

LE « JOURNAL D'APPRENTISSAGE »

ANALYSE ET RÉSULTATS D'UNE PRATIQUE DE FORMATION DE FUTURS ENSEIGNANTS

MARIE J. BERCHOUD*

Résumé

Le « journal d'apprentissage » est, dans la formation universitaire de certains professeurs en France, depuis bientôt 20 ans, une pratique différente des pratiques universitaires classiques (dissertation, par ex.). L'objectif du travail pour l'étudiant est une meilleure connaissance de soi, ses stratégies d'apprentissage et de relation (centration sur soi), ouvrant sur une décentration utile pour mieux comprendre ce qu'est être élève, et mieux enseigner. Cet objectif est-il atteint? On propose ici une description de cette pratique de « journal d'apprentissage », puis une analyse et une évaluation appuyées sur des indices quantitatifs et qualitatifs à travers un corpus d'une centaine de ces écrits, corpus issu de deux établissements universitaires. Les résultats sont positifs; en particulier ils mettent en évidence l'importance, pour chaque étudiant, de la recomposition narrative de son passé de locuteur. Se pose alors la question de la généralisation de cette pratique, ainsi que celle de ses effets à long terme.

143

Abstract

For nearly 20 years the "learning journal" has been a practice which is different from the standard university practices (like essays for instance) in the university training of some French teachers. The aim of this work is a better self-knowledge for the student; besides, these learning strategies and relation strategies, (centered on the self), lead to a decentering useful to understand better what a pupil is and to allow better teaching. Has this goal been achieved? This paper presents a description of this practice of a "learning journal", and then an analysis and an assessment relying on quantitative and

* - Marie J. Berchoud, Université Paris II.

qualitative indexes through a corpus of about a hundred of these journals from two universities. The results are positive, they particularly show the importance for each student of reconstructing narratively his or her personal past. This brings about the question of putting this practice into widespread use as well as the question of its long term effects.

Présentation

Le déroulement de mon parcours d'universitaire m'a donné l'opportunité de faire écrire à des jeunes en situation étudiante et de pré-insertion leur « journal d'apprentissage » d'une langue dite rare en situation de grand débutant, durant six ans (1), dans le cadre d'un cursus universitaire de second cycle (2).

Ce journal d'apprentissage prend place dans un module de formation des enseignants de Français (langue étrangère), au niveau Licence ; plus précisément, il est le recueil écrit final d'observation et de synthèse réflexive d'une activité consistant, pour un apprenti-professeur, à redevenir élève, apprendre une langue totalement inconnue, non choisie ou de choix contraint (analogie avec les publics scolaires) et à observer cet apprentissage ; il s'agit alors de se décentrer, de sortir de soi, de sa position sociale actuelle, de sa présente logique d'existence pour adopter la position, la logique d'un élève, et de ce fait, (re)vivre le ressenti, les attitudes de celui-ci. L'objectif de cette expérience, formalisée en un texte, chronologique et de synthèse – le journal d'apprentissage – est que l'apprenti-professeur se connaisse mieux, comprenne mieux les diverses stratégies d'apprentissage, et aussi l'échec, la crainte,

144

1 - De 1995 à 2001, soit plusieurs centaines de journaux d'apprentissage, à l'INALCO d'une part, à l'université d'Artois – pôle d'Arras, d'autre part.

2 - La mention FLE (Français langue étrangère), des Licences de Lettres ou Sciences du langage ou Langues et Cultures étrangères. Elle a été créée à la suite des propositions de la commission de réflexion sur le Français langue étrangère. Mise en place par le ministre Alain Savary en 1982, elle existe depuis 18 ans (1983), et est aujourd'hui régie par l'arrêté du 30 avril 1997 relatif aux diplômes d'études universitaires générales Lettres et Langues, aux licences et aux maîtrises du secteur Lettres et Langues (JO du 4 mai 1997). Actuellement, ce diplôme défini dans les mêmes termes qu'en 1983 et 1997, est régi officiellement par l'arrêté du 22 mai 2000 (JO du 30 mai 2000 et BO du 15 juin 2000). La mention FLE consiste en « 125 heures d'enseignement optionnels, répartis comme suit :

- didactique du Français langue étrangère, (obligatoire),
- histoire / (ou) civilisation / (ou) langue et littérature françaises dans le cadre du Français langue étrangère (une option, à déterminer entre les trois possibilités, selon le cursus antérieur de l'étudiant),
- apprentissage théorique et pratique d'une langue seconde. » (obligatoire).

les attitudes de blocage, d'agressivité ou de repli. Assez souvent, le résultat est atteint. C'est, en tout cas, ce que j'ai apprécié empiriquement, à travers mes lectures de ces travaux et les conversations avec les étudiants, au long de l'année universitaire et aussi, pour quelques-uns, dans les années qui ont suivi, alors qu'ils étaient déjà enseignants.

Mais il fallait le vérifier, et, le cas échéant, infléchir et préciser l'appréciation : le journal d'apprentissage et les activités qui y sont liées peuvent permettre chez l'apprenti-professeur la mise en oeuvre d'une dynamique d'évolution, qui va d'une recentration sur soi et ses stratégies d'apprentissage oubliées mais agissantes, à une décentration (termes de Piaget) et à une réflexion synthétique éclairée de savoirs théoriques, dynamique de nature à compléter sa formation ; mais encore faut-il regarder de plus près l'efficacité réelle de cette pratique. C'est-à-dire : I. la décrire d'abord ; II. élaborer ensuite, à partir des consignes et libertés données, des outils d'analyse de cette pratique en précisant quels groupes d'étudiants sont concernés ; III. présenter enfin les résultats, appuyés sur l'analyse ordonnée autour d'indices d'un grand nombre (une centaine sur une année universitaire) de journaux d'apprentissage ; IV. de là, voir comment et dans quelle mesure cette pratique a pu être formatrice et pour combien d'étudiants sur le total donné, d'une année universitaire. Pour conclure, on se demandera si cette pratique peut être extrapolée à d'autres formations d'enseignants et à quelles conditions.

LE JOURNAL D'APPRENTISSAGE : UNE PRATIQUE COMPLEXE NÉE D'UNE IDÉE SIMPLE

145

Qu'est-ce qu'un journal d'apprentissage ? On peut le définir par les textes et la logique qui le sous-tendent, mais aussi en déclinant les consignes données pour l'élaborer.

Définition institutionnelle et de logique pratique

Le journal d'apprentissage s'inscrit à l'intérieur d'un cours annuel, intitulé « Théorie et pratique de l'apprentissage d'une langue ». Ce cours d'environ 50 heures (ce chiffre varie légèrement selon les habilitations de ces formations universitaires) est organisé comme suit, dans les deux établissements auxquels il sera fait référence ici : 25 heures en tant que grand débutant d'une langue dite rare (chinois, polonais, russe, etc.), jamais apprise auparavant avec tenue du journal d'apprentissage + 25 heures de cours d'initiation portant sur l'apprentissage d'une langue et le guidage de la recherche et écriture de son journal d'apprentissage.

C'est une activité en apparence toute simple, mais cependant guidée par une logique de remémoration, d'observation et de comparaison : raconter comment le langage vous est venu et comment vous êtes venu au langage, à travers une langue, des langues, dont la dernière en date est celle dont vous commencez l'apprentissage ; observer cet apprentissage, ce qui se passe en cours, contenus enseignés et relations, ainsi que les réactions personnelles suscitées (peur d'échouer, relation complexe avec l'enseignant, coopération ou non avec les pairs, par exemple), à relier avec les apprentissages et acquisitions passés ; enfin, clore l'ensemble par une synthèse reprenant les points importants du parcours suivi et des leçons qui en ont été tirées, à la lumière des savoirs théoriques sur l'acquisition et l'apprentissage.

On le voit, un tel travail, installé dans la durée (plusieurs mois, voire une année) est une véritable élaboration intellectuelle et même psychique. La décentration est favorisée à double titre : la langue étudiée, souvent non européenne, et son substrat culturel et relationnel sont loin de l'univers de référence de l'étudiant ; ajoutons que les manières d'enseigner varient parfois selon la langue (place de la mémorisation dans l'apprentissage, par exemple) et aussi la relation enseignant-élève (à plus ou moins grande distance entre professeur et étudiants, notamment) ; et puis, il y a le retour à une position d'élève alors qu'on va devenir enseignant, qu'on a fait des stages, voire qu'on enseigne déjà depuis plus ou moins longtemps.

L'idée de départ qui a présidé à la mise en place de cette activité est qu'il faut essayer ou réessayer pour sentir et savoir ce qu'est la situation d'élève avec ses diversités, et pas seulement de bon élève, pour pouvoir s'y adapter et y répondre en tant qu'enseignant, sachant qu'en général un enseignant est un ex-bon élève dans la ou les disciplines qu'il a choisies.

146

Consignes données aux étudiants, apprentis-professeurs

Les consignes données aux étudiants pour l'élaboration de leur journal d'apprentissage sont les suivantes :

a. observer et noter les contenus d'enseignement-apprentissage : schéma des cours, places relatives de la grammaire, du vocabulaire, de la phonétique, de l'oral, de l'écrit, de la culture, progression, type d'évaluation ;

– *ce qui se passe pour soi :* mode d'acquisition de la langue maternelle, difficultés et points forts de cette acquisition, relations éventuelles avec d'autres langues familiales, événements modificateurs intervenus dans l'enfance et l'adolescence, choix des langues vivantes étrangères apprises ensuite, motivation quant à ce choix, mode d'apprentissage, vécu et résultats de l'apprentissage, choix des études universitaires ; quelle place tient là le choix d'une filière pour enseigner le Français langue étrangère ?

– *ce qui se passe autour de soi*: relation avec les pairs, relation avec l'enseignant, relation avec l'autre langue et l'autre culture: quelle place tiennent la contrainte, l'éloignement culturel, comment s'y est-on (ou pas) adapté?

b. établir des liens chronologiques et logiques à partir des faits et comportements retrouvés et observés: récurrences, différences, évolution; quelles explications peuvent être données?

c. analyser plus précisément un thème au moins, en fonction du vécu de l'apprentissage actuel, par exemple le rapport oral / écrit, les difficultés phonétiques, la relation (verbale et/ou non-verbale) à l'enseignant, la peur de l'échec..., etc.

d. rédiger l'ensemble de façon organisée avec un plan justifié appuyé sur une problématique personnelle;

e. rédiger une synthèse finale des constats et réflexions ouvrant sur l'avenir: et soi, enseignant, plus tard?

Ni récit de vie langagière et d'apprentissage, ni compte rendu d'un rapport au langage et aux langues, maternelle, étrangères, ni observation de classe en tant qu'observateur extérieur, le journal d'apprentissage est un texte-pour-soi, et non un texte ou test en soi; ce n'est donc pas un texte clinique ou sociologique, non plus qu'un texte littéraire. Le journal d'apprentissage a partie liée avec un engagement personnel et motivé (dans tous les sens de ce terme) dans la formation au métier d'enseignant.

Texte pour soi que ce journal d'apprentissage, il a pour ambition de préciser une histoire, des relations, un vouloir-être, ceci en parallèle avec une expérience renouvelée d'apprentissage d'une langue autre, et de réflexion didactique sur les apprentissages, ceux des autres, les élèves, et les siens vis-à-vis de soi (l'étudiant est un futur enseignant). C'est aussi un texte de confluence, un texte d'appropriation ou ré-appropriation des savoirs. C'est encore un texte d'élan vers... après, préalable à un projet: que vais-je, que puis-je, que désiré-je devenir?

L'étudiant écrit son journal d'apprentissage pour lui-même, à partir de son questionnement, à partir aussi de la succession des thèmes et questions évoqués par l'enseignant, en particulier: motivation et apprentissage, langue maternelle / langue étrangère, bilinguisme et biculturalisme, psychanalyse et langues vivantes, contrainte et autonomie d'apprentissage, place et rôle de l'enseignant, stratégies d'apprentissage, stratégies d'enseignement, relations dans la classe. L'étudiant (à la fois élève et futur enseignant) sait qu'il devra donner à lire son journal d'apprentissage; il sait aussi qu'il a le droit de composer. Il livrera ce qu'il aura choisi de livrer, et il l'aura organisé comme il l'entend.

On distingue pourtant dans ces textes d'étudiants des régularités, des différences qui permettent d'analyser cette pratique et, au-delà, ses résultats.

ÉLÉMENTS POUR L'ANALYSE DE LA PRATIQUE DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE

Pour mettre en place l'analyse des résultats, on précisera d'abord les groupes d'étudiants choisis, leurs caractéristiques, puis on s'appuiera sur les consignes et les libellés donnés pour bâtir une grille de lecture.

Les étudiants et leurs caractéristiques

Le corpus de cette analyse est constitué des journaux d'apprentissage de deux groupes d'étudiants, l'un à l'INALCO, l'autre à l'université d'Artois, durant l'année universitaire et scolaire 1998-1999: 91 pour l'INALCO, 33 pour l'université d'Artois. Soit un total de 124 journaux d'apprentissage.

Nous nous trouvons à l'université, à Paris (INALCO) et en province (université d'Artois) avec des étudiants de niveau Licence, de Lettres ou de Langues, qui nourrissent le projet, plus ou moins précis, d'enseigner un jour. La mention Français langue étrangère de Licence, 125 heures de cours annuels, représente en effet un premier contact concret pour nombre de candidats aux IUFM; on y fait de la Didactique, on y réfléchit au quoi et au comment enseigner, à qui, et même à soi!

Nous nous trouvons là, non pas avec un, mais avec *plusieurs publics*, qui peuvent être distingués de différents points de vue, notamment:

- selon l'université d'inscription, Paris (INALCO) ou province (université d'Artois);
- selon le cursus antérieur (Lettres ou Langues);
- selon l'origine sociale et le vécu (aisés et/ou autonomes car étudiants plus âgés, à l'INALCO / origine et vécus plus traditionnels et plus modeste à Arras, où le pourcentage d'étudiants boursiers est un des plus élevés parmi les universités françaises);
- selon l'histoire familiale (franco-française ou non ces cent dernières années). Ainsi en 1998-1999, à l'INALCO, dans le groupe considéré, 50 % des étudiants ont une origine familiale et linguistique récente hors de France (moins de 100 ans); ils sont 24 % à Arras.

On comprend mieux, dans ces conditions, que *les questions de la langue, du rapport au langage et à l'école* soient prégnantes car deux langues (au moins) sont en cause: le français et une autre langue, et/ou la langue familiale et familière / la langue de l'école, et aussi un double rapport au langage, lointain, étranger / à soi, plus ou moins enfoui.

On ajoutera, pour montrer l'importance des enjeux en cause, que tout enseignement, fût-il de mathématiques, constitue un langage chargé d'un univers spécifique auquel il faut se confronter, avec les risques inhérents à cette démarche.

Selon quels indices on peut donc lire et analyser les journaux d'apprentissage ?

Outils pour une grille de lecture des journaux d'apprentissage

Les consignes données aux apprentis-professeurs

Elles peuvent servir à une première quantification fondée sur le respect (partiel / complet) ou le non-respect de chacune d'entre elles :

- a - observer, des contenus d'enseignement-apprentissage,
 - soi-même (actions, réactions),
 - autour de soi (comportements, interactions) ;
- b - mettre en relation les faits et comportements passés, présents ;
- c - analyser un thème à la lumière des observations faites et de quelques écrits théoriques ;
- d - rédiger l'ensemble de façon organisée ;
- e - synthétiser ce qui a été accompli et relier aux projets personnels.

Ces cinq consignes servent d'abord d'appui à une évaluation quantitative (comme elles ont servi à la notation chiffrée de ce travail) : ce qui a été demandé a-t-il été fait ? Peut-on repérer dans le texte du journal d'apprentissage de l'observation (contenus, comportements, interactions), de la mise en relation, de l'analyse, une problématique et un plan, et enfin une synthèse ? L'aspect objectif de ces consignes fait qu'une notation en double n'aboutit pas à des écarts de notation énormes ; il permet aussi d'étayer ce qui suit (cf. point suivant sur les outils), afin que l'élaboration d'indices de lecture et d'analyse ne soit pas uniquement liée au lecteur singulier.

149

En reprenant chacun des travaux de cette année 1998-1999 et les fiches de lecture et de notation afférentes, on s'aperçoit cependant que cette mesure de quantité éclaire aussi, pour une part la qualité du travail : celui ou celle qui a respecté toutes les consignes, en général, n'a pas fait un succédané de travail.

Sur l'ensemble des étudiants considérés, tous ceux qui ont respecté l'ensemble des consignes ont eu une note égale ou supérieure à 12 sur 20. Leur travail n'était pas forcément excellent, il pouvait être parfois incomplet. Les résultats n'étaient donc pas à la hauteur des consignes, mais le travail avait été fait, c'est-à-dire que la personne avait « joué le jeu », s'était engagée dans l'activité de centration sur soi / décentration.

On constate aussi, dans le journal d'apprentissage noté 12 ou plus, une progression qui va du compte rendu et de la description, à l'analyse, puis à l'explication et à la synthèse : une dynamique (même imparfaite, même en pointillé) s'est mise en place, le lecteur pas plus que l'auteur ne tournent en rond sans pouvoir élaborer à partir de constats effectués.

À partir de là, il faut affiner la lecture et essayer de repérer d'où vient l'effet transformateur de cette activité. On peut le faire sur une base la plus objective possible en scindant le corpus en trois sous-ensembles pour les comparer entre eux : journaux d'apprentissage notés de 15 à 18 sur 20 ; journaux d'apprentissage notés 12, 13, 14 sur 20 ; journaux d'apprentissage notés de 6 à 11 sur 20. On utilisera pour ce faire des indices de lecture affinés par rapport aux consignes de départ, affinés car issus des consignes, mais aussi nourris de la lecture d'un grand nombre de journaux d'apprentissage ; ce sont en fait des régularités constatées.

Les outils créés à partir de la lecture d'un grand nombre de journaux d'apprentissage

Comparer entre eux les trois sous-ensembles du corpus des 124 journaux d'apprentissage nécessite des indices plus fins que j'ai déterminés ainsi : l'année prise en compte pour analyser la pratique du journal d'apprentissage est 1998-1999, soit, pour moi, la quatrième année de cette pratique, ce qui signifie la lecture d'un très grand nombre de journaux d'apprentissage, la réflexion sur eux, le compte rendu final, et aussi, au préalable, le suivi et l'enseignement associé à cette pratique. J'ai donc repéré et sélectionné les indices de lecture et d'analyse suivants.

- Les journaux d'apprentissage notés 15 sur 20 ou plus contiennent tous :
 - a' - une *observation* et une retranscription précise des contenus, une observation de soi, d'autrui, au présent et au passé ;
 - b' - une *narration* de la vie préscolaire et scolaire de la personne quant au langage, aux langues et à l'apprentissage comprenant un état initial, un ou des moments clés, un aboutissement ou une transformation (cf. le schéma narratif de Claude Brémond) (3) ;
 - c' - des *explications argumentées* (identification de tel fait, tel comportement corrélié à telle ou telle cause) ;
 - d' - des *références théoriques* utilisées et pas seulement étalées ;
 - e' - une *synthèse rédigée incluant une généralisation* : il y a compte rendu de ce qui précède, ouverture sur le projet personnel et aussi sur la profession d'enseigner.

3 - Voir, Claude Brémond, « La logique des possibles narratifs », revue *Communications*, n° 8, « L'analyse structurale du récit », 1966 (rééditée au Seuil, coll. Points).

- Les journaux d'apprentissage notés entre 12 et 15 sur 20 manifestent l'absence ou l'insuffisance d'un de ces items ; mais a' et b' sont toujours présents et relativement complets (autant qu'il est possible d'en juger). Les journaux d'apprentissage notés 11 et en dessous font apparaître des éléments d'observation, l'élaboration plus ou moins complète d'une narration propre, mais l'explication, les références théoriques ou la synthèse font défaut, voire, parfois, le tout.

On remarquera, ici, qu'il y a correspondance entre les consignes données (notées : a, b, c, d, e) et les indices fabriqués après coup (a', b', c', d', e') : l'assise objective conférée aux indices par les consignes préalables permet aussi de préciser deux de ces indices en termes de contenu, [b'] et [e'].

RÉSULTATS DE LA PRATIQUE DU JOURNAL D'APPRENTISSAGE

Rappelons le groupe considéré : 124 travaux, c'est-à-dire 124 personnes qui sont des apprentis-enseignants (même si 4 sont déjà enseignants dans le système scolaire français et 26 ont déjà eu l'opportunité d'enseigner ou de faire du soutien scolaire, ou le font toujours), soit au total 1/4 de non-néophytes.

Les grandes lignes : centration/décentration, comment, chez combien de personnes ?

Comment ?

On a pu, au fil de l'analyse, discerner en particulier que l'indice [b'] – élaboration (ou non) d'une structure narrative – était un discriminant fiable de la présence d'un travail de centration sur soi / décentration par la personne en cause : l'existence d'une telle structure narrative, élaborée, (re)construite, marque cet effort. Elle est en effet présente chez tous les travaux ayant obtenu 12 sur 20 ou plus et ayant satisfait aux consignes ; et surtout, elle constitue la base à partir de laquelle une réflexion personnelle va pouvoir s'étayer de théorie, nourrir un projet, fabriquer de la généralisation.

On a pu remarquer aussi, corrélativement à ce qui précède, que [e'] – synthèse, projet personnel, généralisation – accompagnait la structure narrative vraiment élaborée, achevée et pouvait être un signe de décentration effectuée.

Notons que l'importance de l'élaboration d'une structure narrative est à la fois personnelle et collective. Personnelle, car chaque récit est unique. Collective, avec des régularités remarquables, dont les plus fortes sont la situation de départ / la crise ou le défi / la solution / les perspectives. On pense ici, bien sûr, aux schémas narratifs

structuraux, tels que ceux mis en lumière par Claude Brémond (cf. note 3). Certes, les consignes données ne sont pas sans influence sur ces régularités narratives constatées. À toute narration il y a un début et une fin ; mais dans tous les récits d'apprentissage on retrouve une crise ou un défi à relever, comme dans tous les apprentissages, comme dans toute croissance de l'être humain. Mais encore faut-il que celui-ci puisse se les réapproprier, en les disant, à l'intérieur d'une histoire, la sienne.

Centration/décentration

On peut alors considérer qu'il y a eu *travail de centration sur soi / décentration* lorsque les indices [b'] et [e'] sont repérables ; corrélativement sont toujours présents les indices [a] et [b], d'observation-description et d'analyse ; pour [c], [d] et [e], ils sont moins systématiquement repérés comme complets. Ainsi, même si la consigne a été respectée, le résultat ne tiendra pas forcément les promesses de départ : il y a le cadre qu'est la consigne, mais manque parfois une véritable réflexion théorique, l'explication est inachevée, la synthèse est partielle.

Cet ensemble correspond aux travaux ayant obtenu la note de 12 sur 20 ou plus, au total 93 sur 124, soit 75 % de l'ensemble des journaux d'apprentissage. À l'intérieur de ce total, on peut distinguer 20 % des travaux, soit 25 journaux d'apprentissage, ayant obtenu une note égale ou supérieure à 15 sur 20. Dans ce cas, non seulement [b'] et [e'] sont repérables, mais aussi [a'], [c'], [d'] ; les consignes, on l'a dit, sont respectées *a priori* : observation, analyse, rédaction achevée, et le travail effectué présente un résultat qui ajoute aux observations de départ.

152

Au total, on peut considérer que *les 3/4 des apprentis-professeurs* se sont donnés la peine et la liberté véritables d'observer, d'analyser, de mettre en relation leurs observations et leurs souvenirs, et que cette élaboration a pu contribuer à organiser leur passage du statut d'apprenant à celui d'enseignant. Même si *seulement 20 % d'entre eux* ont satisfait à toutes les consignes et, à travers elles, ont élaboré la *totalité des résultats attendus*.

Et les autres ?

25 % des journaux d'apprentissage, notés 11 sur 20 ou moins, présentent des *narrations incomplètes* : certains auteurs de journaux d'apprentissage remplacent les chaînons manquants par des développements théoriques sur le langage, par exemple, lesquels développements masquent un passage ou un non-passage du constat à l'explication, ou alors signent un travail hâtif. Ces pratiques, on peut les nommer *stratégies d'évitement, de faire-semblant*.

En effet, non seulement la structure narrative est incomplète, mais on ne trouve quasiment pas d'explications reliées aux observations, ni de synthèse ouvrant sur un

projet et une généralisation. La théorie, si elle est présente, n'est pas reliée aux observations et descriptions effectuées.

L'oubli des consignes est le premier et dernier constat qui signe un vrai-faux travail, peu exploitable et finalement décevant pour l'étudiant comme pour l'enseignant. C'est trop de temps passé et perdu à faire semblant ! C'est le cas pour 31 journaux d'apprentissage sur 124 soit 1/4 du total. À l'intérieur de ce total, il reste que certains étudiants seront plus accessibles que d'autres aux remarques faites, et à l'encouragement à refaire et à compléter leur journal d'apprentissage pour la session de septembre.

Ces remarques de guidage ne peuvent consister pour l'enseignant à se mettre à la place de l'étudiant pour remplir les « blancs » de sa narration, de son analyse, de son explication, de sa synthèse. On risquerait, là encore, soit un blocage, une fuite, soit un succédané de travail mais dont les artifices seraient moins visibles. Il s'agit bien plutôt de poser une question par consigne donnée, cette question devant avoir la vertu de permettre un recommencement, c'est-à-dire être opératoire : par exemple, ne pas dire : « Pourquoi vous n'avez pas abordé le thème de l'échec ? », mais dire : « Et comment être-vous passé de votre première langue à votre seconde langue ? ».

Précisons *in fine* que ces remarques faites à l'occasion du rendu du journal d'apprentissage marquent souvent chez l'apprenti-professeur une continuation personnelle du travail d'élaboration entrepris, que ce travail soit ou non porté à la connaissance du professeur : une dynamique a été impulsée, elle se poursuit hors l'université. Dans les classes où les apprentis-professeurs enseignent ou vont enseigner ? Pour le moment, peu d'éléments permettent de le dire avec recul. Focalisons-nous donc sur les apprentis-professeurs déjà enseignants.

Focalisation sur quelques sous-groupes

Les déjà-enseignants dans le système scolaire français (4 personnes sur 124)

On remarquera tout d'abord que les journaux d'apprentissage les plus complets ne sont pas forcément le fait des non-néophytes : les 4 enseignants – effet de l'âge et de la pratique ? – ont élaboré des journaux riches, mais pas forcément complets ; et les notes sont 18, 17, 14, 13 sur 20. Ce qui manque aux journaux les moins bien notés est, le plus souvent, l'étayage théorique, c'est-à-dire la mise en relation concret/abstrait ; de même, l'indice [e'] – synthèse et généralisation – n'est pas toujours présent ou l'est partiellement (la synthèse oui, y compris appliquée à une classe dont l'auteur est professeur ; la généralisation : non). On peut donc penser que s'il y a eu décentration, il y a eu parfois répugnance ou blocage pour le retour sur soi-élève dans une matière non choisie et où on n'excelle pas forcément, surtout, si votre

échec est, vous semble-t-il, apparu aux yeux de tous, les pairs et l'enseignant. Mais l'absence de marques de la centration sur soi ne saurait autoriser (surtout sur 2 cas), à dire qu'il y a eu décentration sans centration sur soi. La centration sur soi a pu être minorée, estompée, reléguée dans le vécu et les écrits personnels.

Les non-néophytes, personnes ayant l'expérience de l'enseignement ou du soutien scolaire (1/4 du groupe)

Aucun des ces non-néophytes n'a obtenu une note inférieure à 12 sur 20. Ils sont 1/4 (des 3/4 cités plus haut), ce qui tendrait à montrer les bienfaits d'une première expérience d'enseignement ou de tutorat sur l'élaboration du journal d'apprentissage. Mais l'apport de celui-ci à l'enseignement ?

Interrogés dans le cadre du rendu des journaux d'apprentissage, les étudiants concernés disent comprendre mieux *a posteriori* tel ou tel enfant ou adolescent, se sentir plus proches des élèves. Ils considèrent aussi comme fructueux le fait d'avoir pu regarder leurs pratiques passées et présentes à la fois de l'extérieur et *in vivo*. L'apport du journal d'apprentissage à l'enseignement est une nouvelle perception des élèves, une modification de la vision quant aux « bons » et aux « mauvais » élèves, et une motivation à faire autrement, à améliorer sa pratique.

Cependant, qu'est-ce qu'a apporté le journal d'apprentissage aux néophytes, ceux qui n'ont jamais enseigné : succédané de pratique, préparation à celle-ci ?

Les néophytes (3/4 du groupe)

Parmi ces 93 néophytes, 61 d'entre eux ont obtenu la note de 12 sur 20 ou plus à leur journal d'apprentissage. On peut considérer qu'ils ont joué le jeu et entamé un travail d'élaboration de leur vécu passé et présent d'élève. Avec moins de facilité que les non-néophytes, mais réellement. Au plan global, le résultat est positif pour 2/3 de ces néophytes.

Il reste que les travaux notés 11 et moins sont tous le fait des néophytes. Alors ? Erreur d'orientation ? Il vaut mieux s'en rendre compte le plus vite possible, et, à ce titre, le journal d'apprentissage n'a pas été inutile.

On peut envisager aussi l'hypothèse que certains étudiants ont fait ce travail trop rapidement : si on peut écrire vite une dissertation et obtenir une note correcte, on ne peut pas procéder de même pour un journal d'apprentissage. En effet, celui suppose que l'étudiant, apprenti-professeur, accepte de s'inscrire dans le temps pour la prise de notes, de l'observation, de la (re)constitution d'une narration personnelle, bref d'une élaboration progressive.

On voit par là une difficulté se profiler : le journal d'apprentissage est un travail radicalement différent des travaux demandés au niveau Licence. Il ne s'agit pas seulement d'être conforme au modèle, il s'agit aussi d'être soi. Dans un autre article (4), j'ai opposé ces deux types de travaux : dit schématiquement, les premiers sont inscrits dans une *logique de reproduction*, et les seconds dans une *logique de production*. Il reste que ces différents travaux s'inscrivent dans une formation universitaire à l'enseignement.

COMMENT ET DANS QUELLE MESURE CETTE PRATIQUE A PU ÊTRE FORMATRICE ? RETOUR SUR ANALYSES ET PRATIQUES

Les résultats, leur intérêt, leurs limites

Si on totalise les résultats des étudiants, du point de vue des notes et du point de vue de la satisfaction de quelques indices clés, on peut avancer le chiffre de 75 % d'étudiants (sur le total des étudiants d'une année) ayant effectué, partiellement ou complètement, un travail de centration sur soi / décentration, ce qui est l'objectif de l'activité considérée ici. Ceci est positif. Mais après, en situation d'enseigner ?

Là, pour obtenir des résultats systématiques et fiables, il faudrait construire un dispositif d'observation des suites de l'activité, au moins sur une cohorte d'étudiants, et sur plusieurs années, cinq ans, par exemple. En effet, les étudiants en formation ne deviennent pas forcément enseignants dans l'année qui suit leur diplôme : les uns le sont déjà, les autres continuent plus avant leurs études, ou passent les concours. On pourrait alors entendre des réponses autres qu'occasionnelles (5) sur l'apport du journal d'apprentissage dans la formation des enseignants, par comparaison avec des enseignants n'ayant pas eu l'expérience de cette activité. Cet article a pour but de susciter l'intérêt pour une telle expérience.

On peut bien imaginer, enfin, que les découvertes sur soi-même ne passent pas telles quelles dans l'enseignement, elles sont filtrées par les contraintes institutionnelles ;

4 - In *Les Cahiers pédagogiques*, « Accompagner, une idée neuve en éducation », n° 393, avril 2001.

5 - Les étudiants devenus enseignants avec qui on a gardé le contact, et qui disent tous avoir tiré grand profit de l'expérience du journal d'apprentissage, sont d'ailleurs souvent ceux qui ont une appétence pour la recherche en même temps que pour l'enseignement. Peut-être se seraient-ils arrangés pour parvenir au même résultat de façon individuelle. Il reste que proposer cette activité de journal d'apprentissage dans le cadre d'un cursus multiplie les chances pour les futurs enseignants de bénéficier de cette expérience du retour sur soi, et de ces pratiques d'apprentissage.

mais elles donnent certainement un sens à l'engagement dans un métier, de nouvelles motivations, et davantage de conscience de soi et des autres.

Le rôle de l'activité elle-même

On distinguera différentes phases chronologiques dans cette activité, depuis la compréhension des consignes et leur suivi, parallèlement à l'effort d'élaboration et à ses difficultés, jusqu'au rendu final qu'est le journal d'apprentissage et en retour, les commentaires enseignants. En bref, l'activité consiste, en filigrane, à apprendre à trouver du nouveau à partir de l'examen attentif de l'existant, soi-même compris, dans le cadre d'un dispositif réglé, c'est-à-dire qu'elle consiste à être pensée. Non une pensée objective *a priori*, car détachée des liens et des contextes de vie de l'étudiant, mais *a posteriori*, dans un effort d'élaboration de la subjectivité et de la construction de l'objectivité.

Au commencement, la compréhension des consignes ne va pas de soi. *Le résultat et le processus* sont parfois confondus. Ainsi, par exemple, dans la consigne « observer », l'étudiant a tendance à entendre « poser des mots sur une feuille qui ressemblent à des observations », « dire ce qu'on a fait », « donner le programme ». Il importe là que les consignes soient bien comprises en termes de processus, d'élaboration progressive et pas seulement de produit fini, de résultat : il faut donc mettre les étudiants en situation de relâcher leur « obsession » du résultat (qui recouvre celui de la note !) J'ai agi en donnant beaucoup d'exemples, en lisant des extraits de journaux d'apprentissage anciens, en faisant des comparaisons avec le monde physique (par exemple, observer des oiseaux, des plantes, des gens dans la rue...).

Ensuite, il faut *vouloir et pouvoir suivre les consignes* : il arrive que l'étudiant se retrouve à faire autre chose que ce qui est demandé : « Du collège, de l'école, je ne me souviens de rien, j'ai fait ce qu'on me disait de faire... » (cas limite), et là, l'étudiant cherche vainement un modèle... et se réfugie dans la théorisation. Ou, plus simplement, l'étudiant ne réalise pas toutes les mises en relation possibles dans son parcours et les événements qui le scandent ; par exemple, il ne remarque pas que sa relation à l'enseignant n'a jamais varié au fil du temps. Il appartient alors à celui-ci ou à celle-ci de décliner des thèmes qui formeront une espèce de maillage à usage de guide : rapport à l'écrit, à l'oral, attentes vis-à-vis de l'enseignant..., telles sont les questions qui peuvent être abordées au fil des cours, suscitant ainsi remarques et réflexions communes, puis individuelles.

Il s'agit donc pour l'étudiant de *composer avec ce qu'il a été noté* au fil des cours de langue rare, ses observations diverses, ses remarques, ses souvenirs. L'angoisse du plan, venue de la dissertation, est alors récurrente. Il est donc proposé un plan-type

simple : 1. observations et analyses au fil des cours (le journal au sens strict) ; 2. analyse de quelques points forts du parcours ; 3. synthèse et perspectives. Ce plan constitue aussi une incitation à répondre à ce qui a été demandé, mais il n'empêche pas l'incomplétude, les survols ou les oublis. Certains étudiants éprouvent le besoin d'avoir un plan bien à eux, et ils le fabriquent.

On l'aura compris, cette activité demande à être accompagnée, surtout et même si, le meilleur des résultats est que l'étudiant se donne de l'autonomie.

Le rôle de l'enseignant

L'enseignant est ici un accompagnateur : entre liberté totale laissée à l'étudiant et guidage trop strict empêchant l'étudiant de s'approprier son parcours personnel, il s'agit d'orienter, de permettre une progression.

C'est dire que si l'activité est uniquement centrée sur les aspects didactiques de la classe observée et de la matière suivie, elle perd de la substance. Quand on observe une classe, on n'est pas participant. D'ailleurs, l'observation participante soulève, à ce niveau d'études, nombre de problèmes.

De même, l'activité est aussi fortement réduite, si le journal d'apprentissage se trouve enfermé dans l'analyse linguistique, et/ ou le rendu du cours théorique par flash successifs raccordés aux observations notées.

Il ne s'agit pas, pour l'étudiant, de servir à l'enseignant ses « marottes » préférées, telles que, par exemple, les paliers d'apprentissage, ou la transposition didactique. Il s'agit d'effectuer un travail personnel, pour lequel la théorie sera convoquée en tant que de besoin.

C'est dire que l'enseignant lui aussi est impliqué dans la réalisation des journaux d'apprentissage.

POUR CONCLURE

Cette pratique peut-elle être proposée dans d'autres formations d'enseignants ? Éléments de perspectives

L'évolution vers l'appropriation de sa formation par le sujet apprenti-professeur, permet une meilleure intégration sociale, une meilleure adaptation, et aussi un rapport continué et motivé à la formation, celle qu'on reçoit, celle qu'on donne.

Parler de soi, préciser son parcours langagier est un moment nécessaire de centration sur soi, préalable à une saine décentration, moment pendant lequel on observera, on réfléchira. On a vu que le procédé était fructueux pour les apprentis-enseignants de Français langue étrangère; pourquoi ne le serait-il pas pour les autres enseignants aussi, dans la mesure où de plus en plus de jeunes sont étrangers à leur propre langue, et/ou à la langue de leur pays de vie, d'autant plus quand elle se décline en langue de l'école?

Il conviendrait donc de réfléchir à une intégration de ces types d'activités dans la formation initiale et continue des enseignants.

Mais demeurent bien présents, les autres examens de fin d'années, de même que les concours de recrutement. Et ce travail de « journal d'apprentissage », s'il est noté, compte peu dans l'ensemble de l'année de Licence (seulement une partie de la note d'Unité d'étude d'initiation à la didactique du Français langue étrangère). Alors, faut-il diffuser à l'université, voire dans les formations professionnelles d'enseignants en IUFM, une telle pratique, dans la mesure où elle s'inscrit dans une autre logique que l'immense majorité des épreuves d'examens et concours? La question vaut d'être posée. On se demandera simplement à quelles conditions cela est-il possible et fructueux:

- Il convient que les apprentis-enseignants s'engagent non de façon désordonnée (sinon on tombe vite dans le blocage, ou, à l'inverse, la psychanalyse sauvage), mais avec un objectif donné par l'enseignant: mettre au clair son rapport au langage, aux langues, et à l'enseignement/apprentissage, observer du vécu, le sien, celui des autres, puis coordonner le tout avec les exigences du réel tel qu'il est.
- Il y a là une difficulté, qui tient à l'institution et aux modalités des concours de recrutement: ce qui est demandé dans une dissertation, par exemple, est à l'opposé de ce travail de recherche-action engagée, de production qu'est le journal d'apprentissage; alors, apprendre à concilier les deux types de travaux pourrait devenir un premier essai du nécessaire passage école/métier et monde social.
- Cela suppose que les enseignants qui encadrent cette activité soient aptes eux-mêmes à passer d'un écrit à l'autre: dissenter, produire des travaux académiques; laisser aller la vie du langage en eux, dans leur propre créativité, nourrie d'expérience, la laisser se dire. Ils le sont, souvent, mais ne valorisent pas forcément cet aspect d'eux-mêmes (6).

6 - Cf. l'anecdote racontée dans *Les cahiers pédagogiques*, op. cit., p. 49: « Une enseignante s'autocensure pour correspondre à un programme, alors qu'elle avait su trouver por elle-même la bonne "posture" face à la classe ».