

## ***Miroirs de papier***

### **Introduction**

Notre contribution se propose d'envisager la question de la dimension esthétique de la réflexivité telle qu'elle se décline dans les pratiques réflexives mises en jeu par des élèves du primaire. Plus spécifiquement, nous nous proposons d'étudier sous cet angle un corpus de journaux dans lesquels des élèves du primaire, majoritairement mais non exclusivement francophones, sont invités à re-réfléchir leurs apprentissages scolaires. Sera ici explorée plus avant l'articulation entre l'autobiographique et l'esthétique. C'est donc la matérialité de la réflexivité qui sera au cœur du propos : outils de scription, calligraphie, jeux d'écriture, documents iconiques... L'entour de la réflexivité sera abordé, qu'il s'agisse de la couverture et quatrième de couverture, de la page de titres... En particulier, nous nous attacherons à identifier les fonctions que recouvrent les dessins, de nature variables, qui accompagnent les écrits proprement dits. Nous tenterons de dégager plusieurs modes de faire, révélateurs d'un type de réflexivité. Les dessins, envisagés à la fois comme des traces et des tracés, constituent en effet dans notre perspective des témoins et des auxiliaires non négligeables par lesquels le jeune diariste donne à voir et construit dans le même temps son « métier d'élève », son identité d'apprenant... Dès lors, nous tâcherons dans un premier temps de savoir si des pratiques graphiques distinctes peuvent être identifiées. Pour ce faire, un corpus d'une bonne centaine de cahiers sera examiné minutieusement au moyen d'indicateurs divers. Nous nous emploierons dans un second temps à tenter d'établir une corrélation éventuelle entre les pratiques graphiques recensées et des paramètres très divers. Ainsi, les pratiques graphiques évoluent-elles au fil du temps ? Sont-elles sexuellement marquées ? Varient-elles selon l'âge des enfants ? Certaines disciplines scolaires se prêtent-elles, mieux que d'autres, au recours au dessin ? Peut-on identifier un « effet-classe », c'est-à-dire des pratiques relativement homogènes au sein d'une même classe ? Toutes ces questions seront envisagées alternativement.

## 1. Le corpus recueilli

Depuis 2003, nous invitons nos classes successives de futurs instituteurs du primaire<sup>1</sup> à tenir un journal de formation. Individuel, ce journal est centré exclusivement sur leur formation en français et en didactique du français. Il prend en outre une allure longitudinale dans la mesure où il est tenu durant tout le cursus académique, qui comporte trois années d'études. Il s'agit d'un journal à quatre mains : à intervalles réguliers, nous lisons les journaux et échangeons avec les diaristes au moyen de lettres personnalisées. Le principe est double : donner un retour au scripteur sur ses écrits et, bien entendu, l'inviter à aller plus loin dans sa réflexion en le questionnant, en amorçant avec lui un débat, en opposant un contre-argument... Le diariste est successivement invité à faire le point sur son propre itinéraire de lecteur-scripteur, ses savoirs académiques en construction, ses apprentissages menés en stage, ses projets de futur enseignant, ses lectures, son travail de fin d'études... Dans le cadre de ce dispositif, nous adoptons une triple posture, à la fois formatrice, évaluatrice mais aussi chercheuse.

Arrivés en deuxième année de formation, les apprentis instituteurs doivent assurer la transposition du journal dans une classe du primaire avec qui nous avons instauré un partenariat. Le lecteur l'aura compris, le principe est ici clairement homologique ou isomorphe : les futurs enseignants sont impliqués en tant qu'apprenants dans un dispositif didactique avant d'en élaborer le transfert dans leur futur contexte professionnel. C'est ainsi toute une classe d'élèves du primaire qui doit, durant une année ou plus, mettre en route un journal des apprentissages. Là aussi, le journal est individuel : chacun écrit à propos de ses nouveaux savoirs, ses difficultés, ses tensions, ses résistances, ses méthodes d'apprentissages, ses démarches de résolution de problèmes... Certains moments d'échanges sont instaurés durant la semaine. Un élève peut lire, de façon volontaire, un ou plusieurs extraits de son cahier devant ses pairs, lesquels peuvent réagir, débattre, échanger... Le journal est ici aussi dialogué dans le sens où chaque enfant bénéficie de l'étayage d'un tuteur... lequel n'est autre qu'un de nos étudiants. Ceux-ci ont par ailleurs élaboré les consignes destinées aux élèves, les outils d'évaluation formative... En outre, ils écrivent à leur tour une lettre destinée à réguler et à soutenir l'écriture des jeunes diaristes, ils

---

<sup>1</sup> En Communauté française de Belgique, les futurs instituteurs du fondamental poursuivent une formation initiale de trois ans dans les départements pédagogiques des Hautes Ecoles, lesquelles assurent une formation supérieure de type court à visée professionnalisante.

assurent ponctuellement des séances de tutorat destinées à prendre en charge les difficultés dont ont fait état les enfants, ils mettent en place des ateliers d'écriture... Sarah Guillaume, co-signataire de cette contribution, a tenu son journal de formation de 2003 à 2006 avant d'être la tutrice de quelques élèves. Elle a enfin consacré son travail de fin d'études, équivalent du mémoire professionnel français, à la dimension paratextuelle des petits cahiers.

Le paradigme socioconstructiviste constitue l'arrière-fond de tout ce dispositif dans la mesure où l'apprentissage est résolument envisagé comme un processus de médiation sous-tendu par de nombreuses interactions sociales (les relations avec les pairs, le tuteur et l'enseignante) ou instrumentales (le cahier, les consignes, les lettres, les grilles de coévaluation...). Le journal constitue un outil au sens vygotkien, un artefact à la fois témoin et auxiliaire privilégié des savoirs en constante réélaboration. L'activité graphique du sujet consiste donc dans notre perspective en une médiation instrumentale parmi d'autres : elle permet de soutenir l'activité réflexive de l'individu, qu'il s'agisse de dessiner, de souligner, de colorier, de schématiser, bref, de jouer avec toutes les ressources matérielles qu'offrent le support (un cahier) et les outils de scription. Elèves et étudiants sont enrôlés dans un dispositif de tutelle (Bruner, Barnier), qui est une variante du tutorat dans laquelle un expert, ici un futur enseignant, met ses connaissances à la disposition du novice, en l'occurrence des enfants. Est visée chez l'apprenant ce que Noël appelle la métacognition régulatrice, celle-ci supposant trois démarches réflexives successives : d'abord, la prise de conscience de ses propres activités cognitives, ensuite, l'évaluation de celles-ci, enfin, la décision de les maintenir ou de les infléchir. Ce sont donc des opérations mentales complexes qui sont sollicitées chez l'enfant. Enfin, rappelons que si l'écriture réflexive a fait l'objet de très nombreuses recherches en formation d'adultes (entre autres, Vanhulle, Dufays et Thyron), elle a rarement été transférée dans l'enseignement obligatoire, exception faite des travaux de Crinon en France.

Pour concrétiser le propos, nous renvoyons le lecteur aux consignes communiquées aux élèves, lesquelles figurent en annexe. On le voit bien, si la consigne prend tout d'abord l'allure d'un texte, elle est également rappelée sous la forme de dessins emblématiques reprécisant les principes fondamentaux du projet... En outre, les lettres que les tuteurs adressent aux diaristes sont invariablement accompagnées d'une grille de coévaluation formative, complétée par des smileys d'apparences et de couleurs variables : un visage vert souriant indique que l'item est tout à fait respecté, un visage orange mitigé signale que l'item est quelquefois respecté tandis qu'un visage rouge et triste manifeste que

l'item n'est pas du tout présent... En outre, dans certaines classes, les élèves doivent colorier dans leur calendrier, au moyen de deux couleurs distinctes, les jours où ils ont écrit à la maison ou à l'école. L'objectif est alors de les aider à se structurer d'un point de vue temporel. Il arrive également que l'institutrice demande aux diaristes en herbe... de recouvrir eux-mêmes leur cahier au moyen d'une feuille de couleur (ce qui ne va pas généralement sans mal !) et d'orner celle-ci. Ainsi, dès la mise en route du projet, la dimension graphique est bien présente. Elle ne joue pas un simple rôle ornemental mais sous-tend véritablement le démarrage et la régulation du dispositif. Elle constitue dès lors une médiation instrumentale aussi déterminante que le langage scriptural proprement dit.

Les données empiriques que nous avons recueillies puis étudiées consistent en une bonne centaine de journaux (105), que nous avons récoltés 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, nous masquerons ici les noms des établissements concernés. Nous les désignerons simplement d'une lettre. Le tableau qui suit synthétise différentes données :

| Ecole                | Durée du projet              | Classe(s) concernée(s)                                   | Nombre de journaux | Origine socioéconomique <sup>2</sup> | Grand nombre d'élèves en difficulté scolaire |
|----------------------|------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------|--------------------------------------|----------------------------------------------|
| Ecole A <sup>3</sup> | Mars – juin 2005             | 4 <sup>e</sup> année (CM1)                               | 21                 | Plutôt favorisé                      | Non                                          |
| Ecole B              | Septembre 2005 – juin 2006   | 3 <sup>e</sup> et 4 <sup>e</sup> années (CE2 et CM1)     | 14                 | Plutôt favorisé                      | Non                                          |
|                      | + septembre 2006 – juin 2007 |                                                          | 13                 |                                      | Non                                          |
| ECOLE C              | Septembre 2005 – juin 2006   | 6 <sup>e</sup> année (sixième)                           | 20                 | Plutôt défavorisé                    | Oui                                          |
| ECOLE D              | Novembre 2006 – juin 2007    | 3 <sup>e</sup> année (CE2)                               | 22                 | Plutôt favorisé                      | Non                                          |
| ECOLE E <sup>4</sup> | Octobre 2006 – juin 2007     | 3 <sup>e</sup> à la 6 <sup>e</sup> année (CE2 – sixième) | 15                 | Plutôt défavorisé                    | Oui                                          |

<sup>2</sup> Le raccourci peut paraître tout à fait abusif... Nous avons en réalité tenu compte des informations qui nous ont été communiquées par les enseignantes : 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...).

<sup>3</sup> L'institutrice de cette classe, au moment de l'expérimentation, assurait à raison d'un mi-temps la formation pédagogique des étudiants de notre haute école. En effet, outre son diplôme d'institutrice, elle peut se prévaloir d'un master en sciences de l'éducation.

## 2. Notre problématique

Nous avons déjà étudié le corpus de journaux sous plusieurs angles : la gestion de la polyphonie discursive, la prise en charge des opérations réflexives, la métatextualité, le positionnement énonciatif, le dialogue noué avec le tuteur, les dimensions strictement langagières, les facteurs socioculturels... Il s'agit à présent d'envisager la réflexivité dans sa dimension esthétique. Cela suppose que nous nous attachions à la matérialité de l'écriture, en prenant en compte des dimensions comme la couverture, la page de titres, la calligraphie, les documents iconiques insérés, les dessins... Nous ne nous focaliserons pas de manière restrictive sur les dessins, même si ceux-ci retiendront toute notre attention, mais nous prendrons en compte la matérialité de la réflexivité.

Une première et très générale question de recherche nous occupera : quelles pratiques graphiques peut-on identifier ? Le terme « pratiques » renvoie aux travaux d'Elisabeth Bautier (1995), lesquels se focalisent sur les pratiques langagières des scripteurs. Le postulat de ces travaux est d'adopter, dans un premier temps tout du moins, une attitude compréhensive et descriptive face au corpus étudié : le principe est de tenter de repérer ce qu'a fait le scripteur non ce qu'il aurait pu ou dû faire... Il s'agit de débusquer comment s'empare le sujet de la tâche qui lui est proposée : dissertation philosophique, bilan des savoirs... Mais dans ces recherches, ce sont des dimensions langagières qui sont prises en compte : dans le cadre de la présente contribution, nous analyserons des paramètres qui relèvent du graphisme, de l'iconicité, de la matérialité du discours.

L'hypothèse, très générale, que nous avançons est qu'il existe des formes distinctes de réflexivité s'agissant *stricto sensu* du graphisme. Nous postulons l'existence de modes de faire très différenciés. Pour mettre cette hypothèse à l'épreuve des faits, nous proposons donc de mener une lecture descriptive de notre corpus. Cette analyse se centrera sur trois axes majeurs : l'entour du journal, la scription et l'iconicité du journal. A propos de l'entour du cahier, nous envisagerons la couverture et la quatrième de couverture, la page de garde et la page de titres mais aussi le marquage des différentes entrées<sup>5</sup>. Du point de vue de la scription, nous étudierons les outils de scription utilisés de façon

---

<sup>4</sup> L'enseignante de cette classe a été diplômée par notre haute école : elle a dès lors tenu durant trois ans son journal de formation et a été impliquée de plain-pied dans le projet « journal des apprentissages ».

<sup>5</sup> Nous entendons classiquement par « entrée » le texte qu'élabore le diariste pour une journée.

majoritaire ou complémentaire (stylo, bic, crayon, marqueur...)... Seront également repérés les éventuels outils de correction (effaceur, tipp-ex...). La calligraphie, entendue ici comme l'aspect plus ou moins soigné et régulier de l'écriture, ne sera pas négligée. Les jeux d'écriture seront identifiés : l'élève recourt-il au soulignement, au gras, à l'italique, à l'encadré ? Enfin, l'iconicité du cahier sera appréhendée. Le diariste dessine-t-il, schématise-t-il, insère-t-il des tableaux ? Dans l'affirmative, trois questions complémentaires seront posées. Qu'a voulu représenter l'enfant ? Comment cela est-il représenté ? Quelles fonctions apparentes semblent recouvrir les dessins ? S'agit-il de pallier les insuffisances du langage, de compléter et d'illustrer le texte, de structurer, de métaphoriser les propos, d'exprimer l'humeur du moment, d'induire un décalage avec ce qui est écrit... ?

Une fois ces pratiques graphiques circonscrites, nous nous emploierons à tenter de les corrélérer avec des paramètres de natures diverses. Ainsi, ces pratiques évoluent-elles au fil du temps ou restent-elles relativement immuables chez un même diariste ? Pour répondre à cette interrogation, nous comparerons les premières et les dernières entrées. En outre, les pratiques graphiques sont-elles sexuellement marquées ? Autrement dit, peut-on différencier les journaux des filles et des garçons du point de vue du graphisme ? Il semble légitime de penser que les journaux féminins seront plus investis au niveau esthétique, c'est-à-dire qu'elles recourront davantage aux dessins, aux couleurs... L'âge des enfants joue-t-il une influence quelconque ? L'hypothèse serait alors que les plus jeunes élèves dessineraient davantage, comme pour pallier les difficultés langagières ou pour s'évader... Certaines disciplines scolaires suscitent-elles davantage les dessins que d'autres ? Enfin, un effet-classe peut-il être dégagé : a-t-on affaire à des pratiques relativement homogènes au sein d'une même classe ?

### **3. Les principaux résultats**

Intéressons-nous dans un premier temps aux pratiques graphiques que révèle notre corpus. Mais avant cela, il n'est sans doute pas inutile de revenir sur nos travaux antérieurs, consacrés aux pratiques langagières qui émergent dans les cahiers des enfants. Dans le cadre d'une première recherche exploratoire (Scheepers et al., 2007 a), nous avons pu dégager très clairement cinq types distincts de journaux : le « journal mosaïque » (indice d'un très haut degré de réflexivité), le « journal réparateur » (journal surinvesti tenu par des élèves en difficulté scolaire, utilisé comme une « bouée de secours »), le « journal compte rendu » (focalisé exclusivement sur la narration des journées scolaires), le

« journal intime » (centré sur la vie personnelle du diariste) et le « journal en pointillés » (tenu épisodiquement). L'examen attentif des cahiers tenus par les enfants montre ainsi des typologies de journaux bien contrastées. L'hypothèse très générale que nous avons avancée avait donc été confirmée : des modes de réflexivité distincts peuvent être repérés. Ceux-ci ont été identifiés dans un premier corpus (école A) puis ont ensuite été retrouvés dans des proportions variables, et donc confirmés, dans les corpus ultérieurs que nous avons réunis. Il semble donc qu'il y ait 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 que nous avons pu mettre au jour.

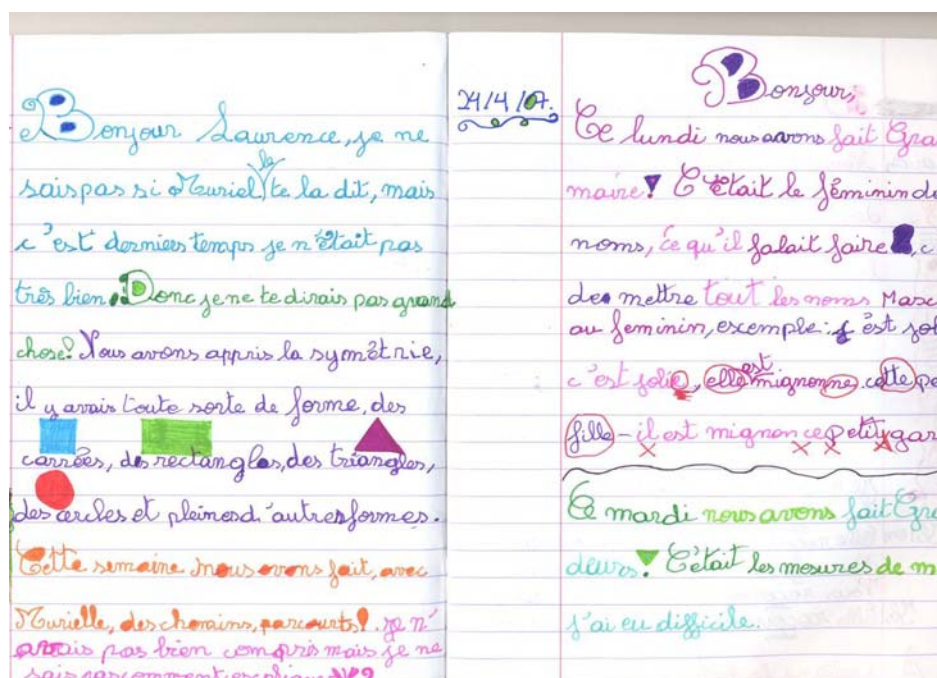
Nous pouvons légitimement nous attendre à dégager des formes distinctes de réflexivité dans les cahiers, s'agissant exclusivement des pratiques graphiques. Ainsi, nous pouvons raisonnablement supposer l'existence d'un « journal herbier » (dans lequel ont été collés de nombreux documents iconiques ou textuels), d'un « journal austère » (n'incluant ni dessin ni jeux graphiques), d'un « journal illustré » (comportant de nombreux dessins en parallèle du texte)... Or l'examen attentif des cahiers ne révèle pas de typologies aussi bien marquées.

Le premier constat qui saute aux yeux est finalement le caractère peu investi du graphisme dans bon nombre de journaux. Dans certaines classes, ni la page de couverture ni la page de titres ne sont ornées ou complétées en aucune façon. Si les élèves recourent généralement au stylo ou au crayon, voire alternent les deux, pour écrire leurs entrées, les crayons ou marqueurs de couleurs ne sont utilisés que rarement, souvent vers la fin du journal, pour mettre en évidence l'une ou l'autre information jugée capitale. Quant à la calligraphie, d'un élève à l'autre, elle est plus ou moins soignée et régulière. Là aussi, des pratiques relativement homogènes peuvent se déceler au sein d'une même classe. Il arrive en effet fréquemment que la majorité des élèves d'une classe présentent une écriture très soignée, voire très « adulte », ou très problématique, ce qui rend parfois la lecture difficile dans le dernier cas. Mais les jeux d'écriture sont au fond assez peu convoqués par la plupart des enfants. Certains termes ou parties de phrases sont néanmoins quelquefois soulignés (parfois à deux reprises), entourés, encadrés, insérés dans un nuage, mis en relief ou écrits en majuscules. La valeur de ces variantes semble diverger : parfois, elles ont vraisemblablement une fonction d'insistance, parfois elles paraissent vouloir

Enjeux n° 74, mars 2009

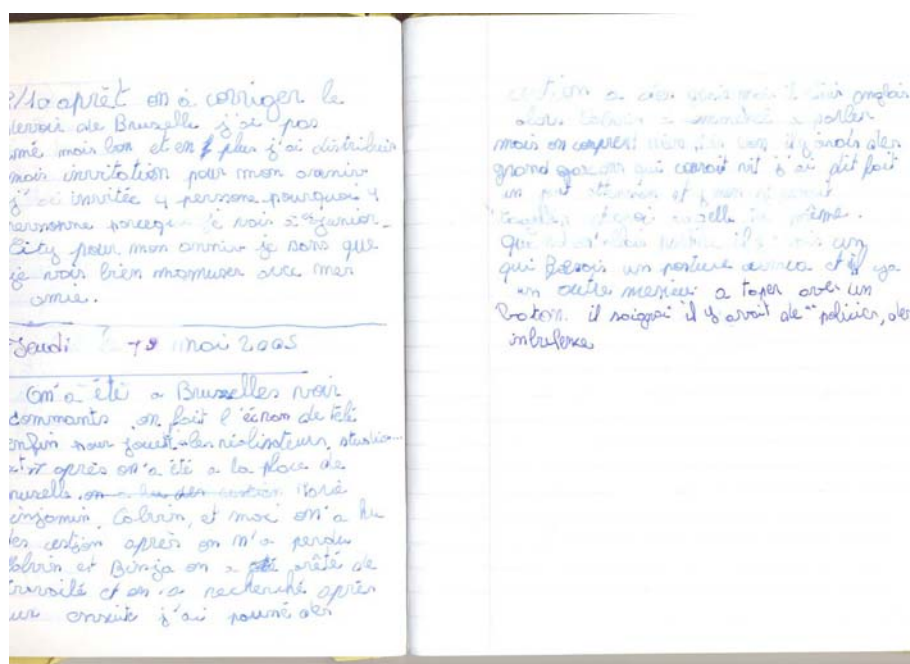
indiquer une marque d'affectivité accrue, parfois, elles remplissent un rôle ludique ou humoristique.

Cette double page du journal de la petite Angélique<sup>6</sup> (école D) montre un recours particulièrement marqué au graphisme, qu'il s'agisse d'utiliser des couleurs variées et bigarrées, de dessiner, d'orner les lettres, d'entourer, de souligner...



A l'inverse, ces entrées du journal d'Anais (école A) s'avèrent bien minimalistes : pas d'utilisation des couleurs, des dessins... Seul le soulignement permet de mettre en évidence la date ou de séparer les entrées. Entre ces deux extrêmes s'insèrent bien entendu des pratiques intermédiaires.

<sup>6</sup> En règle générale, nous désignons dans nos publications les élèves par un pseudonyme afin que toute identification soit impossible. Nous n'avons pu le faire pour ce texte dans la mesure où, très souvent, le prénom de l'enfant apparaît très explicitement dans les dessins qu'il a réalisés... Toute tentative de dissimulation serait donc impossible.



S'agissant exclusivement des dessins, ils sont en définitive moins nombreux que nous ne l'avions tout d'abord escompté. Certes, nous avons pu repérer plusieurs dessins illustrant des dimensions diverses et remplissant des fonctions multiples, mais notre volumineux corpus nous laissait supposer un nombre encore accru de représentations iconiques. L'ensemble des dessins que nous avons identifiés nous a cependant permis d'en dresser une typologie qui ne manque pas d'intérêt, s'agissant ce qui y est représenté et des valeurs qu'ils remplissent. Mais nous ne parvenons pas à dégager de façon claire et univoque des profils stricts pour chaque élève et encore moins à mettre au jour des constellations de pratiques similaires. En effet, pour un diariste, si l'entour du journal est très investi, les autres dimensions sont peu ou pas convoquées. Pour l'autre, si les dessins semblent sursignifiants et sous-tendre véritablement la réflexivité langagière, les jeux d'écriture ne sont pas utilisés. Ainsi, les phénomènes graphiques recensés chez un même scripteur sont trop peu récurrents pour que l'on puisse parler d'un mode de faire à proprement parler. Le cas échéant, nous risquons d'enfoncer des portes ouvertes : certains journaux sont peu investis du point de vue du graphisme, d'autres le sont davantage, certains élèves utilisent le dessin à des fins de métaphorisation, d'autres n'y recourent que dans un but illustratif...

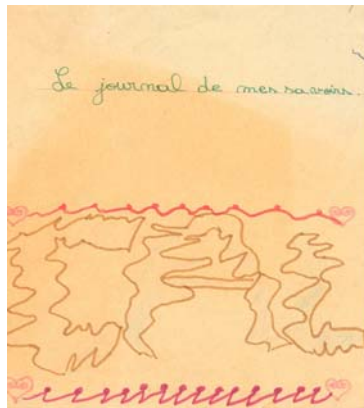
Dès lors, nous ne pouvons pas parler de posture, de type de réflexivité, de mode de faire bien circonscrit et homogène. Pour autant, nous pouvons constater que l'aspect graphique des journaux est relativement peu investi : le résultat étonne d'autant plus que nous avons affaire à des cahiers élaborés par des enfants. Dans d'autres de nos recherches (Scheepers, 2006 et en cours), nous avons en effet pu montrer que la matérialité de la réflexivité est très marquée dans des journaux d'adultes. Pourquoi cette relative désaffection pour cette dimension ? Sans doute faut-il y voir davantage une question d'autorisation que de compétence. Il est probable que les élèves ne « s'autorisent » pas forcément à crayonner, dessiner ou surligner dans le cadre de leur journal, clairement présenté comme un outil scolaire et non un écrit à caractère privé, intime. Les élèves savent-ils que le recours aux dessins, aux couleurs ou aux jeux d'écriture peut utilement sous-tendre leur réflexivité et qu'il ne répond pas simplement à un simple souci ornemental ? Leurs enseignants le savent-ils eux-mêmes ? Dans notre perspective, nous l'avons écrit, la matérialité de la réflexivité constitue une médiation instrumentale aussi importante que le langage scriptural à proprement parler.

Nous avons déjà évoqué rapidement plusieurs aspects comme la calligraphie, la scription ou la couverture, nous souhaiterions à présent nous attarder quelque peu sur les dessins, en ce compris les dessins qui ornent la couverture. Là, en revanche, nous avons pu établir un relevé assez précis de ce qui est représenté et des fonctions apparentes que remplissent les dessins. Ceux-ci sont régulièrement centrés sur le scripteur lui-même, ce qui peut prendre des formes bien variables. Ainsi, le diariste inscrit son prénom, généralement sur la page de couverture, en ayant pris soin de l'orner d'une façon quelconque. La petite Anaïs (école A) associe les lettres de son prénom à un serpent ou un éléphant, semblant indiquer une parenté entre la forme des lettres et ces animaux :

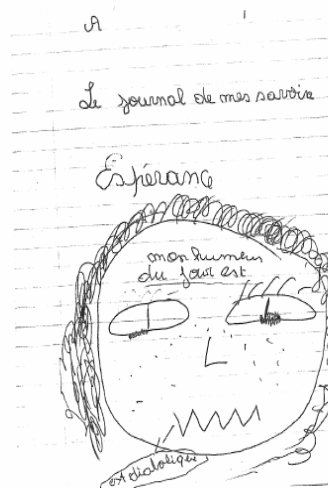


Caroline Scheepers et Sarah Guillaume

Quant à Calvin (école A), il fait de son prénom, abrégé, une sorte de tag. Dans son journal, il adopte par ailleurs un ton très « jeune », un langage volontiers familier. La couverture semble dès lors donner le ton d'entrée de jeu :



Le diariste peut aussi procéder à un autoportrait pour signifier son état d'esprit, illustrer une scène de classe jugée marquante ou métaphoriser le projet « journal des apprentissages ». En guise d'exemple pour le premier cas de figure, nous avons retenu la page de titres dessinée par Espérance (école C), particulièrement emblématique...



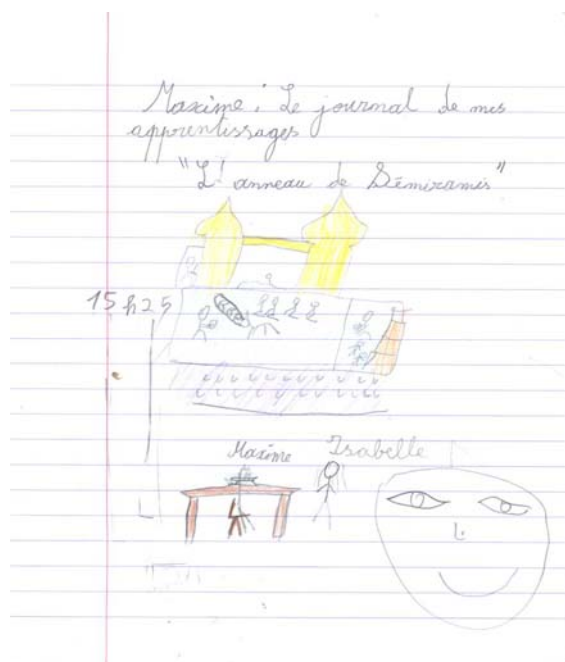
Dans son journal, Emilie (école A) procède au récit d'une scène de classe qui l'a quelque peu éprouvée. De toute évidence, l'institutrice l'a invitée la veille à dessiner au tableau noir la bissectrice d'un angle, ce qui semble l'avoir plongée dans la plus grande perplexité... Le lecteur en est ici réduit à interpréter le dessin en fonction des quelques éléments textuels et iconiques dont il dispose :



Les autoportraits, ou du moins ce que nous prenons comme tels, donnent quelquefois une vision assez troublante de la représentation que les élèves se font des apprentissages scolaires. Nous pensons notamment à Mathilde (école D) qui se dessine, donnant la bonne réponse et rêvant en retour d'une récompense sucrée...



Il arrive en outre à quelques reprises que le scripteur veuille représenter concrètement la nature du dispositif « journal des apprentissages ». C'est notamment le cas de Maxime (école D) qui orne ainsi sa page de titres, se représentant et représentant sa tutrice, Isabelle :



Les savoirs travaillés en classe donnent bien entendu lieu à de nombreux dessins. Les diaristes dessinent avec une récurrence significative des formes géométriques : ils explicitent le développement du cube, distinguent les polyèdres et les non-polyèdres, indiquent le périmètre d'un rectangle... D'autres symbolisent les fractions ou insèrent des abaques. Dans une classe, les panneaux de la route ont été soigneusement étudiés : beaucoup d'élèves vont alors les dessiner dans leur cahier. Il arrive régulièrement que des animaux soient représentés : soit il s'agit d'animaux qui ont été étudiés au cours d'éveil scientifique, soit il s'agit simplement d'orner le journal sans faire de référence claire à un apprentissage quelconque. Les expériences scientifiques donnent lieu elles aussi à de nombreux dessins, les élèves prenant la peine de schématiser les expérimentations qui ont été menées. De façon plus occasionnelle, quelques élèves élaborent des tableaux de conjugaison ou des tableaux grammaticaux : il ne s'agit pas là de dessins au sens strict mais nous n'avons plus affaire à un texte

suivi proprement dit. Un élève insère le tableau généalogique de la dynastie belge, un autre dessine différents drapeaux, une autre encore illustre la recette du sorbet à la fraise... Des livres ou des manuels sont en outre représentés. Une classe a étudié la description d'un itinéraire : certains enfants s'avouent perdus et vont dessiner un plan, accompagné d'un exemple de parcours. Ils sollicitent alors de l'aide de la part du tuteur.

Il arrive en outre que soient représentés des éléments qui ne sont pas en lien direct avec les apprentissages scolaires. En effet, plusieurs scripteurs dessinent un paysage quelconque, une maison... Les fêtes comme Halloween, Noël ou Pâques donnent lieu à quelques dessins emblématiques : selon les cas, une citrouille, un sapin décoré ou une cloche...

De façon beaucoup moins anecdotique, une élève, manifestement préoccupée par la mort, représente une ligne de vie et mentionne trois stades distincts : sa vie, la fin de sa vie et après sa vie...

l'église. je disais que les morts se réveillaient  
et qu'ils allaient dans l'étang et qu'ils  
sont mort mais une deux fois. Et si on ne  
promène le long de l'étang, des grandes  
mains sortent et comme ça nous l'eau pleure  
des larmes.  
je m'ennuie mais je n'est rien à faire.

Coucou Sharon,

Ce n'est pas grave si tu n'écris pas tous  
les jours. Tu écris beaucoup en général.

Bonne écriture.

Mademoiselle Andy.

je suis contente car tu viens tous les lundis et  
les vendredis. je m'ennuie car je n'est personne  
qui a jouer avec moi à part Sumner et Bea.  
j'ai fait la conversation de Kevin le petit nouveau.  
je me suis faite saut car ALA REG RE DE MI DE  
je pense que je m'excite pas. Si tu ne  
comprend pas, je vais te la dessiner et tout tu  
comprendras peut-être mieux.



je pleure  
même mon meilleur ami parlait avec  
moi pas sur moi (je croise).  
je pleure en moi. je pense à quel-  
si quelque on ose de je pleure.  
je, c'est tout.

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99 100

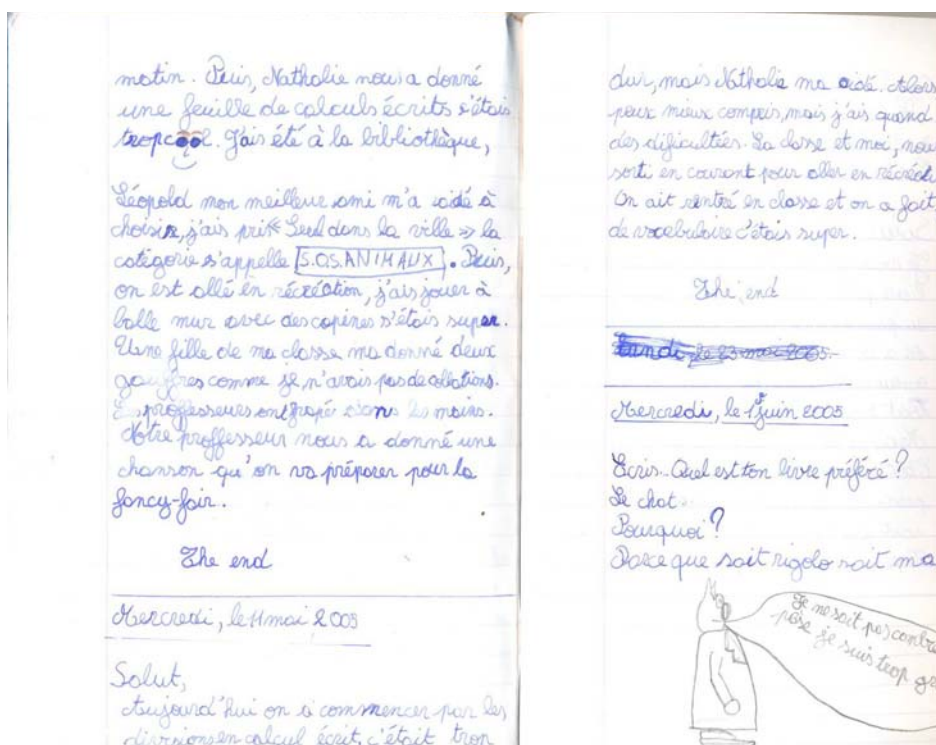
Ma vie. Fin de ma vie. Ma  
Surtout je vais essayer de prendre mon cahier  
avec moi.

je m'amuse bien ici.  
j'ai mal à la tête à force de regarder la télé.  
A demain.

je suis heureux car c'est la dernière fois d'été  
mais pas pour moi car je ne vais pas faire la fête  
je part tout les jours.

Enfin, une seule reprise nous avons repéré un élément intericonique : un élève, Médéric (école A) a dessiné le Chat de Geluck. De façon étonnante, nulle part

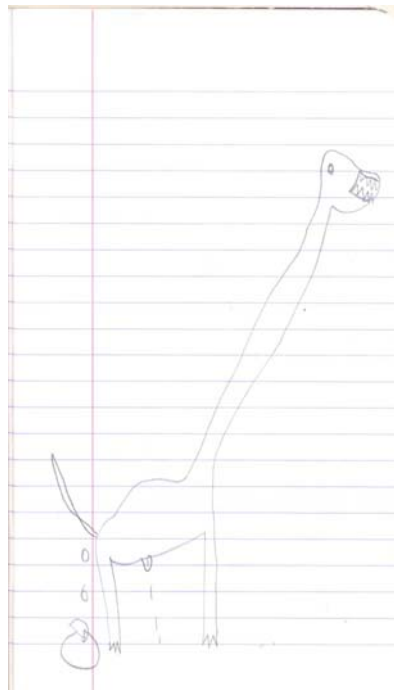
ailleurs nous n'avons trouvé d'allusion claire à un personnage connu. Cette double page nous permet en outre de relever d'autres phénomènes : un dessin (verres de lunettes) remplace des lettres (« OO »), l'encadré et les majuscules ont une fonction de mise en évidence, la calligraphie est plutôt soignée même si nous relevons une biffure...



Pour terminer, nous nous devons d'ajouter que nous avons en outre repéré des dessins légendés, le commentaire pouvant avoir deux fonctions : commenter le dessin effectué à destination du tuteur (« voilà comment fonctionne un électroscope ») ou préciser la nature d'un élément qui paraît difficile à interpréter (« c'est un capuchon »).

Quelques commentaires d'ordre général doivent à présent être apportés. Tout d'abord, il est parfois bien difficile d'attribuer une signification univoque au dessin, soit que celui-ci soit effectué de façon malhabile, soit qu'il suppose un effort d'interprétation de la part du lecteur. En effet, les élèves montrent des compétences bien différentes du point de vue des dessins, il n'est qu'à voir la façon dont les personnages sont représentés : il peut s'agir d'un trait vertical surplombé d'un rond et assorti de quatre barres censées évoquer les bras et les jambes ou, à l'inverse, d'individus clairement caractérisés, se voulant le reflet le plus exact possible de la personne dessinée (le diariste, la tutrice, l'enseignante...). Les dessins sont donc plus ou moins aboutis, plus ou moins soignés. Leur place n'est pas non plus anodine : ils peuvent s'insérer au cœur même du discours, dans la marge, en haut ou en bas de l'entrée. Un autre constat très général doit être posé : l'influence d'Internet se ressent très clairement dans certains cahiers. Ainsi, il n'est qu'à voir la présence parfois abondante de smileys ou d'émoticons. Les nouvelles technologies semblent donc influencer sur la réflexivité de certains élèves en fournissant des symboles permettant d'apporter une nuance ironique, un clin d'œil au lecteur, un complément d'information...

S'il s'avère intéressant de distinguer la nature de ce qui est dessiné dans les cahiers, il est en outre significatif de répertorier les fonctions que semblent recouvrir les dessins. Nous avons pu identifier cinq fonctions différentes, lesquelles semblent indiquer un niveau de réflexivité propre. Nous les indiquons dans un ordre de réflexivité croissant. Dans le premier cas, l'élève semble surtout se soucier d'orner son journal. Le dessin remplit alors une fonction purement décorative. Le principe est de « faire joli », d'accompagner le texte par des dessins qui ne lui sont pas reliés directement mais qui sont susceptibles de donner au cahier une allure moins académique, moins sobre, moins austère. Nous ne résistons pas au plaisir de faire figurer ci-dessous le dessin de Mathilde (classe D), laquelle dessine de toute évidence un animal préhistorique dans une drôle de posture... Toutefois, les dessins ne sont pas accompagnés d'un texte précisant que la préhistoire a été étudiée. Ils apparaissent donc comme étant relativement gratuits :



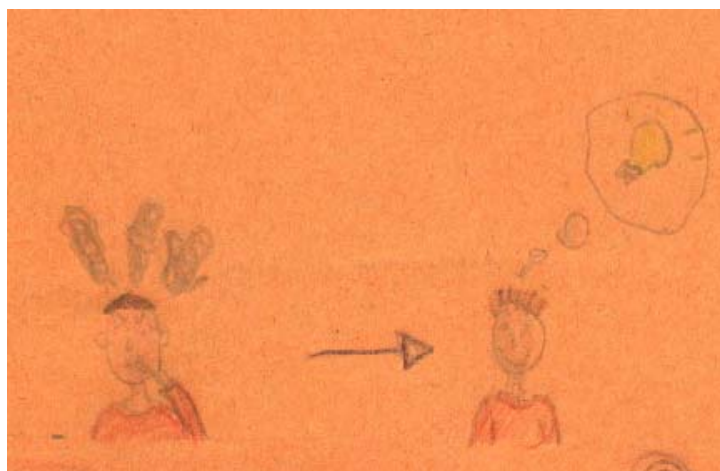
Dans le deuxième cas, pour lequel nous n'avons trouvé qu'une seule occurrence, l'élève remplace carrément un mot par un dessin. C'était le cas de Médéric, déjà cité.

Il arrive en outre très fréquemment que le dessin ait une valeur illustrative : il s'agit de compléter ce qui est écrit, de montrer, d'expliquer, de clarifier... Texte et dessin se parachèvent alors l'un l'autre. Une forme spécifique et récurrente d'illustration est représentée par les multiples dessins où les diaristes souhaitent montrer leur état d'esprit. Il arrive par ailleurs que ceux-ci aient à cœur de se mettre en scène, non plus simplement de révéler leur humeur. Des exemples ont déjà été fournis à ce propos : nous pensons à Espérance qui montre son état d'esprit (diabolique), à Emilie qui fait état de sa perplexité devant le tableau noir...

Enfin, certains élèves utilisent manifestement le dessin à des fins de métaphorisation. Ainsi, nous avons été particulièrement interpellées par la couverture du journal de Mado. Celle-ci dessine un personnage masculin manifestement perplexe, dubitatif, en pleine réflexion. Suit une flèche puis le

Enjeux n° 74, mars 2009

même personnage, l'air très satisfait. Une bulle figure au dessus de sa tête, dans laquelle apparaît une ampoule allumée : la lumière s'est faite, il a manifestement compris ce qu'il ne comprenait tout d'abord pas, il a résolu son problème. Il n'est pas impossible d'y lire une métaphore du projet « journal des apprentissages », envisagé comme un processus, celui-ci permettant possiblement de mettre au jour une difficulté puis de la résoudre.



Maintenant que nous avons fait le point sur les diverses pratiques graphiques qui émergent dans notre corpus, il nous paraît pertinent de prendre en compte d'autres sous-questions de recherche. Ainsi, les pratiques que nous avons pu recenser évoluent-elles au fil du temps ou restent-elles relativement immuables chez un même diariste ? Les premières et les dernières entrées des cahiers ont été mises en lien. Il semble qu'une certaine constance soit à l'œuvre dans la plupart des journaux, ceux-ci évoluant finalement assez peu. Le recours au graphisme paraît assez intangible au sein d'un même journal. De façon générale, si le paratexte est tout d'abord relativement peu investi, il ne l'est pas davantage par la suite. Mais si l'enfant prend l'habitude, dès l'amorce du projet, de dessiner, de schématiser, de colorier, il poursuit dans la même veine. Ce résultat confirme nos propres études antérieures consacrées aux pratiques strictement langagières (Scheepers, 2007). Alors que d'autres recherches (Crinon, Maillard, 2007) soulignent les multiples changements de postures endossées par les jeunes scripteurs au cours du temps, notre propre corpus montre une relative invariance dans la forme de réflexivité adoptée par les petits diaristes. Les bougés sont assez rares, chaque élève paraissant se couler exclusivement dans une forme

spécifique d'écriture. Il semble donc qu'il en aille de même du point de vue des pratiques graphiques.

En outre, les pratiques graphiques sont-elles sexuellement marquées ? Dit autrement, peut-on différencier les journaux des filles et des garçons du point de vue du graphisme ? Nous avons tout d'abord avancé l'hypothèse selon laquelle les journaux féminins seront plus investis au niveau esthétique, c'est-à-dire qu'elles recourront davantage aux dessins, aux couleurs... L'examen attentif du corpus recueilli ne permet vraisemblablement pas de confirmer cette hypothèse. Garçons ou filles recourent indifféremment aux dessins, dans toutes leurs fonctionnalités. Aucune différence notable n'émerge dans les cahiers.

En revanche, il semble plus légitime d'évoquer un effet-classe dans la mesure où nous avons affaire à des pratiques relativement (le « relativement » est important) homogènes au sein d'une même classe, qu'il s'agisse de la calligraphie, de la couverture ou des dessins. Il semble donc que la manière très spécifique dont l'institutrice formate le projet à destination de ses élèves ait une répercussion directe sur la façon dont ils vont s'en emparer. Par exemple, dans l'école A, l'enseignante avait demandé aux élèves de diviser en deux la couverture de leur cahier : la moitié supérieure devait être consacrée au titre (« journal de mes savoirs ») tandis que la moitié inférieure était dévolue au prénom de l'enfant. Les élèves ont dès lors respecté à la lettre la consigne et ont déployé tous leurs efforts pour orner de façon originale les lettres de leurs prénoms... Dans d'autres classes, aucune attention n'a été portée à l'aspect formel du cahier. Rares sont alors les élèves qui l'ont « décoré » d'une quelconque façon. Par ailleurs, il existe des classes qui dessinent beaucoup et d'autres qui ne recourent au dessin que de façon occasionnelle et stéréotypée. C'est le cas de l'école B où tous les élèves représentent le développement du cube.

Illustrons notre propos par d'autres exemples. Dans la classe D, un intense dialogue s'instaure d'emblée entre le jeune scripteur et son tuteur. La plupart des élèves semblent surtout mus par le souhait d'explicitier très clairement au futur instituteur la nature des apprentissages réalisés en classe. Ce souci est parfois si manifeste que l'on a parfois l'impression que le tuteur n'est pas supposé connaître les savoirs dont font état les enfants... De façon concomitante, le dessin semble alors convoqué comme un auxiliaire précieux au service de l'explication, les élèves dessinant un électroscope, un phasme, un écureuil, un panneau routier, un itinéraire... Des légendes accompagnent volontiers le dessin. Celui-ci semble donc faire partie intégrante de la clarification qu'apporte le diariste : il l'étaie, il la complète, il l'appuie... Dans la classe A, si les couvertures sont richement décorées et si les jeux d'écriture se multiplient, les dessins

s'avèrent en revanche assez rares au cœur même du cahier. Autre cas de figure, dans la classe B, les quelques dessins se répètent étrangement d'un cahier à l'autre, qu'il s'agisse des différents angles ou de diverses formes géométriques. De la même façon, les journaux se ressemblent de façon étonnante du point de vue du contenu : il semble donc possible d'établir une relative corrélation entre pratiques langagières et pratiques graphiques. Dans cette classe, si on a lu un journal, on les a tous lus... La mise au jour d'un effet-classe met en lumière l'importance de la manière dont l'enseignant plante concrètement, au jour le jour, le dispositif proposé dans sa classe. En effet, nous sommes ici impliquée dans ces recherches collaboratives en tant qu'initiatrice du projet. A ce titre, nous avons proposé aux enseignantes un dossier reprenant les articles de Jacques Crinon et, pour les écoles B à E, nos propres publications ainsi que les cahiers d'enfants que nous avons pu recueillir auparavant. Les consignes que nos étudiants proposaient aux élèves ont finalement varié assez peu. Si, de notre côté, la mise en route du projet a peu changé, nous voyons néanmoins des effets très divers sur les pratiques scripturales et graphiques des élèves, dues certainement à une conjonction de facteurs hétérogènes parmi lesquels le rôle de l'enseignant joue une fonction-clé. S'avère dès lors déterminante la façon dont l'instituteur comprend le projet, se l'approprie, le reformule, d'abord pour lui puis pour les enfants, l'intègre ou non à ses autres routines didactiques, plus ou moins congruentes.

De la même façon, l'âge des enfants ne semble pas jouer une influence quelconque. Nous aurions pu penser que les plus jeunes élèves dessineraient davantage, comme pour pallier les difficultés langagières, pour s'évader, pour réduire la difficulté de la tâche cognitive demandée... L'hypothèse ne se vérifie pas exactement. De très jeunes élèves ne dessinent pas ou alors de façon très occasionnelle tandis que de jeunes adolescents dessinent abondamment. Il en va de même pour les jeux d'écriture, plus ou moins convoqués.

Quant à l'influence des disciplines scolaires sur les dessins, nous pensons déjà avoir répondu incidemment. De façon assez marquée, ce sont les mathématiques et les sciences qui génèrent le plus de représentations iconiques. Le constat ne manque pas d'interroger. Pourquoi cette prévalence ? Bien entendu, nous ne pouvons apporter ici que des tentatives d'explications. Nous pouvons d'abord avancer un motif culturel : il semble que les dessins s'accordent davantage à la culture scientifique. En effet, les cours de mathématiques sont abondamment truffés de représentations en tous genres : dessins géométriques, abaques, mesures, ensembles, fractions... Quant aux cours de sciences, ils ne sont pas en reste : protocoles d'expériences en physique, chimie ou biologie, dessins

d'animaux... La discipline français semble moins se prêter aux dessins. Si ceux-ci s'avèrent importants pour illustrer les divers récits que lisent, entendent ou créent les élèves, comment dessiner à partir d'un tableau de conjugaison, d'une règle orthographique, d'un savoir-écouter ou de l'étude des divers types discursifs ?

Il nous semble dès lors que le dessin est souvent convoqué dans les cours de mathématiques ou de sciences pour illustrer et concrétiser le discours, souvent abstrait. Par ailleurs, un autre constat doit être corrélé à celui que nous venons de faire. Si les dessins sont massivement utilisés au service des apprentissages scientifiques, la majorité des entrées porte en outre sur ces mêmes apprentissages. Ainsi, les élèves évoquent bien plus fréquemment leurs découvertes en mathématiques ou en sciences que leurs savoirs nouvellement acquis s'agissant des autres disciplines. Nous nous sommes longuement questionnée sur cette constatation. Là aussi, seules des hypothèses peuvent être mises en avant. Tenir le journal de ses apprentissages, c'est mettre au jour ses propres démarches de résolution de problèmes. Ce n'est pas seulement dire ce que l'on a appris mais aussi dire comment on l'a appris. C'est se poser en spécialiste et analyste de ses mécanismes d'apprentissage spécifiques. Or, il nous semble que ces capacités sont bien plus souvent sollicitées, à tort sans doute, lors des cours scientifiques. En effet, l'enseignant de mathématiques ne s'intéresse généralement pas à la seule réponse, bonne ou mauvaise, mais il va souvent inciter l'enfant à verbaliser le processus par lequel il est arrivé au résultat. Bien rares sont hélas les enseignants qui invitent par exemple le scripteur à faire part de la démarche complexe par laquelle il a élaboré son récit ou répondu à un questionnaire de compréhension à la lecture. S'il semble admis depuis longtemps que les cours de mathématiques ou de sciences doivent être finalisés par la perspective de former, toutes proportions gardées, des chercheurs en herbe, cette idée suscite encore bien des résistances s'agissant du français, entre autres. Or, élaborer le journal de ses apprentissages, c'est là encore se poser en petit chercheur, en explorateur de ses savoirs et de leur processus d'acquisition.

## Conclusion

De toute évidence, la prise en compte de la matérialité de la réflexivité telle qu'elle se décline dans les journaux d'apprentissages tenus par des enfants nous a réservé quelques surprises. La première d'entre elles est sans doute le caractère quelquefois très peu investi de la dimension graphique de l'écriture métacognitive, qu'il s'agisse de l'entour du journal, de la scription ou de l'iconicité.

Or, il nous semble dommageable de minorer cette dimension, médiation instrumentale à part entière. Le détour par le dessin, la schématisation, la tabulation, le jeu sur les lettres peut sans doute contribuer, dans la perspective vygotkienne qui est la nôtre, à concrétiser mais aussi faire advenir tout entière la pensée de l'enfant, en parallèle à l'écriture au sens strict. Forme et fond pourraient alors s'étayer mutuellement, concourant sans doute à réduire le degré de difficulté de la tâche imposée aux enfants, relancer l'intérêt pour ce projet au long cours... Peut-être une articulation plus étroite entre esthétique et autobiographique pourrait-elle contribuer les jeunes diaristes à adopter une posture réflexive plus émancipatrice. Nous pensons que cette intrication entre pensée et manifestation matérielle de la pensée, pour être légitimée et travaillée à part entière, devrait faire l'objet d'une sérieuse sensibilisation chez les futurs enseignants et enseignants en fonction. Il nous semble que ceux-ci minorent volontiers l'aspect matériel de l'écriture, au détriment d'une conception plus large, et sans doute plus juste, de celle-ci.

Par ailleurs, si nous revenons à la présente étude, nombre de nos représentations initiales ont été infirmées par l'examen de notre corpus. Ainsi, nous n'avons pas été en mesure d'identifier des constellations de pratiques graphiques nettement circonscrites. Toutefois, nous avons pu dresser une typologie des sujets représentés par les diaristes et des fonctions que semblent recouvrir leurs dessins. Si nous n'avons pas relevé d'intenses bougés dans les cahiers des enfants, nous n'avons pas davantage pu établir de corrélation entre leurs pratiques graphiques et des paramètres comme le sexe ou l'âge des scripteurs. En revanche, est apparue de façon manifeste l'influence de cultures disciplinaires et de l'instituteur sur les pratiques esthétiques des élèves. Ce constat plaide une fois encore sur l'importance de creuser plus avant la dimension matérielle de l'écriture et d'y sensibiliser les enseignants... Bref, les « miroirs de papier » des enfants n'ont pas fini d'intriguer enseignants et chercheurs...

**Caroline SCHEEPERS, Sarah GUILLAUME**  
Haute Ecole Lucia de Brouckère

## Bibliographie

- BARNIER, G. (2001). *Le tutorat dans l'enseignement et la formation*. Paris : L'Harmattan.
- BAUTIER, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris : L'Harmattan.
- BRONCKART, J.-P. (1996). *Activité langagière, textes et discours*. Lausanne-Paris, Delachaux-Niestlé.
- BRUNER, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, trad. par BONIN Y. Paris : Retz.
- CRINON, J. (2000). Des élèves tiennent le journal de leurs apprentissages. *Cahiers pédagogiques*, novembre-décembre, n°388-389.
- CRINON, J. (2002). Ecrire le journal de ses apprentissages. In Chabanne J.-Cl. et Bucheton D. (dir.), *Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire*. Paris : PUF.
- CRINON, J. et MAILLARD, A. (2007). *Le journal des apprentissages : quelle réflexivité ?*, Actes du 10<sup>e</sup> Colloque de l'AIRDF, Villeneuve-d'Ascq.
- DUFAYS J.-L. et THYRION, Fr. (2004). *Réflexivité et écriture dans la formation des enseignants*. Louvain-la-Neuve : Presses universitaires de Louvain.
- GENETTE, G. (1987) *Seuils*. Paris : Seuil.
- GUILLAUME, S. (2006). *Ecriture réflexive et paratexte*, TFE inédit, Haute Ecole Lucia de Brouckère, Département pédagogique.
- NOËL, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- SCHEEPERS, C. (janvier 2006). L'écriture réflexive, entrée dans la culture. In Molinie Muriel (coord.), *Biographies et consciences plurilingues, Le Français dans le monde / Recherches et applications*, n°39, 96-106.
- SCHEEPERS, C., PLANCKE, N., BOREUX, V. et DEBUSSCHERE, St. (2006). *La métacognition, vers plus d'équité ?*, In Actes du 4<sup>e</sup> Congrès des chercheurs, Namur, mars.
- SCHEEPERS, C. et PLANCKE, N. (2006). Pratiques langagières et écriture réflexive, Communication présentée au colloque *Comment conjuguer école et langue française aujourd'hui ?*, Mons, novembre.
- SCHEEPERS, C. (coord., 2007 a). Interactions multiples autour du lire-écrire. In *Caractères*, n°25, 27-39.

Enjeux n° 74, mars 2009

- SCHEEPERS, C. (2007 b). Une communauté (se) réfléchit. In Lebrun M. et al., *La littérature et l'école. Enjeux, résistances et perspectives*. Aix-en-Provence : Presses universitaires de Provence, pp. 113-129.
- SCHEEPERS, C. (2007 c). *Former des enfants réflexifs*, In Actes du 10e Colloque de l'AIRDF, Villeneuve d'Ascq. A paraître dans la revue *Repères*, septembre 2008.
- SCHNEUWLY B., BRONCKART, J.-P. (1985). *Vygotsky aujourd'hui*. Neuchâtel-Paris : Delachaux-Niestlé.
- VANHULLE, S. (2002) *Des savoirs en jeu au savoir en « je »*, Thèse inédite, Université de Liège, Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.
- VYGOTSKI Lev (1997). *Pensée et langage*, Trad. par SÈVE Françoise. Paris : La Dispute