autres, ne pouvant s'appropriier l'artéfact journal, lequel s'accommode mal d'un rapport oral-pratique au monde, pour reprendre l'expression de Lahire, ne pourraient pallier leurs difficultés. Pire, le journal pourrait contribuer à renforcer leur sentiment d'étrangeté et d'exclusion face à un univers scolaire qui leur paraît déjà bien opaque. Dans cette perspective, il faudrait souligner l'effet pervers du journal, pratique censément émancipatrice mais en réalité source d'exclusion.

Pour tenter de répondre à la première question, j'ai élaboré une grille interprétative complexe, mettant en jeu des paramètres divers : périodicité et longueur des entrées mais aussi prise en charge du positionnement énonciatif,

⁵ En réalité, cette question a déjà été traitée dans un premier article (Scheepers, coord., 2007) à propos des vingt premiers journaux que nous avons recueillis. L'étude a ici été élargie au corpus plus vaste que nous avons constitué depuis lors. En outre, l'objet de cette contribution est surtout d'envisager les écrits sous l'angle particulier des dimensions socioculturelles.

des opérations réflexives, de la conduite argumentative, de la polyphonie discursive, de la métatextualité (le journal commenté dans le journal), du caractère dialogué du journal, de la paratextualité, des modalisations... L'utilisation de la grille est dynamique et interactive dans la mesure où chaque indice, pour s'avérer significatif, doit être corrélé à d'autres. En outre, c'est la façon dont le scripteur va moduler chacun des facteurs qui se révèle être discriminante. La lecture que j'ai conduite est donc descriptive et compréhensive : elle s'affilie aux travaux initiés par Élisabeth Bautier (1995) à propos des pratiques langagières. Dans un second temps, l'analyse se fera plus évaluative : toutes les postures ne se valent pas, certaines sont certainement plus émancipatrices que d'autres, elles révèlent une réflexivité plus aboutie, plus maîtrisée.

Il me fallait recueillir des données précises relatives aux scripteurs pour tâcher d'apporter des éléments de réponse à la deuxième question. Les institutrices avec lesquelles j'ai collaboré – qu'elles soient ici remerciées – m'ont donné de précieuses (et confidentielles) informations relatives à l'âge des élèves, à leurs résultats scolaires, à leur profil social et familial, à leur rapport aux savoirs et à l'écriture, à l'image d'eux-mêmes comme apprenants ou à leurs difficultés spécifiques (dyslexie, dyscalculie...)... En outre, a été diffusé auprès des élèves un questionnaire axé sur leurs pratiques scripturales extrascolaires, lequel questionnaire s'inspire très directement de celui proposé par Marie-Claude Penloup aux collégiens (2002).

La recherche dont il est ici question s'affilie donc aux recherches collaboratives et qualitatives. Elle comporte un relatif caractère longitudinal dans la mesure où certains élèves ont été suivis durant un ou deux ans. Enfin, elle n'a pas été subventionnée par un quelconque organisme subsidiant.

3. Le corpus étudié

Mes données empiriques sont constituées par une bonne centaine de journaux (105), recueillis dans cinq écoles primaires du Brabant wallon. Tous les réseaux sont représentés : école communale, libre, provinciale et relevant de la Communauté française. Pour des raisons évidentes de déontologie, seront masqués ici les noms des établissements concernés. Je les désignerai simplement d'une lettre. Le tableau qui suit synthétise différentes données :

École	Durée du projet	Classe(s) concernée(s)	Nombre de journaux	Origine socioéconomique ⁶	Grand nombre d'élèves en difficulté scolaire
École A	Mars – juin 2005	4 ^e année (CM1)	21	Plutôt favorisé	Non
École B	Septembre 2005 – juin 2006 + septembre 2006 – juin 2007	3 ^e et 4 ^e années (CE2 et CM1)	14	Plutôt favorisé	Non
			13		Non
École C	Septembre 2005 – juin 2006	6 ^e année (sixième)	20	Plutôt défavorisé	Oui
École D	Novembre 2006 – juin 2007	3 ^e année (CE2)	22	Plutôt favorisé	Non
École E	Octobre 2006 – juin 2007	3 ^e à la 6 ^e année (CE2 – sixième)	15	Plutôt défavorisé	Oui

4. Les typologies de journaux

Dans le cadre d'une première recherche exploratoire (Plancke, Scheepers *et al.*, 2007), nous avons en effet pu dégager cinq types distincts de journaux : le « journal mosaïque », le « journal réparateur », le « journal compte rendu », le « journal intime » et le « journal en pointillés ». L'examen attentif des cahiers tenus par les enfants montre ainsi des typologies de journaux bien contrastées. L'hypothèse très générale qui avait été avancée est donc validée : des modes de réflexivité distincts peuvent être repérés. Ceux-ci ont été identifiés dans un premier corpus (école A) puis ont été retrouvés dans des proportions variables, et donc confirmés, dans les corpus ultérieurs qui ont été réunis. Il semble donc qu'existe une relative invariance dans les formes de réflexivité telles qu'elles se donnent à voir dans les journaux des enfants. Bien sûr, des études à plus large échelle devraient être conduites pour avaliser cette proposition. Ce sont dès lors cinq types de journaux bien contrastés qui ont été mis au jour. Je vais brièvement décrire chacun d'eux.

4.1. Le journal mosaïque

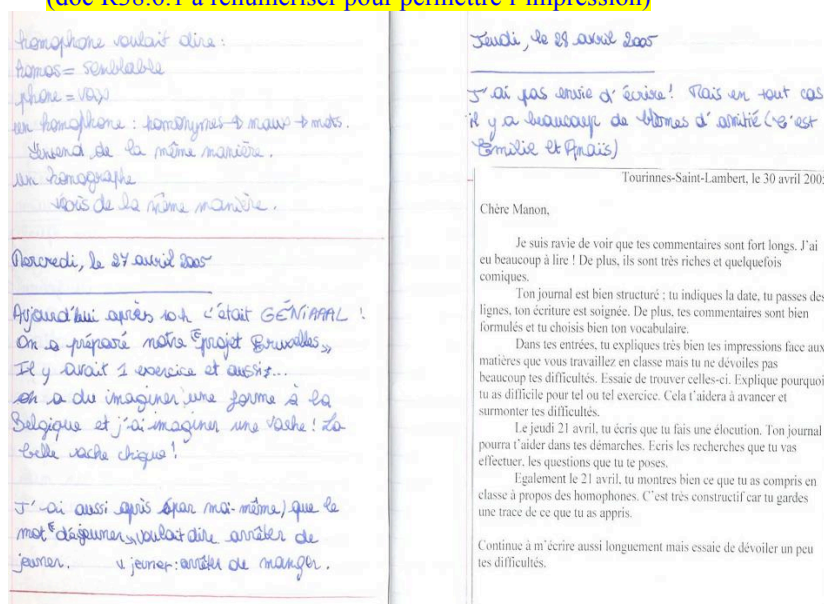
La périodicité est forte, les entrées sont longues, les opérations réflexives sont multiples, les postures sont diverses, la métatextualité est très marquée, la conduite argumentative est systématique, le caractère dialogal du journal

6 Le raccourci peut paraître tout à fait abusif... J'ai tenu compte des informations qui m'ont été communiquées : composition de la famille, profession des parents... Ainsi, dans l'école E, la majorité des élèves sont issus de familles nombreuses et monoparentales (divorce, décès du père...). Les parents sont soit au chômage, soit ouvriers (fossoyeur, jardinier...).

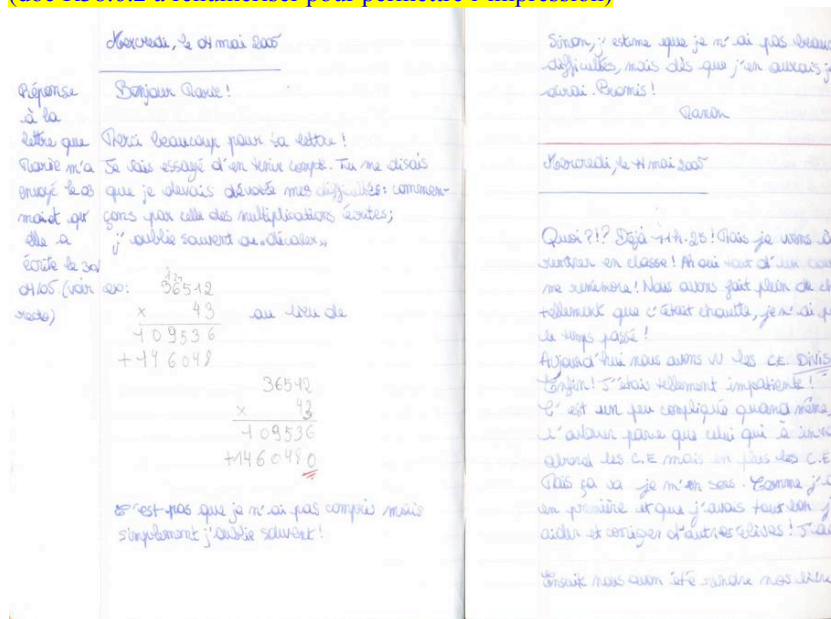
est accentué, la correction langagière est présente... Nous voyons ainsi le scripteur s'approprier de façon très personnelle et intense l'outil proposé. Il respecte les contraintes imposées pour mieux s'en jouer, non sans un certain humour. Le diariste explore alternativement toutes les potentialités de l'écriture réflexive de façon assez ludique.

Les deux extraits qui suivent me paraissent particulièrement emblématiques du journal mosaïque. On y voit la jeune diariste faire le point sur ses savoirs tout neufs, faire des jeux de mots, dialoguer avec sa tutrice, revenir sur une erreur qu'elle commettait fréquemment...

(doc R38.6.1 à renumériser pour permettre l'impression)



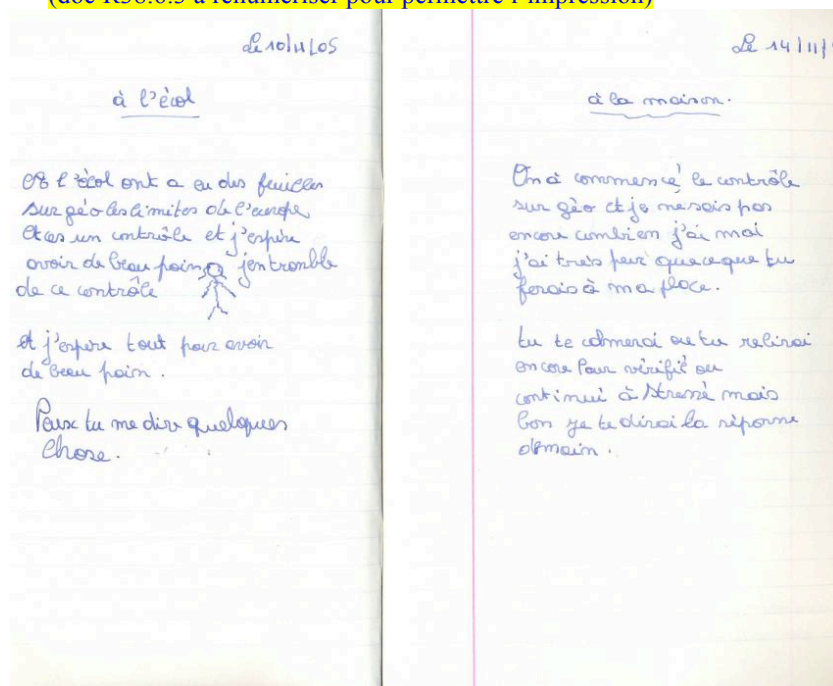
(doc R38.6.2 à renumériser pour permettre l'impression)



4.2. Le journal réparateur

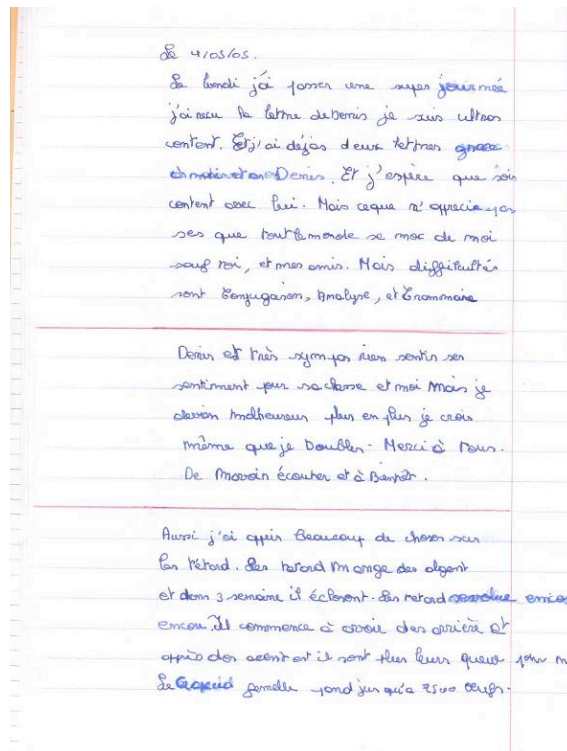
Le journal réparateur s'avère très proche du journal mosaïque sur bien des points mais il s'en différencie néanmoins car le langage est souvent incorrect. En outre, les élèves sont en grande difficulté scolaire et le journal semble surinvesti afin de pallier les problèmes rencontrés. De cette façon, la fréquence et la longueur des entrées sont conséquentes, les appels à l'aide adressés au tuteur sont légion, l'usage du langage est approximatif sur le plan normatif... L'élève instrumentalise essentiellement le journal pour faire état de ses difficultés, de ses doutes, de ses angoisses, de ses questionnements... Le tuteur est décrit très positivement, il est paré de toutes les vertus, le diariste allant jusqu'à s'identifier à lui : *comment t'y prendrais-tu, toi ?*, interroge l'enfant. L'extrait qui figure ci-après, recueilli en fait dans l'école C, montre une élève littéralement terrorisée par ses résultats scolaires. Elle interroge fictivement son tuteur et imagine la réponse que celui-ci lui adresserait :

(doc R38.6.3 à renumériser pour permettre l'impression)



Cet autre extrait montre un petit garçon qui se dit en butte aux moqueries des pairs. Il remercie son tuteur et exprime sa crainte de redoubler.

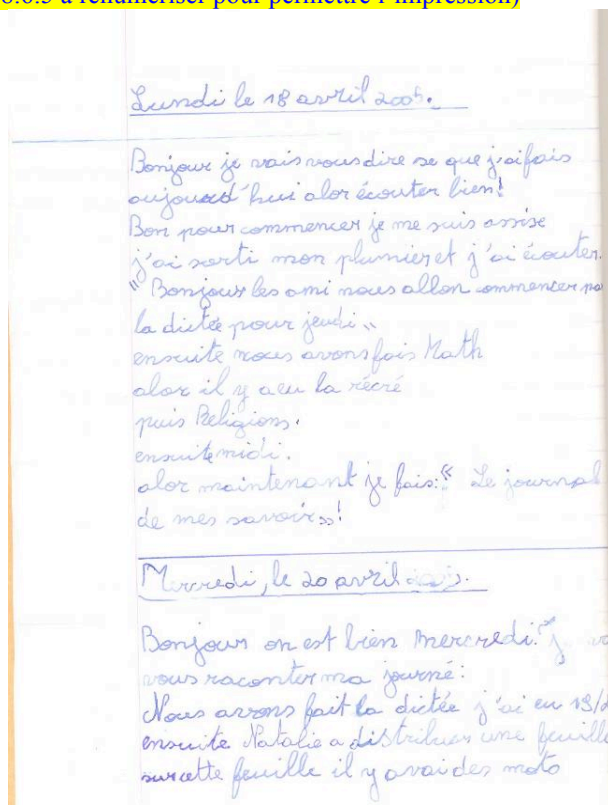
(doc R38.6.4 à renumériser pour permettre l'impression)



4.3. Le journal compte rendu

Les élèves dressent le récit minutieux des activités menées en classe, sans plus. Ils n'arrivent pas à décoller de cette écriture au plus près des tâches scolaires qui leur sont imposées. Les auteurs décrivent très précisément leur emploi du temps ou le déroulement des activités pédagogiques mais ils ne pensent pas celles-ci. Ils ne se pensent pas non plus. Les activités scolaires sont vécues comme extérieures. Abondent les listes, les retranscriptions des propos de l'enseignante, les descriptions, l'évocation des trajets entre l'école et la maison... Le sujet ne se pose pas en Je, il élabore un récit dans lequel il apparaît comme la figure absente. Il est là sans être là. Le document ci-après montre une élève expliquer ce qu'elle fait, non ce qu'elle apprend :

(doc R38.6.5 à renumériser pour permettre l'impression)



4.4. Le journal intime

Le journal intime permet aux auteurs d'évoquer avec force détails leur vie privée. Sont mentionnées prioritairement, les apprentissages étant relégués au second plan : les fêtes familiales, les activités du weekend, les amitiés ou inimitiés... Le sujet est là, sur-présent mais c'est un Je empêtré dans ses affects qui se dit, un Je qui ne se pense pas comme un Je scolaire. Nous avons ici affaire à une écriture du Moi. Dans l'extrait qui figure ci-après, le lecteur découvre un langage argotique, un ton très familier. Si, dans ce passage, le scripteur évoque, de façon laconique, ses apprentissages scolaires, l'essentiel du journal se focalise sur sa vie en dehors de l'école.

(doc R38.6.6 à renumériser pour permettre l'impression)

Lundi, le 18 avril 2005.

Coucou

Ben j'avais voulu raconter un truc :
Ben j'aime pas la gas, les maths, le
progrès et l'éveil.

Vendredi passé chui allé chez Olivier
(mon meilleur ami) chui resté jusqu'à
dimanche.

On est allé au Mc Donald et puis au cinéma
à l'eldorado voir Brice de Nice sa deck.

Aujourd'hui on a un contrôle en éveil.

B'est chiant.

J'ai écrit mon récit ma journée :

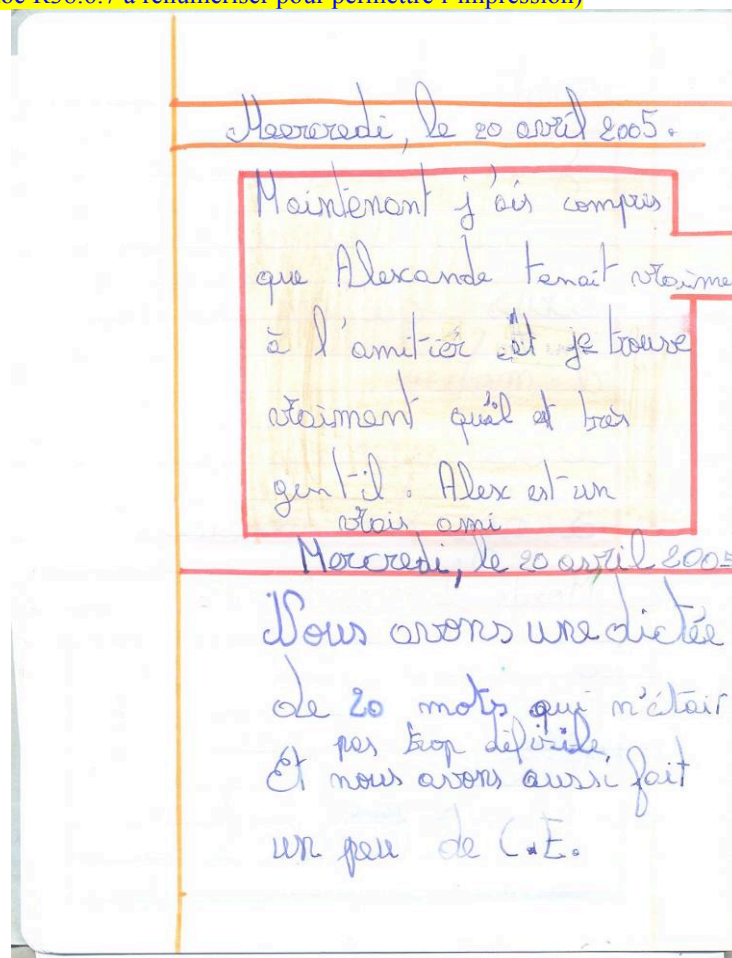
Da : on a préparé la dictée de
jeudi le truc trop chiant Roi puis des maths
sa c les 2 premières heures ensuite la récré.
puis religion puis le dîner. Et puis après
on a commencé à écrire dans le journal
de mets savoirs.

Ben j'avais cas

4.5. Le journal en pointillés

Enfin, le journal en pointillés est un journal intermittent, un journal par intérim. L'outil est très peu investi : la périodicité est faible, les entrées sont très sommaires... Le journal reste extérieur à l'élève. Il ne semble pas s'emparer de son cahier car il ne peut ou ne veut le faire, car il semble peiner à s'intégrer à la démarche proposée ? Le passage qui suit révèle une écriture tout à fait minimale.

(doc R38.6.7 à renumériser pour permettre l'impression)



Si j'adopte à présent un point de vue plus évaluatif, toutes les postures identifiées se valent-elles ? D'évidence, non. C'est sans doute le journal mosaïque qui révèle la réflexivité et la métacognition les plus abouties. Le scripteur s'approprie pleinement l'outil proposé pour en faire quelque chose de personnel, de singulier. L'écriture est régulière et répond aux normes orthographiques ou autres. L'élève mène de front plusieurs conduites scripturales : il liste, il compare, il définit, il analyse, il explique, il interroge, il narre, il schématise, il exemplifie... Ses annotations portent tour à tour sur ce qu'il fait, ce qu'il apprend, comment il apprend, ce qu'il ne parvient pas à comprendre... Le diariste ne se focalise pas uniquement sur lui, en tant qu'apprenant ou individu, mais établit un aller-retour permanent entre soi et

autrui, qu'il s'agisse des pairs, de l'institutrice ou du tuteur. Le tout est en outre mené avec une certaine distanciation, un humour bien réel. Le scripteur est aussi capable de faire le point sur ce que lui apporte, ou non, le journal des savoirs, ce qui traduit un très haut degré de réflexivité, une sorte de réflexivité au carré, pourrais-je écrire. Le journal réparateur n'est pas loin du journal mosaïque mais l'usage de la langue est très problématique. Par ailleurs, le diariste s'inscrit dans un rapport entaché de dépendance face au tuteur, qui semble doté de toutes les qualités. Le bilan est simple s'agissant du journal compte rendu : cette forme de réflexivité paraît, en comparaison, bien restrictive. S'il me paraît important que l'élève revienne sur les tâches que lui et sa classe ont effectuées, il me paraît non moins essentiel qu'à cette narration se greffent d'autres conduites réflexives, prenant en compte non les seules activités mais ce que le sujet en a retiré. Ici, l'écrit reste désincarné, tout à fait impersonnel, vidé de son auteur. À la rigueur, le journal des savoirs s'apparente dans ce cas davantage au journal de classe. La question-clé semble ici moins : « qu'ai-je appris et comment ? » mais plutôt « qu'ai-je fait ? », voire même, « qu'avons-nous fait ? »

Le journal intime présente un cas de figure bien différent : là, le sujet est sur-présent, mais ce n'est pas un sujet qui apprend, c'est un individu qui fait le point sur sa vie privée. Si cette forme d'écriture recouvre bien des fonctions, il me semble qu'elle n'a pas sa place à l'école, pour des raisons déontologiques qu'il me paraît inutile d'énumérer ici⁷. Si l'apprenant est inévitablement un être qui est inséré dans d'autres sphères sociales (familiales, amicales, sportives...), les annotations à caractère privé doivent selon moi rester dans des proportions raisonnables, sous peine de constater des dérives par rapport au pacte diaristique initialement établi avec les élèves. Dans le journal mosaïque, les diaristes évoquent eux aussi ces dimensions mais elles restent minoritaires et sont souvent subtilement articulées aux apprentissages scolaires. Dans ce cas, les élèves n'opèrent pas de clivage net entre monde de l'école et monde privé : les deux semblent s'enrichir sans fin. Enfin, le journal en pointillés révèle une réflexivité particulièrement pauvre. Le cahier est désinvesti, laissé en friche. Au terme d'une année, seules quelques pages sont annotées, de façon maladroite.

5. La question du socioculturel

À présent, envisageons le corpus à la lumière des dimensions socioculturelles. De façon inévitablement caricaturale, a été dressé un rapide portrait des classes avec lesquelles j'ai collaboré. Il nous faut maintenant voir si les typologies de réflexivité précédemment identifiées sont également réparties dans toutes les classes. Il s'avère en réalité que ce n'est pas le cas : certaines

7 Loin de moi l'idée de dénigrer ou de dévaloriser la pratique du journal intime, dont de nombreux chercheurs ont montré l'intérêt et la richesse (Lejeune, Allam, Lecarme, Didier...). Mais il me semble que cette pratique doit rester dans la sphère privée de l'élève.

formes de journaux sont clairement dominantes dans certaines écoles mais la répartition révèle quelques surprises. En effet, on pourrait légitimement s'attendre à ce que les journaux mosaïques soient surreprésentés dans les classes accueillant des élèves issus d'un milieu plutôt favorisé et ne présentant pas d'importantes difficultés scolaires. Dans le même sens, on pourrait supposer que les journaux en pointillés soient majoritaires dans les classes recrutant des apprenants venant d'un milieu plutôt défavorisé et rencontrant des problèmes scolaires. Ces hypothèses ne se vérifient pas, ce qui amène à nuancer quelque peu les réflexions de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ou Bernard Lahire (déjà cités) selon lesquelles l'écriture réflexive est socialement marquée.

Avant d'envisager chacune des classes, un premier constat, important et fort général, doit être posé : chaque élève manifeste une forme de réflexivité assez immuable. Cela signifie que les journaux traduisent peu de bougés. Il semble bien que d'emblée, le diariste s'empare de l'outil proposé selon certaines modalités et que ces modalités n'évoluent guère ou très peu. Ce résultat contrevient à mes propres travaux antérieurs, conduits à propos des journaux de futurs enseignants. L'étude de ces journaux montre des changements notables dans le type de réflexivité adopté par les scripteurs. Aucun d'entre eux ne persiste dans une forme identique d'écriture diaristique. Les premières modifications peuvent apparaître après un laps de temps très bref (un mois) ou très long (un an et demi). Ainsi, une étudiante aura besoin de tout ce temps pour s'inscrire en Je dans son discours. Les mues peuvent être soudaines ou progressives : des réflexivités hybrides apparaissent alors. Les mutations identifiées peuvent révéler un saut qualitatif ou une régression : n'est donc pas valable le schéma tout fait selon lequel un apprenant « va du moins bien vers un mieux ». Des phases de recul existent : elles coïncident avec une remise en cause ponctuelle du futur métier. On le voit, professionnalisation et développement de compétences spécifiques sont indissociablement liés à l'émergence de composantes identitaires. Quoiqu'il en soit, aucun des étudiants ne se cantonne à une seule et unique modalité de réflexivité. Les travaux menés par Jacques Crinon et Alain Maillard (2007) montrent eux aussi des bougés relativement importants dans les cahiers des enfants. Ainsi, ces derniers évoquent des paliers progressifs de réflexivité. À des premiers écrits relativement insignifiants succèdent des textes nettement plus réussis.

Dans la présente recherche, des journaux mosaïques, donc extrêmement aboutis, apparaissent quelquefois dès les premières annotations dans les cahiers. Le constat révèle plusieurs points : la tâche n'est pas hors de portée des jeunes élèves, la consigne est correctement formulée, la mise en route du projet semble efficace... En revanche, les scripteurs qui s'inscrivent d'emblée dans une logique de compte rendu ou d'écriture en pointillés ne parviennent pas à décoller de ces postures, en dépit des étayages apportés par l'institutrice ou le tuteur. Ces étayages peuvent prendre des formes très diverses. S'agissant des tuteurs, donc des futurs enseignants, ils rédigent des lettres

personnalisées adressées aux élèves qu'ils accompagnent⁸. Dans ces lettres, ils questionnent le diariste, l'invitent à approfondir une réflexion, répondent à leurs interrogations, résolvent un problème, communiquent l'une ou l'autre astuce, sollicitent des clarifications, demandent des exemples, encouragent le scripteur, communiquent un retour sur les écrits recueillis... Le but est de soutenir le processus métacognitif des enfants. Par ailleurs, les tuteurs ont également mis sur pied des ateliers d'écriture narrative dans la classe de l'école B, qui semblait très peu écrire de façon générale avant notre intervention. Dans la classe de l'école C, ils ont organisé des séances de tutorat : les difficultés en termes d'apprentissages évoquées dans les cahiers ont ainsi fait l'objet de remédiations ciblées et individualisées. Avec les élèves de l'école D, ils ont surtout suscité des rencontres autour du journal : chacun pouvait s'exprimer à ce sujet. S'agissant de l'étayage apporté par les institutrices des enfants, il m'est bien difficile d'être précise car je dispose en définitive de bien peu d'informations circonstanciées. C'est là une des difficultés des recherches collaboratives : la communication entre les praticiens et les chercheurs mériterait à elle seule bien des recherches... Je ne pourrai par conséquent m'avancer à caractériser la façon dont chaque enseignante a accompagné le dispositif au jour le jour. Soit qu'elles ne m'en aient pas dit grand-chose, soit que leurs propos ne coïncident peut-être pas avec la réalité. Cela étant, si plusieurs interventions ont visé à aider les élèves à conforter ou à finalement adopter une réflexivité intéressante, elles n'ont, selon les apparences, pas eu d'impact tangible sur les journaux intimes, les journaux comptes rendus ou en pointillés. Bien entendu, des études plus extensives permettraient de valider ou d'invalider ce résultat. Quoi qu'il en soit, ce constat un peu amer indique qu'une intense réflexion doit être menée à ce sujet : comment guider les scripteurs vers une réflexivité plus émancipatrice ?

Mais venons-en à présent à l'examen des résultats détaillés. Je l'ai écrit précédemment, dans la classe de l'école A coexistent tous les types de réflexivité. Or, ces élèves sont généralement issus d'un milieu favorisé et ne présentent pas d'importantes difficultés scolaires. Il se trouve que si les journaux mosaïques sont assez logiquement représentés, sont en outre identifiables les quatre autres types de journaux.

En revanche, les deux classes émanant de l'école B ne connaissent que deux types de réflexivité : les journaux comptes rendus et les journaux en pointillés. Ces cahiers restent donc particulièrement désinvestis. Le constat est accablant : tous les journaux se ressemblent furieusement. On a lu un cahier, on les a tous lus. Les annotations sont désincarnées, stéréotypées, redondantes... Or, les élèves sont généralement issus d'un milieu aisé et ne sont pas en difficulté scolaire. Une corrélation stricte entre facteurs socioculturels et modes de réflexivité ne peut donc être établie. À l'heure actuelle, j'ignore toujours les causes de l'échec du projet, particulièrement marqué.

⁸ Des duos ont été constitués, par tirage au sort.

Des échanges autour des journaux ont été organisés, des ateliers d'écriture ont été créés, des lettres personnalisées ont été envoyées par les tuteurs aux élèves... Rien n'y a fait.

Le constat est tout différent pour la classe de l'école C, qui présentait un profil particulier : beaucoup d'élèves sont issus d'un milieu modeste et ont de piètres résultats scolaires. D'emblée, les élèves s'emparent avec enthousiasme de l'outil proposé par les étudiants. Ce sont plutôt à des journaux réparateurs que nous avons affaire : de façon générale, la périodicité est importante, les entrées sont longues, le dialogue avec le tuteur est surinvesti... Nous apprendrons même qu'une élève, qui loge à l'internat, écrit tous les soirs, sous les draps, avec une lampe de poche. Elle écrit à sa tutrice : *J'écris pour me libérer, pour me libérer...* Or, les annotations portent bien sur les apprentissages scolaires, non la vie privée.

Les élèves de la classe D, eux, respectent dès les premières entrées les modalités du contrat qui leur a été proposé. Ils expliquent ce qu'ils ont appris, ce qui leur pose problème, ce qu'ils aiment ou moins, ce qui leur paraît facile ou difficile... Ils semblent ne pas éprouver de difficultés particulières à se couler dans l'écriture diaristique. Tous les journaux, quoique chacun soit très singulier, se ressemblent néanmoins sur ce point : les diaristes semblent surtout mus par le souci d'expliquer au tuteur ce qu'ils ont appris, mais un peu comme si le tuteur ne connaissait pas les différents concepts sur lesquels reviennent les jeunes élèves ! Nous trouvons en effet des annotations de ce type : *voilà à quoi sa ressemble l'électroscope⁹, je vais te donner un exemple de périmètre, on a vu la phrase impérative, c'est une phrase qui donne un ordre et un conseil, je vais te les dessiner, je vais te montrer un exemple, un phasme, ça ressemble à ça...* Du coup, nous avons affaire à des discours particulièrement exemplifiés, argumentés, illustrés, conceptualisés, défini-toires... Les écrits sont donc souvent tournés vers le tuteur : il faut lui montrer, lui expliquer ce que l'on a fait et appris.

En particulier, les expériences scientifiques menées en classe sont décrites, commentées et illustrées avec force détails dans plusieurs cahiers. Des interpellations directes sont adressées au futur enseignant. Célia¹⁰ écrit : *Je ne comprends pas trop les problèmes. Exemple. Léa a 340 bille elle en a perdu 22 combien en a-t-elle ?* Marie interroge : *J'ai du étudié une poésie et j'ai eu neuf sur dix : c'est quand même bien non ?* Quant à Armand, il écrit : *Bonjour Sarah, j'ai bien aimé ta lettre.* Alexandre entame son entrée par un *Bonjour Emmanuelle* et l'achève sur un *bon j'ai plus de tams horevoire*. Tout désemparé, Thomas écrit : *On a fait des exercices de math jusque 1000 → 168 + 796 ses très facile je ne sais pas parce que je suis fort en math je ne sais pas t'expliquer autrement. [...] j'espère que tu vas répondre.* Annie inter-

9 L'orthographe initiale a été respectée.

10 Il s'agit de pseudonymes.

roge sa tutrice sur les raisons qui l'ont poussée à vouloir devenir institutrice. Elle est la seule à noter : *Bonjour, cahier des savoirs*. Des tentatives d'explications sont en outre avancées, un élève écrivant : *Je suis entrin d'écrire pour la première foie dans mon caier. J'ai difisil pour écrire. [...]* Les adjectifs aussi j'ai eu dure. *Mes je croi que ces tes aussi parce que j'ai pa assez etudier.*

Cela étant, si les entrées sont généralement très intéressantes et traduisent toutes les opérations réflexives, il faut bien noter que la périodicité est très faible, phénomène que l'institutrice s'attribue : débordée par d'autres projets, elle n'a accordé que très peu de moments d'écriture aux élèves. Mais elle est convaincue par la pertinence du projet et l'a reconduit depuis, en l'intégrant davantage dans son emploi du temps.

Enfin, dans l'école E, le projet a été amorcé de sa propre initiative par une toute jeune institutrice, laquelle venait d'être diplômée par notre haute école et avait de ce fait été impliquée dans mes précédents projets. Durant trois ans, elle avait ainsi eu l'opportunité d'écrire son journal de formation, avant d'être la tutrice, pendant deux ans, de deux élèves, issus des classes A et C. Dès son entrée dans l'école E, constituée par une population défavorisée et en grande difficulté scolaire, elle plante le journal dans sa classe, laquelle accueille des élèves de 3^e, 4^e, 5^e et 6^e années. Son souci, nous a-t-elle dit, était surtout que les élèves s'habituent à écrire. Elle impose donc une écriture quotidienne, et ce y compris durant les congés. Elle s'astreint en outre à la discipline de reprendre les cahiers tous les vendredis (ou presque...) et d'adresser une lettre personnalisée à chaque élève. Dans cette classe coexistent les journaux réparateurs (nettement majoritaires), les journaux intimes et les journaux en pointillés. Dans le premier cas de figure, les élèves cumulent plusieurs opérations réflexives, se positionnent comme des apprenants ou des enfants, écrivent très régulièrement et mettent en place un intense dialogue avec l'institutrice. À la rigueur, ces journaux pourraient être qualifiés de journaux de régulation de la vie scolaire : les élèves sollicitent un conseil de classe, demandent des exercices supplémentaires sur des matières très ciblées, s'excusent d'avoir été bruyants, disent avoir murement réfléchi après la punition qui leur a été infligée... À plusieurs reprises, les élèves disent toute l'admiration que leur institutrice suscite. Je ne résiste pas au plaisir de citer cette entrée écrite par Shirley :

J'ai fait du calcul écrit. Je trouvais qu'il était un peu difficile mais moi je réfléchit car aller demander tous le temps se pas cool pour vous car je sais que c'est nuel car on ne réfléchit pas c'est vous qui dit le reponce. Je vous adore car vous êtes très très gentille. Si vous partiez je serais triste. Je vous dit :

si votre ramage

se rapporte à votre Mode

vous êtes le phénix des hôtes de cette école.

puis j'ai été au foot : ces le plus beau foot que j'ai aimé car M. a fait tomber le goal sur... il était coucher par terre. Mais X. a tenu le goal. Domage si n'ont vous ne l'auriez plus dans vos pieds.

L'institutrice répondra :

Tu ne dois pas hésiter à venir me voir si tu as des difficultés. C'est vrai qu'il ne faut pas venir toutes les deux minutes, il faut essayer de trouver, de comprendre seul. Mais quand on ne comprend pas, il ne sert à rien de s'acharner. Je suis là pour vous aider donc n'hésite pas. Quand un élève ne comprend pas, je ne lui donne pas la réponse. Je lui explique. Si je lui donne une réponse, il n'apprend rien...

On voit donc comment l'enseignante clarifie le contrat didactique, justifie ses choix, argumente ses décisions, négocie son intervention... Par ailleurs, dans cette classe, et c'est sans doute révélateur, les pannes d'écriture sont commentées et suscitent des excuses ou des annotations du type *Cher journal tu m'a manqué parce que je n'ai pas pu écrire.*

Enfin, un dernier extrait finit, hélas, de nous convaincre que la question du socioculturel est tout à fait décisive. Elle est décidément omniprésente comme le montre ce passage qui se passe de tout commentaire :

09/04/07 : ma petite sœur est née

10/04/07 : ma maman es à l'hopital j'ai été la voir

13/04/07 : ma maman sort de l'hopital

14/04/07 : j'ai envie de manger de la viande mais on peut pas

6. Discussion des résultats

Les résultats que révèle l'examen attentif de ce corpus sont interpellant à deux titres au moins. D'abord parce qu'ils étonnent : ils contreviennent en effet aux représentations toutes faites que l'on pourrait se forger à propos de l'écriture réflexive enfantine. D'une certaine façon, ces résultats sont largement encourageants : dans la mesure où une corrélation stricte ne peut être établie entre le mode d'appropriation de l'artéfact journal et des paramètres socioculturels, se voient du même coup invalidés les propos fatalistes ou déterministes souvent de mise en la circonstance. Ainsi, l'écriture réflexive ne paraît guère réservée à une petite élite caractérisée par un rapport écrit-théorique au monde. Des élèves en échec scolaire, issus d'un milieu modeste, en difficulté face à l'école, peuvent très bien s'emparer de l'outil proposé, voire, le surinvestir. À l'inverse, de « bons » élèves, socialement et culturellement favorisés, délaissent tout à fait le journal.

Pourquoi ? Au-delà des facteurs socioculturels qui ne paraissent dès lors plus pertinents, sans doute le sens que recouvre la tâche pour l'élève s'avère-t-il déterminant. On peut penser que si la tâche proposée ne fait pas sens pour lui, il n'y adhèrera pas. Il est ainsi possible d'imaginer un élève qui s'approprie aisément les savoirs enseignés à l'école mais réfute l'intérêt de consigner dans un cahier son processus d'apprentissage. On peut très bien

avoir compris mais ne pas vouloir ou pouvoir verbaliser sa propre démarche cognitive. Peut-être cet élève très (trop) scolaire est-il précisément heurté par le caractère peu routinier, dans notre culture tout moins, du journal des apprentissages¹¹. Au contraire, il est permis d'imaginer un élève pour qui le monde scolaire se vit sur le mode de l'étrangeté, du décryptage, de l'exclusion et pour qui le journal va s'avérer être un précieux allié. Il lui permettra de dialoguer avec un tuteur ou un enseignant sans la crainte permanente d'être jugé. Il lui donnera l'opportunité de revenir sur telle difficulté, telle incompréhension, telle erreur. Il l'aidera à verbaliser, donc à conscientiser et à possiblement réajuster la démarche par laquelle il accorde un verbe, résout une équation ou fait des manipulations scientifiques. La coécriture du journal pourra permettre à l'enseignant comme à l'élève de se faire comprendre, de négocier et de réajuster le quotidien de la classe. Dans cette optique, le journal se mue alors en objet transactionnel, son caractère différé et permanent le rendant sans doute plus efficace qu'une discussion de vive voix.

Enfin, les résultats dégagés ici étonnent parce qu'ils révèlent des modes de réflexivité très figés chez un même scripteur. Loin des paliers de réflexivité ou des mues successives souvent évoqués, les diaristes étudiants semblent s'emparer une bonne fois pour toutes de leur journal sur un mode strictement monolithique. S'il faut sans nul doute se réjouir que des scripteurs parviennent d'emblée à une forme de réflexivité très élaborée, il faut en outre s'inquiéter que d'autres scripteurs, englués dans des écrits plus pauvres, ne parviennent pas à endosser une autre posture. Or, les interventions des pairs, des tuteurs et de l'enseignante sont potentiellement de nature à guider l'écriture des enfants. Il semble que ces étayages se révèlent peu efficaces. C'est donc tout l'accompagnement de l'écriture qui devrait être repensé. Par ailleurs, un effet-maitre semble se faire jour. Est-il anodin que certaines classes ne voient alterner que deux ou trois postures, massivement représentées ? Alors, c'est la formation, initiale et continue, des enseignants qui pourrait être reconfigurée.

Conclusion

À la question de savoir si des types de journaux distincts existaient, nous avons pu identifier en effet cinq formes, récurrentes, de journaux. Mais ces modes de réflexivité, aux contours bien marqués, ne peuvent être corrélés de façon stricte avec des facteurs socioculturels. Pour autant, peu de bougés affleurent dans les cahiers : chaque diariste négocie sur un mode invariable son propre journal, il ne change donc pas de posture. Si des tentatives de réponses ont été apportées, de nombreuses questions restent toutefois entières : comment expliquer l'origine de la différenciation des postures que met au jour l'analyse ? Autrement dit, si le scripteur se positionne comme il

¹¹ On le sait bien, ce type d'outil est très répandu dans la culture anglo-saxonne depuis les années soixante.

le fait, est-ce parce qu'il ne veut ou ne peut faire autrement ? Dans quelle mesure les conduites métacognitives sont-elles conscientisées et assumées par le diariste ou sont-elles le résultat peu réfléchi de ce que le sujet croit devoir faire avec cet outil si étrange qu'on lui soumet ? Une tentative d'explication réside-t-elle du côté de l'enseignant lui-même ? En effet, si certaines classes voient coexister toutes les formes de réflexivité, dans d'autres, tous les élèves se cantonnent dans le journal compte rendu ou le journal en pointillés. Faut-il y voir un effet du hasard ou un effet-maitre bien réel ? Au-delà des outils proposés ou négociés avec l'instituteur, comment celui-ci les reconfigure-t-il au quotidien, concrètement ? Comment envisage-t-il le journal ? Comme un écrit légitimant et désincarné ou comme un discours émancipateur et singulier ? Enfin, si des élèves en échec scolaire et issus de milieux modestes surinvestissent le journal, peut-on pour autant affirmer que celui-ci a constitué une aide efficace dans la lutte contre l'échec scolaire ?

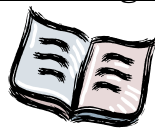
Bibliographie

- ALLAM M. (1996). *Journaux intimes. Une sociologie de l'écriture personnelle*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER E. (1997). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BISHOP M.-F., ROUXEL A. (2007). « Sujet lecteur, sujet scripteur, quels enjeux pour la didactique ? » *Le français aujourd'hui*. N° ?
- BOURDIEU P., PASSERON J.-C. (1964). *Les héritiers*. Paris : Minuit.
- CRINON J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages ». In Chabanne J.-C. et Bucheton D. (dir.). *Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire*. Paris : PUF.
- CRINON J. (coord.) (2002). « Dossier : écrire pour apprendre ». *Les cahiers pédagogiques*, n° 388-389.
- CRINON J., MAILLARD A. (2007). « Le journal des apprentissages : quelle réflexivité ? » Communication présentée au 10^e colloque de l'AIRDF.
- DIDIER B. (1976). *Le journal intime*. Paris : PUF.
- Enjeux* (2005) n° 64 « La question du sujet ».
- LAHIRE B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- LECARME J., LECARME-TABONE E. (1997). *L'autobiographie*. Paris : Armand Colin.
- LEJEUNE P., BOGAERT C. (2003). *Un journal à soi. Histoire d'une pratique*. Paris : Textuel.

- MOLINIE M. (coord.) (2006). « Biographie langagière et apprentissage pluri-lingue ». *Le français dans le monde. Recherches et applications*, n° 39.
- PENLOUP M.-C. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris : ESF.
- Recherches* (2007) n° 45 « Écritures de soi ».
- Repères* (2006) n°34 : « L'écriture de soi et l'école ».
- SCHEEPERS C. (2007). « Une communauté (se) réfléchit ». In Lebrun M., Rouxel A. et Vargas Cl. (dir.), *La littérature à l'école. Enjeux, résistances, perspectives*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, p. 113-131.
- SCHEEPERS C. (coord.) (2007). « Interactions multiples autour du lire-écrire ». *Caractères*, n° 25, p. 27-39.
- VYGOTSKI L. (1997). *Pensée et langage*. Paris : La Dispute.

Annexes : les consignes communiquées aux enfants

Le journal de mes apprentissages : consigne



Bonjour !

Je suis ton nouvel outil de travail : je suis ton journal des apprentissages. À l'avenir, je recueillerai tes textes consacrés aux apprentissages que tu réalises en classe : tu peux formuler tes doutes ou tes questions. Tu peux m'expliquer ce que tu as retenu, ce que tu n'aurais pas compris, ce que tu as aimé ou pas, ce que tu as trouvé difficile ou facile...

Je suis un petit cahier que tu peux décorer comme tu le souhaites. Tu m'écriras au moins une fois par semaine, en classe. Mais tu peux aussi m'écrire à la maison. Je t'accompagnerai tout au long de l'année. N'oublie pas de noter la date à chaque fois que tu écris.

Je serai lu par Mme Stéphanie et par tes tuteurs. Qui sont-ils ? Ce sont des étudiants qui vont bientôt devenir instituteurs. Plusieurs fois par an, ils te liront attentivement et te répondront par une petite lettre afin de te guider dans tes apprentissages. Ce que tu écriras leur sera utile dans le sens où ils pourront mieux comprendre comment un enfant réagit, écrit et comprend les choses.

À certains moments, tu seras invité, si tu le souhaites, à lire des extraits de ton journal devant ta classe. Bonne écriture...

Grille de coévaluation de « mon journal des apprentissages » :

Identifie ta manière d'écrire dans le « journal de mes apprentissages » :

Éléments observés :	Mon avis	L'avis de mon tuteur
Je m'exprime en Je.		
Je date chacun de mes textes.		
J'écris régulièrement : au moins une fois par semaine.		
Je centre mon journal sur mes apprentissages :		
- je décris les activités de la classe ;		
- j'exprime ce que j'aime ;		
- j'exprime ce que je n'aime pas ;		
- j'exprime ce que j'ai appris ;		
- j'exprime ce que je dois encore apprendre ;		
- j'exprime ce qui est facile pour moi ;		
- j'exprime ce qui est difficile pour moi ;		
- j'exprime mes doutes, mes questions...		
- j'argumente mes opinions.		
Je prends en compte les remarques de mon tuteur.		
J'utilise un langage correct : vocabulaire, orthographe...		