

Les verbalisations écrites et orales des enseignants autour des journaux des apprentissages

Caroline Scheepers
Haute École Lucia de Brouckère

Introduction

En 2004, Bertrand Daunay et Jacques Treignier (2004) indiquaient que les pratiques langagières enseignantes constituaient une problématique émergente en formation initiale et continue des enseignants. Ils mentionnaient alors quelques travaux en littéracies universitaires, champ qui s'est considérablement étoffé, mais soulignaient que l'oral était peu étudié. Depuis lors, plusieurs publications sont apparues concernant les écrits professionnels des enseignants : Daunay (2011), Cadet & Rinck (2014), Bride & Chenot (2015), Ronveaux (2015), en plus des travaux pionniers entrepris par et autour de Dominique Bucheton au sujet des conduites orales en classe (voir notamment Bucheton & al., 2004 ; Bucheton & Dezutter, 2008 ; Bucheton & Soulé, 2009). À la suite de Dominique Bucheton et al. (2004), je soutiens que le langage constitue la dimension centrale de l'activité enseignante, qu'il soit écrit ou oral. Dans une perspective vygotkienne (1997 [1931], 2014 [1934]), je considère en effet que les verbalisations enseignantes constituent des médiations décisives dans le processus d'apprentissage des élèves. Ces traces sémiotiques diverses constituent véritablement des outils au sens vygotkien (1934-1997, 1931-2014), donc des dimensions susceptibles de soutenir chez les élèves des fonctions psychiques supérieures (memoriser, problématiser...). Les verbalisations enseignantes constituent des médiations décisives, donc des intermédiaires, des interfaces, entre l'élève et le savoir.

À ce titre, ces pratiques langagières fondatrices de l'agir enseignant méritent d'être mieux cernées. La présente contribution se propose d'étudier les verbalisations écrites et orales déployées par les enseignants autour des journaux des apprentissages, journaux réflexifs par lesquels élèves du primaire et du secondaire sont invités à secondariser (Bautier & Goigoux, 2004) les apprentissages réalisés en classe : autrement dit, ils adoptent à leur égard une posture exotopique, une posture de surplomb. Cette analyse de l'activité interactive et dynamique « enseignant/élève » repose sur une conception qui articule contenus d'enseignement et pratiques langagières scolaires, tandis qu'elle vise à décrire « le détail ordinaire du quotidien » des praticiens (Bucheton, 2008).

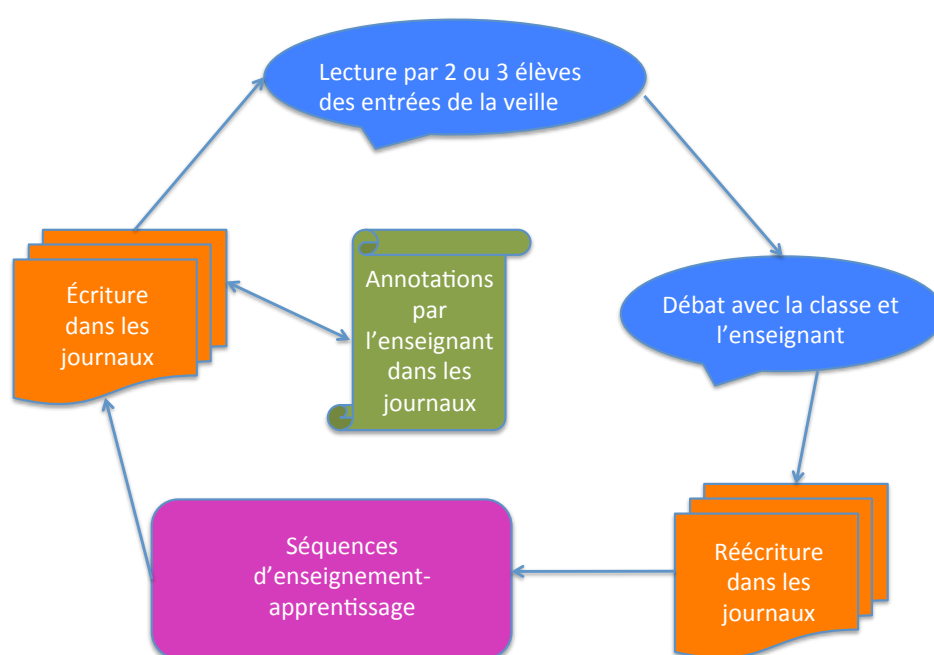
1) Des verbalisations écrites et orales articulées

Par l'entremise du journal des apprentissages, des élèves du primaire et du secondaire sont invités à revenir de façon réflexive sur leurs apprentissages en cours¹. Si le dispositif a connu bien des adaptations, sa forme canonique repose sur une certaine ritualisation, laquelle associe

¹ D'abord mis en place en France par Jacques Crinon et son équipe (2000, 2002, 2008), le dispositif a ensuite été transposé dans des écoles belges (Scheepers, 2007, 2008, 2012), avant que nos travaux ne suscitent de nouvelles expérimentations en France (Duffez, 2010), au Québec (Larivière, 2012) et en Belgique (Vasseur, 2013). De nouveaux projets sont en cours dans des collèges en Bretagne et à Sarcelles.

étroitement activités scripturales et orales. Ainsi, une nouvelle journée de cours débute par le moment dit de « lectures partagées » : deux ou trois volontaires lisent leur entrée de la veille. Ces lectures suscitent un débat avec l'enseignant et la classe, avant que les élèves ne soient invités à compléter leur texte durant quelques minutes. La journée voit alors se succéder les séquences d'enseignement-apprentissage et, à son terme, les élèves reprennent leur cahier pour y consigner leurs réflexions du jour. Le journal, pluridisciplinaire, est dialogué : l'enseignant reprend à intervalles réguliers les cahiers pour lire les annotations et y réagir par le biais d'une lettre personnalisée, dans le but d'étayer l'écriture réflexive des élèves. Le schéma qui suit illustre la procédure et révèle l'étroite intrication entre verbalisations orales et écrites, verbalisations des élèves et de l'enseignant.

Figure 1 : le dispositif en classe



Le schéma montre bien comment les écritures singulières se nourrissent des interactions avec les pairs et l'enseignant, comment médiations orales et scripturales se tissent les unes aux autres. À l'heure actuelle, ce sont près de deux-cents cahiers, longs de plusieurs dizaines de pages, qui ont été analysés de près. Le tableau ci-dessous donne un aperçu du corpus écrit², auquel il faut adjoindre plusieurs heures d'enregistrements vidéos qui ont capté des lectures partagées :

Tableau 1 : le corpus de journaux

École	Durée du projet	Classes concernées	Nombre de journaux
Perwez	Mars-juin 2005	4 ^e année (CM1)	21
Piétrain	2005-2006	3 ^e et 4 ^e années	14
	2006-2007	(CE2 et CM1)	13
Jodoigne	2005-2006	6 ^e année (6 ^e)	20

² À ce corpus il convient d'ajouter un grand nombre de cahiers auxquels je n'ai pas nécessairement eu accès, en tout cas dans leur intégralité. Il s'agit de recherches initiées par des collègues et dont des données nous sont parvenues par bribes. Elles offrent cependant un contrepoint éclairant sur nos propres travaux.

Opprebais	2006-2007	3 ^e année (CE2)	22
Chastres	2006-2007	3 ^e -6 ^e (CE2-6 ^e)	15
École Richomme de Barbès (ZEP-Paris)	2009-2010	3 ^e année (CE2) 4 ^e année (CM1)	22 23
Remouchamps	2012-2013	1 ^{re} et 2 ^e année du degré différencié (secondaire)	22

La présente contribution³ entend analyser « la co-activité élève-maitre » (Bucheton, 2008 : 12), dans une conception qui relie étroitement les contenus d'enseignement et les diverses pratiques langagières scolaires mobilisées et construites en classe (Bucheton, 2008 : 12). La visée est d'élucider quelque peu la relation dynamique entre la posture adoptée par l'enseignant et celle de l'élève (Bucheton & Soulé, 2009 : 41). En l'occurrence, il s'agira de corrélérer les types de journaux identifiés dans le corpus et le mode d'étayage mobilisé par l'enseignant. Ainsi, des études antérieures ont permis de mettre au jour des pratiques réflexives contrastées (Scheepers, 2008, 2012) dans les cahiers des élèves. Pour le dire vite, le corpus donne à voir des types de journaux différenciés et différenciateurs :

Tableau 2 : les types de journaux

Nom du journal	Principales caractéristiques	Mots-clés
Journal mosaïque	Il traduit un très haut degré de réflexivité	J'ai appris, j'éprouve des difficultés, voici comment je procède pour...
Journal réparateur	Il révèle un haut degré de réflexivité, mais témoigne d'un processus de décrochage scolaire	J'ai appris, j'éprouve des difficultés, voici comment je procède pour, mais je me vois en échec
Journal compte rendu	A-réflexif, il est centré sur la narration précise des tâches scolaires	On a fait
Journal intime	Il est focalisé sur la vie privée du diariste	J'ai vécu, j'ai ressenti
Journal en pointillés	Il est très fragmentaire	Je ne peux ou ne veux tenir mon journal

Sur un plan plus normatif, certains types d'écrits s'avèrent de toute évidence plus pertinents, plus riches, plus réflexifs que d'autres : le journal mosaïque donne à voir des pratiques réflexives impressionnantes. Dans un premier temps, j'ai tenté de cerner l'impact des dimensions socioculturelles sur les cahiers (Scheepers, 2009) et, fort heureusement, je n'ai pas pu établir de corrélation stricte entre le type de journal adopté par l'enfant et ses spécificités socioculturelles, voire même ses résultats scolaires ou son rapport à l'école. En clair, nous pouvons identifier une majorité écrasante de journaux mosaïques dans des classes de ZEP : le journal peut profiter énormément, y compris à des élèves en grande difficulté scolaire, issus d'un milieu défavorisé sur le plan socioculturel. À l'inverse, de « bons élèves sans problèmes » peuvent peiner à s'approprier l'outil. En discutant les résultats, j'ai alors postulé un effet-maitre, posé comme plus déterminant que le profil de départ des élèves (origine socioculturelle, résultats scolaires, rapport à l'école...). C'est en définitive cette hypothèse qui sera ici interrogée.

³ Ce corpus a déjà fait l'objet de nombreuses analyses, chacune d'elles portant sur une problématique singulière : entre autres, le journal et la littérature (Scheepers, 2007), la dimension socioculturelle (Scheepers, 2008) les dimensions paratextuelles (Scheepers & Guillaume, 2009) ou les modalités évaluatives du journal (Scheepers, 2012). Un ouvrage est actuellement en cours d'élaboration (Scheepers & Crinon, en préparation).

Autrement dit, cette différenciation des pratiques diaristiques des élèves peut-elle s'expliquer par le type de verbalisations écrites et orales adoptées par les enseignants, par leur étayage, par leurs pratiques didactiques ? Préalablement, il me faudra analyser les lettres que les enseignants insèrent dans les cahiers et leurs interventions orales lors des moments de lecture partagée. Voici les deux principales problématiques qui seront traitées plus particulièrement dans la présente contribution.

2) Les verbalisations écrites des enseignants : les lettres adressées aux élèves

Le dispositif a connu de nombreuses expérimentations, dans des contextes divers, sur le plan du profil des élèves ou des enseignants. Dans certaines classes, les journaux n'étaient pas dialogués, ailleurs, ils intégraient des lettres rédigées par l'enseignant ou par de futurs enseignants, à raison d'une lettre par semaine ou par mois, selon les cas. De toute évidence, les classes dans lesquelles des pratiques épistolaires se sont mises en place sont celles où les effets les plus positifs ont été observés, tant sur un plan qualitatif que quantitatif. Lorsque l'enseignant n'entre pas dans une relation épistolaire avec ses élèves, nous retrouvons la posture dite de lâcher-prise identifiée par Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009 : 41) : tout est laissé à l'initiative de chaque apprenant et vu la complexité de la tâche prescrite, beaucoup patinent, hésitent, ne comprennent pas forcément ce que l'on attend d'eux. Le risque est alors que ne se multiplient les journaux comptes rendus ou, pire, les journaux en pointillés.

Ailleurs, les lettres viennent véritablement soutenir l'écriture réflexive tâtonnante des jeunes élèves. Dès l'amorce du projet, ces derniers connaissent la nature dialogale du journal. Cette interaction singulière donne lieu à une évaluation-régulation de type formatif (Bonniol et Vial, 1997). À partir des démarches scripturales des apprenants, l'enseignant ou le futur enseignant tisse des boucles d'information remplissant une triple fonction : une fonction de valorisation, une fonction centrée sur les erreurs et une fonction de réajustement. Le contenu des journaux peut amener le praticien à réajuster son intervention éducative et, inversement, le déroulement de ses activités formatives peut le conduire à aménager les consignes liées au journal. L'activité réflexive du sujet fait l'objet d'un étayage très soutenu. Il s'agit d'un dispositif de tutelle (Bruner, 1991 ; Barnier, 2001), dans la mesure où la relation est forcément dissymétrique, le tuteur ou l'enseignant adoptant la posture d'expert par rapport au diariste. La lecture du journal se veut empathique, bienveillante, attentive : l'entreprise consiste à prendre l'élève là où il en est dans sa réflexivité et à l'aider à accéder à un stade de métacognition supérieur, quel que soit le niveau atteint.

Pour ce faire, l'adulte expérimente diverses stratégies, comme le montre le tableau ci-dessous (tableau n°3), lequel répertorie les actes langagiers (Charaudeau & Maingueneau, 2002) mobilisés alternativement par les (futurs) enseignants. Il s'est agi de nommer, lister, de catégoriser et de différencier ce qu'écrit le tuteur. Ces catégories restent très générales et il serait possible de les affiner davantage : ainsi, l'évaluation ou l'injonction par exemple peuvent porter sur des objets très différents.

Tableau 3 : les verbalisations écrites des enseignants dans les cahiers

Actes langagiers	Verbatims
------------------	-----------

Le questionnaire	« Evaluation. C'était hyper facile je n'avais même pas à réfléchir je connaissais la réponse » → « <i>Peux-tu donner un exemple d'exercice que tu as trouvé facile et essayer d'expliquer pourquoi cela était si facile ?⁴</i> »
La réponse à un questionnaire	« Le cerveau est-il un muscle ou autre ? » → « <i>On dit que le cerveau est un organe. Il est composé de cellules nerveuses (= les neurones).</i> »
L'invitation	« Je n'ai pas réussi à l'évaluation de grammaire parce que je n'ai pas compris l'exercice 3 et la j'avais pas remarqué » → « <i>N'hésite pas à me signaler au moment de l'évaluation que tu n'as pas compris pour que je puisse t'expliquer. Que pensais-tu qu'il fallait faire ?</i> »
La rectification	« En géographie j'ai compris que sans une équerre on pourrait pas tracer une droite perpendiculaire » → « <i>Tu veux sans doute écrire sur la géométrie (et non géographie).</i> »
L'injonction	« Littérature. J'ai appris à retrouver des indices sur le professeur » → « <i>Explique comment tu t'y prends pour retrouver des indices.</i> »
L'avis personnel	« <i>Pourquoi as-tu barré ce que tu avais écrit ? C'est dommage.</i> »
L'approbation	« J'avais un petit peu peur parce que je ne pensais pas terminée en informatique » → « <i>Mais finalement tu y es parvenu. Qu'as-tu appris en informatique ?</i> » « J'ai appris à copier un texte rapidement » → « <i>En effet, tu as bien fait de compléter ce que tu avais écrit : on ne se rend pas compte de tout ce qu'on apprend.</i> »
L'analyse	« <i>Mais ce qui compte, c'est que tu aies réfléchi et que tu aies compris comment faire.</i> »
L'évaluation	« <i>Tu as énormément progressé en rédaction, tu te sens plus à l'aise.</i> »
La justification du projet	« <i>Pourrais-tu essayer d'écrire encore plus en JE ? Cela t'aiderait à mieux analyser ce que tu apprends, ce que tu aimes, ce que tu n'aimes pas...</i> »
La félicitation	« <i>Tu me dis, dans le passage du 20 avril, que la dictée de mots et les calculs étaient faciles, bravo !</i> »
L'encouragement	« <i>C'est bien, tu es positive. Je suis d'accord avec toi : « Quand on se dit qu'on peut le faire, on réussit ! »</i> » → « et puis, il y a Caroline qui m'a répondu elle me dit que je me exprime en « je » et elle dit aussi que quand on se dit qu'on peut le faire on réussit !... », « [...] je suis content que quelqu'un s'occupe de moi ! »
La justification de ses choix didactiques	« <i>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...</i> »

Ces différents verbatims illustrent parfaitement ce que Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009 : 32) nomment « le multi-agenda professionnel » des enseignants, lesquels sont focalisés simultanément ou successivement sur cinq préoccupations majeures (vues comme systémiques, modulaires, hiérarchiques, dynamiques) qui délimitent ce que les chercheurs appellent « la matrice de l'activité enseignante en classe ». En un, faire avancer la leçon ; en deux, créer et maintenir une atmosphère de travail ; en trois, tisser des liens ; en quatre, soutenir le travail en cours et, en cinq, se centrer sur un apprentissage, qu'il porte sur des concepts, des techniques, des savoirs culturels ou des pratiques sociales. Se révèle ici toute la complexité de l'agir enseignant. Pour autant qu'elles associent bienveillance et exigence, pour autant qu'elles alternent les différents actes langagiers identifiés ci-dessus, les lettres favorisent très nettement l'apparition et la persistance de journaux mosaïques, au moyen d'un étayage très serré.

3) Les verbalisations orales des enseignants : les lectures partagées

Ici aussi, les pratiques furent tout à fait diverses. Certains enseignants n'ont pas souhaité instituer de moments de lectures partagées, se privant ainsi d'une phase-clé du projet. D'autres

⁴ Pour recontextualiser les propos des enseignants, je mentionne à la fois le texte de l'enfant et le commentaire qu'il a suscité. Ce dernier figure alors en italique.

ont instauré des lectures mensuelles par tous les élèves, peinant à comprendre la portée de cette étape et, partant, à étayer adéquatement les textes livrés par les élèves. D'autres encore ont géré ce moment en adoptant une posture que Dominique Bucheton et Yves Soulé (2009 : 41) qualifieraient de posture de contrôle : ainsi, le pilotage est très serré, trop serré, l'atmosphère est tendue et hiérarchique, le tissage est faible... En outre, les jugements-sanctions sont légion (« c'est bien, c'est mauvais »), dichotomiques au possible, insistant sur ce que l'élève aurait dû faire. Il est arrivé que des enseignants... dictent ce que les élèves devaient noter dans leur journal des apprentissages, ce qui va totalement à l'encontre du projet, lequel promeut la singularité de chaque réflexion, la diversité des points de vue, ce qui ne veut pas dire que tout peut se dire et que tout se vaut.

Fort heureusement, dans les classes avec lesquelles j'ai pu collaborer plus étroitement, les enseignants ont tous assumé une posture d'accompagnateur (Bucheton & Soulé, 2009 : 41) : le pilotage est souple et ouvert, le climat détendu, bienveillant et collaboratif (ce qui n'est pas antinomique de beaucoup de rigueur et d'exigence), des liens permanents sont tissés entre les savoirs, les tâches et les points de vue, l'enseignant se montre soucieux de soutenir chez ses élèves une posture réflexive, créative, personnelle⁵. Martine Jaubert et Maryse Rebière (2002) déploraient que l'oral réflexif soit si peu présent dans les classes : il est ici travaillé quotidiennement.

La phase de lecture partagée, ce moment matinal de discussion autour des entrées écrites la veille au soir par les élèves, est structurée par l'enseignant, lequel étaye soigneusement la discussion en cours, mais aussi le processus d'écriture mobilisé par les élèves. L'observation des interactions ainsi nouées en classe montre un très complexe et subtil mécanisme d'étayage, fondé sur des actes langagiers hétérogènes (Charaudeau & Maingueneau, 2002) : une typologie de ces actes a été établie au départ de plusieurs observations réalisées dans les classes. Cette typologie montre toute l'expertise de l'enseignant :

Tableau 4 : les verbalisations orales de l'enseignant lors des lectures partagées

Acte langagier		Illustration
	Lire	« Qui veut venir lire ce qu'il a écrit dans son journal ? » « As-tu lu tout ce que tu as écrit hier ? » « Qui se sent capable de réexpliquer comment on doit faire avec les nombres décimaux ? » « Lallie, on ne t'a pas beaucoup entendue »
	Préciser	« Comment faites-vous pour lire de façon expressive ? » « Comment sais-tu quelle intonation mettre en lisant un texte ? » « Quand on calcule avec des nombres décimaux, on calcule avec la même technique qu'avec des nombres entiers ? » « Est-ce qu'on peut être plus précis ? » « Qu'est-ce que ça veut dire quand vous écrivez « j'ai appris une chanson » ? » « Est-ce qu'on peut trouver un autre mot qu'apprendre pour qu'on comprenne bien ce que vous êtes en train de faire ? À connaître ? Vous avez commencé la mémorisation ? Et vous le connaissez bien ? Donc on pourrait dire « découvrir » au lieu d' « apprendre » ? »

⁵ Faut-il y voir une coïncidence ou un « effet-chercheur » ?

Invitation à	Argumenter	« Pourquoi est-ce que tu dis que le petit poème que tu as aimé, c'est la réalité ? » « Pourquoi tu dis « réviser » ? D'accord tu avais déjà compris, donc là, tu as révisé » « Pourquoi tu as trouvé facile de calculer ? »
	Exemplifier	« Est-ce que quelqu'un veut donner un exemple ? »
	Écrire au tableau	« Peut-être tu veux l'écrire au tableau : prends ton journal »
	Débattre	« Vous êtes d'accord avec ce qu'elle a fait ? » « Les autres sont d'accord avec Benali ? »
	Mieux parler	« Ibrahim, articule bien, STP » « On n'entend pas, Ibrahim, tu parles dans ta bouche » « Articule et parle bien fort. Ne sois pas plus gêné que d'habitude » « Bien fort STP » « Tu peux redire plus fort, STP ? »
	Reformuler	« Est-ce que tu peux reformuler ? »
	Répéter	« Tu peux redire »
	Écrire dans le journal	« Ce serait intéressant que tu l'écrives dans ton journal » « Je vous laisse cinq minutes pour améliorer ce que vous avez écrit, en ajoutant des exemples. Je rappelle que c'est préférable d'écrire dans une autre couleur pour que je puisse, moi, voir la différence »
Injonction		« Montrez à Caroline à quoi il faut faire attention quand il y a un enfant qui nous lit ce qu'il a écrit dans son journal » « D'abord vous écoutez Boubacar, puis vous complétez sa réponse si vous trouvez qu'elle est incomplète »
Affirmation		« On va pouvoir repartir de l'erreur pour mieux comprendre » « Le but est de t'aider à améliorer ce que tu as écrit dans ton journal »
Autorisation		« Tu peux retourner à ta place »
Reformulation	Des propos de l'enfant	« Quand on écoute, on se demande : est-ce que l'élève a écrit ce qu'il a appris ? » « Donc il y avait beaucoup d'informations, donc voilà, ce qui était difficile, c'est que vous aviez des questions et que contrairement à un texte habituel, vous êtes capables de retrouver l'information, alors que là vous aviez plusieurs textes, des données sous forme de tableaux » « Donc, tu veux dire [...] »
Répétition	Des propos de l'enfant	« Est-ce qu'il nous dit comment il a appris ? »
Structuration		« On va maintenant lire les journaux » « Parmi ceux qui ont trouvé ça facile, est-ce que vous pouvez me dire par quelle méthode vous avez trouvé ? Et nous nous arrêterons ensuite »
Désignation des élèves		« Boubacar, on va commencer par toi »
Interpellation de la classe		« Qui veut poser une question ? »
Félicitations		« Félicitations parce que tu es arrivé à écrire par rapport aux apprentissages d'hier » « Très bien, grâce à la ponctuation » « Sa question est intéressante » « Tu as écrit beaucoup de choses, dis donc »
Affirmation d'une incompréhension		« Ce que je ne comprends pas, c'est comment faire avec les nombres décimaux » « Ah bon, $1+2+4$, ça ne donne pas 7 ? »

Le tableau qui précède montre la diversité, la complexité et la subtilité de l'étayage apporté par les enseignants pour réguler à la fois les prises de paroles et les écritures enfantines. Ici aussi, bienveillance rime avec exigence. L'enseignant invite sans cesse à approfondir, préciser, argumenter, exemplifier la réflexion en cours, quel que soit son degré d'aboutissement. Pour autant, il évite les « tu aurais dû » ou « ce n'est pas bien » pour privilégier les questionnements, les invitations, les reformulations.

On voit bien en outre comment l'oral se greffe sur l'écrit et inversement. Alain Maillard (2000 : 65), instituteur qui a expérimenté le journal dans ses classes, indique que les moments de lecture partagée sont très souvent mentionnés dans les journaux, indice montrant que ces instants sont particulièrement marquants pour les enfants. Les chercheurs (Crinon, 2000, 2002) ou les instituteurs qui ont expérimenté le projet (Cabrera, 2002 ; Maillard, 2002 ; les enseignants que j'ai pu interroger) s'accordent tous pour souligner le saut qualitatif et quantitatif que les lectures partagées suscitent dans les cahiers, ce qui vient corroborer mes propres analyses. Les enfants écrivent davantage, des textes plus longs, plus fouillés, plus détaillés, plus argumentés, plus précis... Pour autant, il est impossible d'objectiver nettement ces améliorations à la seule lecture des cahiers : difficile en effet d'imputer résolument tel ou tel progrès aux seules lectures partagées. De plus, le projet s'inscrit dans toute une dynamique de classe qui le fait coexister avec de très nombreux outils didactiques, plus ou moins congruents. Et nous tenons là une réflexion majeure : le dispositif importe moins que l'utilisation effective qu'en fait l'enseignant et, dans ce cadre, les verbalisations écrites ou orales que mobilise l'enseignant pèsent lourdement sur ses effets. De plus, le dispositif ne sera bénéfique pour les élèves que s'il s'intègre harmonieusement aux autres tâches proposées, à la posture et aux gestes professionnels adoptés par ailleurs par l'enseignant.

Conclusion

Pour mesurer complètement l'impact des lettres ou des lectures partagées, le chercheur doit s'immerger quotidiennement et longuement dans la classe. Sans doute l'enseignant est-il bien placé pour percevoir de tels effets. Le chercheur constate en tout cas l'effet heuristique de ce délicat tressage entre verbalisations (enseignantes et apprenantes) orales et scripturales, même si cet effet est difficilement quantifiable, mesurable, cernable. Comme l'écrit Jacques Crinon (2002 : 133), l'impact du journal sur l'élaboration de savoirs n'est « en tout cas ni direct, ni simple, ni généralisé », ce qui vient illustrer, concrétiser et corroborer les travaux vygotskiens sur la dimension sociale des apprentissages, en vertu desquels l'ontogenèse est une sociogenèse.

En lien avec les travaux d'Élisabeth Bautier et de Patrick Rayou (2013), je pourrais ajouter que le journal est susceptible de contribuer à lutter contre les inégalités scolaires dans la mesure où il donne à voir les difficultés de certains élèves et les inégalités qui en découlent. Parce qu'il invite les élèves à nommer, désigner, lister, catégoriser, expliciter les savoirs, leurs processus d'apprentissage et les réquisits scolaires, le dispositif peut aider les élèves à prendre conscience de ce qu'ils font en classe, avec qui, comment et pourquoi.

Le projet met au jour les mécanismes sociaux et individuels du processus d'apprentissage, tandis qu'il replace au centre la question des savoirs et apprentissages. Ce paramètre est capital, car comme l'écrit Schneuwly (2009 : 49), « sans le savoir, il n'y a pas d'enseignement, mais initiation ou imitation au niveau purement pratique ». La lecture des cahiers peut aider le praticien à comprendre les logiques et dynamiques qui sous-tendent les phénomènes d'apprentissages différenciés et elle peut contrer l'invisibilisation croissante des attentes et contraintes scolaires. Le dispositif favorise une certaine socialisation scolaire, tout en révélant et levant les malentendus que l'école suscite. L'enseignant peut mesurer l'écart entre la visée qu'il attribue à la tâche et celle que l'élève lui assigne. Les journaux montrent l'écheveau des logiques (cognitives, psychologiques, sociales...) qui structurent les situations d'enseignement. Par conséquent, l'enseignant, par des verbalisations appropriées, peut étayer la réflexivité des élèves, mais aussi et surtout leurs apprentissages en cours. Il faut cependant se garder de penser que les effets de ces verbalisations écrites seront immédiats et automatiques : le projet requiert du temps et énormément de patience. Il mobilise en outre chez l'enseignant un haut degré d'expertise, requis pour instituer le projet et l'étayer au long cours. Il est évident que, pour ce faire, des verbalisations écrites et orales appropriées s'avèrent absolument décisives.

L'ensemble du dispositif illustre et concrétise en définitive l'un des concepts-clés de Jürgen Habermas (1987, I : 64), à savoir, l'action communicationnelle, qu'il définit de la sorte :

« L'action communicationnelle est une interaction d'au moins deux sujets capables de parler et d'agir qui engagent une relation interpersonnelle [...]. Les acteurs recherchent une entente [...] sur une situation d'action afin de coordonner consensuellement [...] leurs plans d'action et de là-même leurs actions ».

Ainsi, maître et élèves interagissent à propos des processus d'enseignement-apprentissages dans lesquels ils sont impliqués, processus qui sont verbalisés, explicités, étayés et mis à distance : tous cherchent à s'accorder, selon les cas, sur leur agir enseignant ou apprenant et sur l'interaction qui se nouent entre eux.

Bibliographie

- Bautier, É., Goigoux, R. (2004). « Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle », in *Revue française de pédagogie*, 148, 89-100.
- Bautier, É., Rayou, P. (2013). *Les inégalités d'apprentissage*. Paris : PUF.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation*. Bruxelles : De Boeck.
- Bride, P. & Chenot, Ph. (coord.) (2015). « Enseigner, former écrire. Dossier », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°518, pp. 12-56.
- Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit. De la révolution cognitive à la psychologie culturelle*, trad. par Yves BONIN. Paris : Eshel.
- Bucheton, D. et al. (2004). « Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation », in *Repères*, n°30, pp. 33-53.
- Bucheton, D. & Dezutter, O. (dir.) (2008). *Le développement des gestes professionnels de l'enseignant du français*. Bruxelles : De Boeck.

- Bucheton, D. & Soulé, Y. (2009). « Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées », in *Éducation et didactique*, vol. 3, n°3, pp. 29-48.
- Cadet, L. et Rinck, F. (coord.). (2014). *Pratiques de l'écrit en formation, Le français aujourd'hui*, n°184.
- Charaudeau, P. et Maingueneau, D. (2002). *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Seuil.
- Crinon, J. (2000). « Écrire pour apprendre », in *Les Cahiers pédagogiques*, n°388-389.
- Crinon, J. (2002). « Écrire le journal de ses apprentissages », in Chabanne, J.-Ch. & Bucheton, D. (dir.) *Parler et écrire pour apprendre, penser et se construire*. Paris : PUF.
- Crinon, J. (2008). « Journal des apprentissages, réflexivité et difficultés scolaires, in *Repères*, n°38, pp. 137-149.
- Daunay, B. & Treignier, J. (2004). « Les pratiques langagières en formation : une problématique émergente en formation initiale et continue », in *Repères*, n°30, pp. 3-11.
- Daunay, B. (dir.). (2011). *Les écrits professionnels des enseignants. Approche didactique*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Duffez, A.-C. (2010). *Un exemple d'écrits réflexifs au cycle III : le journal des apprentissages*, Mémoire de CAFIPEMPF, Académie de Paris.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel. Tomes I et II*. Paris : Fayard.
- Jaubert, M. & Rebière, M. (2002). « Parler et débattre pour apprendre : comment caractériser un « oral réflexif » ? », in Chabanne, J.-Ch. et Bucheton, D. *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- Larivière, V. (2012). *Élaboration d'une démarche pédagogique pour la mise en place d'un journal de bord permettant aux élèves de réfléchir quotidiennement sur leurs apprentissages dans une classe de la deuxième année du deuxième cycle du primaire*, Mémoire inédit, Université de Sherbrooke, Faculté d'Éducation.
- Maillard, A. (2000). « Un journal quotidien au cours moyen », in *Cahiers pédagogiques*, n°388-389, pp. 65-66.
- Ronveaux, Chr. (2015). « Texte, discours, supports composites : la littérature aux prismes des approches littéraires de l'écrit ». Communication présentée au colloque *Quarante ans de Pratiques*, ESPÉ de Metz.
- Scheepers, C. (2007). « 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, 113-129.
- Scheepers, C. (2008). « Former des enfants réflexifs », in *Repères*, n°38, 99-120.
- Scheepers, C. & Guillaume, S. (2009). « Miroirs de papier », in *Enjeux*, n°74, pp. 67-92.
- Scheepers, C. (2012). « Je d'enfants : le journal réflexif, un outil de régulation des apprentissages », in *Cahiers des Sciences de l'Éducation*, n°33, pp. 69-104.
- Tellier, M. & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant : théorie et pratique*. Paris : Maison des Langues.
- Schneuwly B. (2009). De l'utilité de la « transposition didactique ». In J.-L. Chiss et al. (dir.), *Didactique du français* (pp. 47-60). Bruxelles : De Boeck.
- Vasseur, S. (2013). *À quelles conditions le journal des apprentissages permet-il aux élèves de progresser ?*, TFE inédit, HELMO, Catégorie pédagogique.
- Vygotski, L. (1997 [1934]). *Pensée et langage*. Trad. par Sève, Fr. Paris : La Dispute.
- Vygotski, L. (2014 [1931]). *Histoire du développement des fonctions psychiques supérieures*. Trad. par Sève, Fr. Paris : La Dispute.

