

L'écriture à l'université : un outil pour conceptualiser

Philippe Clauzard
MCF Université de La Réunion - ESPE

Résumé :

Notre contribution interroge les effets de l'activité d'écriture en formation des adultes, et plus particulièrement les effets des écrits réflexifs avec le « journal des apprentissages ». Ce sont des écrits pour soi, qui sont aussi adressés à l'évaluation du formateur. Pour reprendre Crinon (2000), nous pensons que les écrits de travail conduisent à penser, à apprendre et à se construire. L'écriture est ainsi un outil de développement de la pensée, relatif aux objets de savoir et aux contenus du cours. L'objet de notre étude est de démontrer comment ces écrits favorisent quelques montées en abstraction, en généralisation et transferts sur une aire transitionnelle de formation de concepts ; comment permettent-ils une élaboration conceptuelle, une secondarisation des objets (Bautier, 2005) ? L'écriture à l'université informe l'enseignant comme l'étudiant de leurs marges de progression, dans la prestation de l'un et l'apprentissage de l'autre. L'avis que nous défendons ici est qu'elle stimule une posture réflexive.

Abstract :

Our contribution examines the effects of Writing activity in Training Programs for adults, and more specifically the effects of Reflexive Writing with we call the "learning journal". These ones consist in productions for oneself, which are also addressed to the trainer's evaluation. Following Crinon (2000), we think that the work writings of work invite to thinking, learning and self-building. Writing is thus a tool for the development of thought, relating to both the objects of knowledge and the contents of the course. The object of our study is to demonstrate how these writings favor some raisings in abstraction, generalization and transfers into a transitional area of conceptualization, by allowing a conceptual elaboration, but also a secondarization of objects (Bautier, 2005). Writing at the university informs the teacher such as the student of their scopes of progress, by the first one's performance and the other's learning, finally stimulating a reflexive posture.

Mots-clés :

Pédagogie universitaire, écrit réflexif, journal des apprentissages, conceptualisation, secondarisation.

Keywords :

University pedagogy, reflexive writing, journal of learning, conceptualization.

Introduction

La formation de concepts à l'université n'est pas un allant de soi. La relation au savoir et la relation à l'étude constituent selon la littérature quelques hypothèses de difficultés d'apprentissage¹. Certains étudiants éprouvent une difficulté à accepter de changer leur rapport au savoir et au monde. La relation au savoir peut s'avérer dépendante de convictions, de fortes représentations qui peuvent provoquer des obstacles épistémologiques, ou des poches de résistance qui produisent des compréhensions partielles ou approximatives. Les propos de l'enseignant peuvent aussi apparaître arbitraires, engendrant des

¹ D'après le dossier de synthèse « Enseignement supérieur et difficultés d'apprentissage des étudiants », Service des Sciences de l'Education, Université Libre de Bruxelles, Septembre 2005.

Repéré à http://enseignement.be/download.php?do_id=2617

manifestations d'opposition. Par ailleurs dans le supérieur, certains concepts ne sont pas pleinement assimilables, sans d'autres concepts étudiés ailleurs ou ultérieurement. Cela contraint les étudiants à accepter de ne pas tout comprendre dans l'instant. Certains étudiants subissent également les implicites du cours ou l'opacité des attendus du contrat didactique. D'autres se déclarent déstabilisés si l'enseignant multiplie en cours les manières de voir un sujet ou bien laisse entrevoir l'instabilité des savoirs.

À la lumière de ces constats, de toute évidence, un cours exige d'être conçu pour être pensé. Une activité cognitive est attendue pendant et après le cours de manière à ce que l'étudiant enrichisse son répertoire de ressources. Apprendre suppose un travail personnel de formation de concept à partir d'objets de savoir enseignés. Cet ouvrage exige du temps, voire beaucoup de temps. L'élaboration conceptuelle ne semble pas s'achever avec la fin d'un cours, mais au fil d'une relecture de ses notes, d'une réflexion personnelle, d'une restructuration de ses connaissances.

Dans cette perspective, le cours n'est que le support au développement de l'étudiant auquel appartient tout le travail cognitif qui dépasse le temps imparti au cours. Le temps cognitif ne correspond pas au temps didactique : il le dépasse. Ce temps d'après cours nous intéresse et interroge. À ce titre en tant que chercheur, nous l'avons investi en étudiant le travail de conceptualisation de l'étudiant au travers de ses écrits réflexifs, en examinant son cheminement intellectuel. Comme enseignant, nous avons construit un dispositif qui accompagne la formation de concepts, persuadé que l'étudiant à l'université est bien seul face à cette exigence de « secondarisation », de construction en « objet » second des propos du cours, d'élaboration et maturation conceptuelle.

Contexte

Ce dispositif consiste en un écrit réflexif avec la tenue quotidienne d'un journal des apprentissages. Le contexte est celui de la formation des adultes à l'université (Master à orientation professionnelle) avec un public apprenant d'adultes, en formation continue participant à des cours du soir (parcours de Formation de formateurs et parcours de Recherches en éducation à l'Université de La Réunion). Ce public requiert des situations authentiques de formation et des allers-retours entre théories académiques et transférabilité pratique.

Le journal pour apprendre et comprendre

Le journal des apprentissages (JDA) n'est pas une nouveauté dans le paysage scolaire et universitaire. Très présent dans le monde anglo-saxon depuis les années 1960, il émerge en France au début des années 2000 à la faveur des travaux Jacques Crinon (2000 ; 2008). Tenir son journal est une pratique personnelle d'écriture qui est quotidienne. Chacun connaît le journal intime comme format littéraire ; or, il existe aussi un journal comme outil d'exploration pour les ethnologues ou les sociologues. À ce titre, Rémi Hess (1998) explique qu'il s'agit de journaux qui conduisent à noter chaque jour ses observations, à capitaliser son vécu. Le journal à dimension ethnologique ne retient que des moments, et se distingue du journal intime dès lors qu'il est centré sur un questionnement de recherche et non sur une problématique personnelle, tout en étant destiné à être lu par d'autres et non pas conservé pour soi.

L'auteur est le sujet du journal et son enseignant, le destinataire. La quotidienneté du JDA permet de conserver une mémoire pour soi-même ou pour les autres les traces d'une pensée en cheminement, tout en étant centré sur un ou des objet(s). Il participe de la mémorisation de multiples associations et dissociations qu'effectue l'apprenant.

Le journal offre une remise en ordre qui permet une mise en mouvement. L'apprenant se pose des questions qui le conduisent à des réponses qui enchaînent d'autres réflexions. Il s'exprime une subjectivité dans le choix de ces traitements d'informations reçues, significatifs du processus de conceptualisation qui est en cours. Notons sur ce point qu'il est des thèmes, des idées, des principes que celui qui écrit décide de retenir par l'écrit, voire de formaliser davantage avec une montée en régime symbolique (cartes, figures, schémas ...). Apparaissent alors des mises en perspective transversales, des mises en relation, des transferts de connaissance, des transpositions, des adaptations ou traductions sur un terrain autre. Ce que l'étudiant relie, formalise, contextualise ou localise, transfère souligne la qualité de sa réflexion, prouve sa compréhension et son apprentissage.

Le journal s'inscrit dans la durée et l'accumulation de pages d'écriture, avec une prise de recul qui peut s'amplifier dans la relecture du journal et donner lieu à de nouvelles réécritures ou à une nouvelle conception du format du journal.

Le journal pour évaluer autrement

Le JDA demeure une pratique différente des pratiques universitaires classiques de l'évaluation. C'est un texte pour soi, non pas un test en soi, même s'il est noté, à la faveur d'une évaluation qui s'effectue dans un esprit plus formatif que sommatif. Le JDA n'est pas non plus un texte littéraire ou un texte clinique. Cependant, un engagement personnel dans l'écriture étant nettement attendu, la particularité du journal est de permettre à l'apprenant de se lire et de se relire afin d'entrer dans une auto-évaluation de son travail, de son apprentissage et de son parcours. L'évaluation d'un journal est délicate pour l'enseignant, car il semble complexe de l'évaluer au travers d'une grille d'analyse restrictive. Toutefois, des critères d'implication, de style, de contenu, de transfert, d'appropriation d'objets de savoir peuvent être entendus. Néanmoins, c'est bien la mesure de la réflexion qui importe le plus : les étudiants sont conditionnés la plupart du temps à recevoir des notes, à répondre à des QCM ou à effectuer des compositions fort dirigées dont on attend essentiellement la restitution du cours. L'exigence d'une réflexion poussée, voire d'une réflexivité (« qu'est-ce qui m'amène à penser cela et comme cela ? » ou « qu'est-ce que je dois clarifier ? », « qu'est-ce qui me conduit à résister à la compréhension de cette notion ? ») est en bien des cas absente. Il n'en demeure pas moins difficile d'évaluer le JDA en tant que tel, sauf d'observer une manière de s'approprier les éléments du cours.

Une problématique de formation-conceptualisation

Notre projet est d'examiner en quoi les écrits réflexifs forment une plus-value pour faciliter l'apprentissage au moyen de l'outil du « journal des apprentissages » que nous mettons à l'œuvre comme pivot central de notre pédagogie universitaire.

Si la question centrale est de savoir si l'écriture est une clef pour « former » et « se former » avec un journal comme « espace » de formation – conceptualisation, nous souhaitons dans l'immédiat investiguer notre expérimentation, apprécier le cheminement cognitif des étudiants, avec les interrogations suivantes : quelle est la part des savoirs présente dans les journaux d'apprentissage ? Quelle est la part d'appropriation et de transformation des contenus par l'écriture ? Quelles sont les traces repérables de conceptualisation ? Pouvons-nous déterminer des styles personnels d'appropriations du journal ?

Nous adossons notre recherche à la psychologie du développement (Vygotski, 1934/1997 ; Vergnaud, 1999), aux expertises de l'écriture et du journal de Hess (1998), de Chabanne et Bucheton (2002), ainsi que de Crinon, (2008). Notre lecture des journaux d'apprentissage est descriptive et compréhensive avec en arrière-plan les travaux menés par Bautier (2004 ; 2005) sur les formes et activités scolaires. Les analyses se centrent sur les traces de conceptualisation, hors de toute tentation évaluative. Notons cependant le risque méthodologique d'un biais de recherche relatif au fait que nous étudions les traces de travail d'étudiants auprès desquels nous intervenons. Cela étant, l'étude n'a d'autre vocation qu'un regard critique sur notre dispositif d'apprentissage : comment prolonger le cours après le cours en amenant les apprenants à interroger et utiliser le cours dispensé, et comment mieux les accompagner dans leurs conceptualisations ?

Méthodologie d'investigation

Notre méthodologie est cadrée par les approches théoriques de l'analyse du discours et de l'analyse de contenu. Dans un premier temps, nous faisons appel aux techniques d'analyse de contenu qui extraient du sens des corpus (Bardin, 2001) grâce à des lectures flottantes et des catégorisations en unités thématiques. L'utilisation du logiciel NVivo nous offre aussi une analyse fréquentielle afin de saisir une première intelligibilité des propos des JDA (en annexes).

Refusant le postulat d'une relative transparence du langage, l'analyse du discours nous permet d'affiner notre investigation, en établissant des « ponts » entre texte et contexte, parole et action ou bien parole et institution dans une entreprise transdisciplinaire (Maingueneau, 2014). Elle cherche *ce qui se dit* dans

ce qui est dit, mais également ce qui n'est pas dit. Il s'agit en effet de découvrir les implicites aux côtés des explicites, le manifeste, le latent, le non-dit. L'analyse du discours met en lumière un ensemble de normes qui sont tout autant des critères d'analyse des corpus : les critères d'inscription dans des genres du discours, d'adressage, de clarté, de responsabilité, d'acte de langage auxquelles s'ajoutent des critères de sincérité, d'intérêt, d'informativité et d'exhaustivité à la base de tout discours (Maingueneau, 2014). L'analyse du discours va ainsi plus loin que l'analyse de contenu en se préoccupant d'inscrire socialement des corpus langagiers. Elle rapporte les discours au fonctionnement des institutions sociales qui les produisent et les gèrent (Maingueneau, 2014). Elle peut ainsi informer sur la construction du JDA : quelle est la fonction du diariste ? Depuis quel lieu s'exprime-t-il ? Que cherche-t-il à signifier implicitement ou explicitement ? Comment compose-t-il son texte ? Quel est son plan de texte ? Quel usage spécifique fait-il de ressources linguistiques ? Quelles significations profondes émergent de son discours écrit ? Quelles sont les finalités du journal ? À quel registre de JDA se rattache le journal ?

Analyse empirique des écrits

Notre corpus est constitué d'une trentaine de journaux. Dans les limites de cette contribution, nous exposons seulement trois journaux, qui ont été sélectionnés sur la base de l'implication de l'étudiant dans la réalisation de son travail et leur représentativité.

Étudiant 1

L'étudiante 1 est depuis 9 ans infirmière scolaire après une carrière hospitalière. Intervenant à ce titre dans le contexte d'équipes pluridisciplinaires de suivis d'élèves fragiles, son écrit réflexif la conduit à un constat de dysfonctionnement et une proposition de remédiation. Elle transfère quelques contenus de cours qui répondent à ses vives préoccupations professionnelles. L'analyse fréquentielle livre comme termes récurrents : « établissement », « pratique », « travailler », « situation » ou encore « professionnels » (voir en annexe les résultats détaillés). Ces mots renvoient au domaine des sciences du travail (objet du cours) et aux préoccupations de l'étudiante. Les unités thématiques sont fortes : « professionnalisation », « praticien réflexif » et « analyse de pratiques professionnelles ». Ce sont des unités qui soulignent des freins, une impasse professionnelle qui provoque du « travail empêché ». Ce constat conduit l'étudiante 1 à trouver des solutions au travers des contenus théoriques du cours. Derrière les regrets et une certaine amertume, se lit l'espérance du changement, d'une nouvelle intelligence partagée au travail pour trouver de nouvelles collaborations fructueuses. Notons que l'étudiante détourne d'une certaine façon la consigne. Elle offre à lire plutôt un rapport sur un dysfonctionnement professionnel rédigé en toute fin des cours. La rédaction est linéaire et ordonnée selon un plan qui sert une argumentation générale. Le texte montre ainsi une cohésion dans les enchaînements et de surcroît une cohérence dans la visée de remédiation. Elle introduit rapidement une préoccupation : « *Après avoir situé mon activité professionnelle, je propose de s'intéresser aux problématiques liées au travail pluridisciplinaire par le biais de l'équipe éducative.* » Après avoir situé le cadre institutionnel, elle explique que les équipes de synthèse « *sont révélatrices de problématiques de service (ou interservices) et de conflits ou de souffrances dans les équipes. Elles montrent aussi certains dysfonctionnements dans l'organisation du travail individuel et/ou collectif.* » L'étudiante utilise ensuite des connaissances acquises en cours pour réfléchir sur cette problématique professionnelle en opérant une différenciation entre une réunion de synthèse et une analyse de pratique, ainsi que les types de technique d'analyse de pratique envisageable. Elle conclut sur des préconisations et sur les limites de l'analyse de pratiques dans l'établissement dans lequel elle travaille. Son travail de validation ne correspond pas nettement à la consigne de travail, mais n'invalide pas pour autant une compréhension du cours. On peut comprendre aisément ce détournement du fait d'une identité professionnelle malmenée et de la dévalorisation d'un statut professionnel : son statut d'infirmière scolaire. Il y a une dénonciation d'un manque d'intelligibilité du travail d'équipe. Cet écrit réflexif souligne une appropriation personnelle de l'espace d'écriture offert et une contextualisation des données de cours pour cerner des solutions possibles.

² Les notions de contenu/propos manifeste et contenu/propos latent sont des emprunts à la psychologie freudienne. Ce qui est explicitement exprimé constitue un propos ou un contenu manifeste. Ce qui est exprimé de façon implicite forme le contenu ou le propos latent. Son examen offre des significations nouvelles.

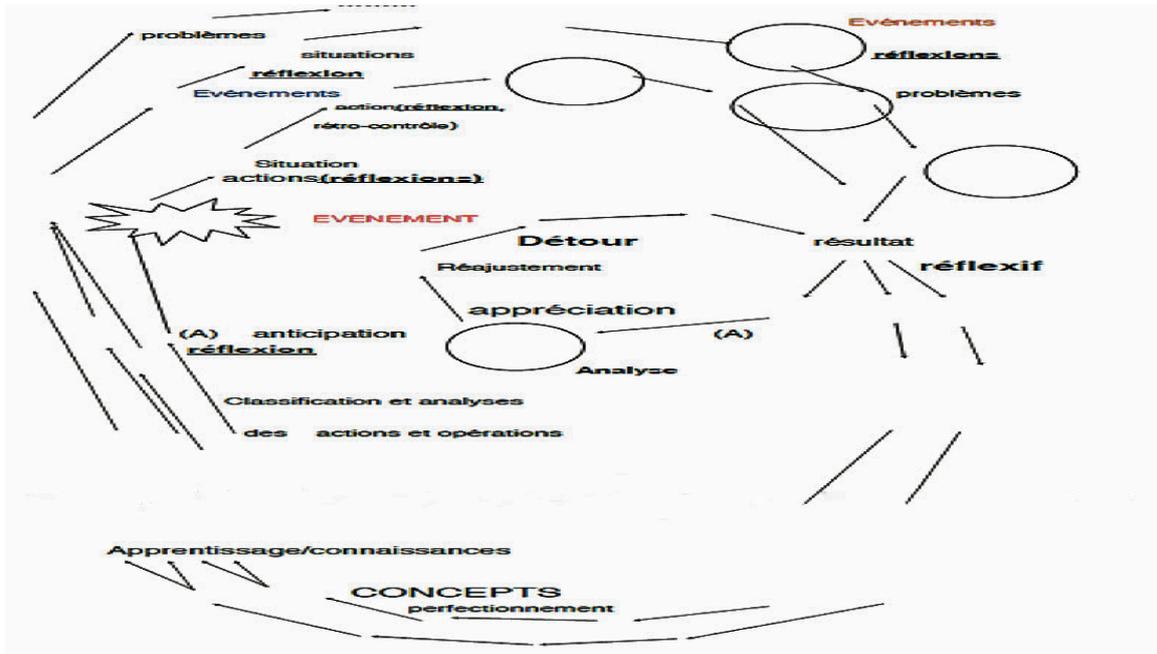
L'écrit devient un outil de constat et de dénonciation ainsi que de recherche de moyens pour augmenter un pouvoir d'agir professionnel plus que malmené dans des équipes pluridisciplinaires (comme l'équipe éducative). Ces équipes sont riches de l'apport de l'expertise de chaque acteur autour d'une problématique d'élève à résoudre et complexe par la diversité des approches et des pratiques. Ce qui exige une réelle ouverture sur des cultures professionnelles souvent très différentes de la sienne, sans pour autant une remise en cause des statuts et champs de compétence de chacun. L'étudiante conclut en ces termes : « *Les équipes pluridisciplinaires partagent un objectif commun qui fait l'objet de leur constitution, mais elles se trouvent souvent parasitées par des microphénomènes qui entravent leur bon fonctionnement. L'analyse de pratique prend alors tout son sens et l'intérêt peut être alors l'efficacité et l'efficience de l'équipe.* » L'étudiante analyse que chaque professionnel de l'équipe engage dans toutes ses actions « *une part essentielle de sa subjectivité consciente et inconsciente et donc de son histoire individuelle et collective* ». Les propos suivants suggèrent un « bond » cognitif (en référence à la théorie piagétienne du développement³) quant à la compréhension singulière de la fonction de l'analyse de pratique : « *Une telle démarche repose sur le principe que le changement des conduites humaines implique la collaboration libre du professionnel aux changements, ce qui n'exclut pas ses résistances et c'est par sa conscience, puis sa compréhension des situations et des phénomènes qu'il accédera à une possible transformation des pratiques réelles soit une professionnalisation.* » Si les temps d'analyse de pratique sont opportuns pour optimiser le travail en équipe pluridisciplinaire dans les établissements scolaires, l'étudiante 1 souligne la réalité temporelle et économique comme des freins non négligeables à leur réalisation. En creux, elle se désole aussi de la pression hiérarchique qui neutralise les discours, de la méfiance et du sentiment de défaillance inavouable, des obstacles légaux, des jargons techniques et des conflits interpersonnels.

Étudiant 2

L'étudiant 2, infirmier, est formateur auprès d'ambulanciers au CHU. Son écrit réflexif se partage en deux grands chapitres. Dans le premier, il apporte la preuve du suivi d'un cours, compris et complété par des propos personnels et un travail de formalisation. Dans le second, il transfère des contenus dans sa propre activité professionnelle de formateur d'adulte. En introduction, il reprend les définitions des mots clefs issus du cours. Cet écrit semble avoir été écrit de façon discontinue, de jour en jour. Ces discontinuités indiquent une pensée évolutive. Il apparaît des changements de registre dans le discours : des illustrations des contenus, la préoccupation de schématiser le « détour réflexif », un mode d'écriture évolutif qui va de paragraphes longs et structurés à des phrases plus segmentées en fin d'écrit. L'étudiant progresse dans une pensée qui avance au fil de son écriture. Il montre le déroulé d'une réflexion. Le plan semble avoir été réécrit a posteriori. La pensée prend corps dans l'écriture. Les mots les plus fréquents sont : « évènement », « pratiques », « travailler », « professionnalisation », « situation » (voir en annexe les résultats détaillés). Ils renvoient à des mots-clefs des contenus du cours. Les unités thématiques sont aussi très proches des termes du cours (profession, métier, praticien réflexif, savoirs d'action) ainsi qu'un élargissement du propos dans les domaines de l'éthique et de la sociologie rapportés au champ du travail (habitus, identité, fracture sociale, exigence socio-économique, bilan de compétences, validation des acquis de l'expérience). La multiplicité des entrées thématiques souligne un souci d'exhaustivité et un questionnement conséquent sur le travail et la professionnalisation sous divers angles. Le texte manque d'une certaine cohésion, dû aux discontinuités. Toutefois, l'ensemble textuel montre une cohérence dans la volonté de s'approprier et discuter diverses notions centrales exposées en cours. D'emblée, à la lecture de son journal, on observe une vraie implication, un jeu de décentration du cours avec une reprise commentée et très personnelle des contenus. Le cours est comme « repensé » avec des questionnements, des conclusions provisoires. Il apparaît un dialogue entre théorie de cours et pratique professionnelle, un ensemble d'allers-retours qui montre un ouvrage d'imprégnation conceptuelle. Les concepts sont revisités et articulés avec d'autres recherches documentaires et des

³ Le développement intellectuel s'effectue selon Piaget par bonds, d'une pensée concrète vers une pensée plus abstraite. Ce modèle de développement humain est souvent comparé à la montée des marches d'un escalier conduisant à un stade formel de pensée. Cette idée exprime des avancées cognitives, des changements de raisonnements ou de perspectives.

réflexions personnelles. La pratique professionnelle personnelle se voit ainsi problématisée à la lumière des théories apportées. De manière latente, on peut lire un audit sur les dysfonctionnements au sein d'une entreprise d'ambulanciers et dans un processus de formation, sur son lieu d'enseignement, avec une recherche fine de solutions appropriées. En début de production, l'étudiant explique que la théorie et la pratique sont interreliées : « *La théorie est née de la pratique et « nourrit » cette dernière et inversement. Cette dynamique entre théorie et pratique fonctionne comme un système « autogéré » autrement dit comme un schème.* » Il annonce ensuite son projet de formalisation : « *A travers ces principes, et en m'appuyant sur les données théoriques du cours, ainsi que sur mes propres expériences, j'ai tenté de retracer (modestement et simplement), de schématiser ce processus de schème qui se met en place entre la pratique et de reconstituer les différentes étapes à travers lesquelles se mettent en place les processus d'apprentissages et de conceptualisation à l'issue de la pratique.* »



La difficulté de lecture, a priori, de ce schéma montre la difficulté de formaliser la pensée, de tisser des liens, de catégoriser, de former un « système » au moyen de tracés visuels. C'est en même temps, montrer que ce travail d'élaboration formelle oblige à penser. Une injonction de clarté que pose le visuel provoque une intervention directe dans la cognition. Ce schéma constitue une étape, une transition dans la pensée. Plus loin, nous remarquons un « bond » cognitif : « *La réflexivité n'est pas une démarche linéaire, elle nécessite de l'intuition et de la création. Peut-on par exemple rationaliser la prise en charge d'un patient simplement sur une suite de protocole médical et se limiter à une démarche purement scientifique ? N'y a-t-il pas d'autre dimension à prendre en compte comme la dimension socioculturelle, économique, familiale ? S'occuper d'une personne ne se limite pas à s'occuper d'un corps ou d'un organisme ou encore d'une pathologie, mais d'un individu dans son ensemble et dans toutes ses dimensions.* » Nous voyons comment l'étudiant reprend un concept de réflexivité qui ouvre sur le champ des possibles mettant en place une nouvelle logique pour concevoir la prise en charge du patient sous un éclairage pluriel et systémique. On voit comment la pensée de l'étudiant évolue à nouveau quelques pages plus loin dans le journal : « *A travers l'analyse de ses pratiques l'individu contribue à sa professionnalisation, mais aussi au perfectionnement de l'activité et corrélativement à l'évolution du secteur d'activité. Par conséquent, l'individu devient également acteur de la « recherche ».* À ce titre on parle de « *praticien réflexif* ». Il y a un changement de dimension dans le discours écrit, un changement à valeur épistémique et pragmatique. L'écriture dénoue, délie, délivre de nouvelles interrogations que livre l'étudiant dans une dynamique de réflexion du cours après le cours. Il s'interroge ainsi : « *Les concepts tendent à stabiliser les savoirs, alors que l'évènement tend à les déstabiliser, la réflexivité les enrichit, les améliore (...)* N'y a-t-il pas un risque d'avoir des concepts trop fermés à ces mécanismes de développement ? Peut-on parler de concept « ouvert » ou « fermé » ? » On peut noter

une prise de risque dans le développement du « penser ». Mais c'est aussi là tout l'intérêt : décaler le regard et favoriser la créativité.

Étudiant 3

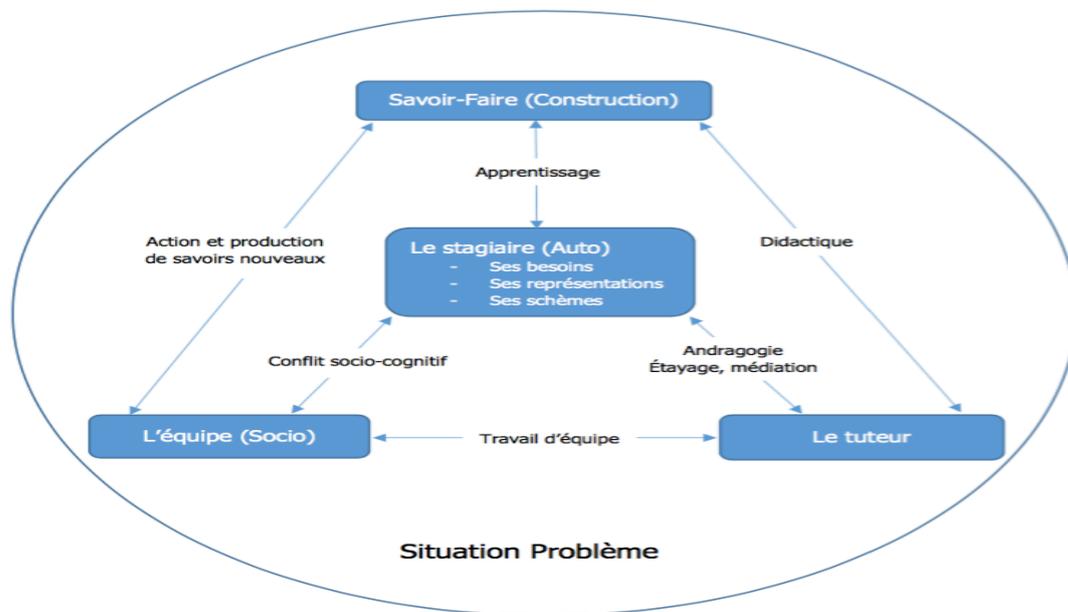
L'étudiant 3 est tuteur de stagiaires se destinant au métier d'éducateur spécialisé. Le contexte est celui d'éducateur spécialisé dans un service de protection de l'enfance exerçant des mesures judiciaires d'assistance éducative en milieu ouvert (AEMO). Cette fonction de tutorat le conduit à interroger la notion d'apprentissage à la suite d'éléments transmis en cours. Il questionne ce en quoi consiste *apprendre* un métier, notamment dans le cadre spécifique d'une formation en alternance. Comment définir un professionnel de l'apprentissage selon la singularité de la formation d'adultes ? L'écrit diarique pose aussi la question qui le concerne très largement : en quoi consiste le rôle de tuteur ? L'auteur semble, en creux, déplorer le manque de formation, au sein de son institution, du tuteur au *savoir enseigner*. Il recherche des réponses au regard de ce qui caractérise un adulte apprenant, en discutant les divers aspects de l'andragogie. À la suite de quoi il élabore un outil d'accompagnement du tuteur. La dernière partie du journal présente un transfert critique des modèles de l'apprentissage sur le terrain professionnel du tutorat. Les diverses transpositions des contenus du cours dans les activités professionnelles dénotent des bonds cognitifs et heuristiques (avec une modélisation auto-socio-constructive du tutorat que schématise l'étudiant⁴). Ce journal indique une réelle implication et appropriation des contenus par l'étudiant.

L'analyse fréquentielle met en exergue les mots : « œuvre », « stagiaire », « formation », « situation », « pratique » (voir en annexe les résultats détaillés). Hormis le premier terme, les suivants sont proches des unités thématiques que nous avons relevées. Celles-ci sont liées à l'apprentissage (apprendre sur le tas, apprendre un métier, apprendre par essai erreur, adapter sa pratique), aux situations du socioconstructivisme et au tutorat (médiateur, co-construction d'un savoir commun, facilitateur des apprentissages, coopération, guidance, expérience, migration, outil d'accompagnement). L'étudiant 3 change à plusieurs moments de dimension dans son écriture. On apprécie le développement de sa pensée sur sa fonction tutorale qui va s'amplifiant au fil des pages et des notions du cours qu'il aborde. Comme pistes de formation, il propose de mobiliser une palette de situations dans lesquelles le stagiaire puisse activer, expérimenter et s'approprier des savoirs opérationnels. Il souligne la nécessité de l'écriture de la conception d'un « scénario d'apprentissage » par le tuteur. Il précise qu'en « *analysant les besoins du stagiaire et en définissant clairement ses attentes, le tuteur établit un contrat didactique qui s'ajuste aux objectifs de stage sans pour autant en dévoiler toutes les modalités. Il laisse une part de liberté au stagiaire qui se confronte à la réalité du métier tout en bénéficiant de son étayage.* » Il suggère une personnalisation de l'intervention de formation : « *Selon où le stagiaire se situe dans la progression de sa formation (...), il y a lieu de lui proposer un scénario différent tout en restant suffisamment proche du modèle d'origine. Cet impératif vise avant tout le stagiaire et doit être élaboré en tenant compte de sa zone de proche développement (ZPD).* » On observe aussi une assimilation de concepts didactiques dans la traduction suivante sur le terrain : « *Le tuteur élabore des situations problèmes qui sont soit didactiques (quand la compétence visée est clairement définie), soit a-didactique quand la mise en situation se suffit à elle-même pour générer les apprentissages visés par la formation. Cette deuxième forme est plus fréquente dans la formation de terrain des éducateurs spécialisés.* » L'étudiant tisse des relations et des inférences : « *Ces situations a-didactiques nous renvoient à une conception ergonomique du tutorat stipulant que toute activité est génératrice d'apprentissages. Ils ne peuvent pas tous être anticipés ce qui rend inopérante la pédagogie par objectifs sous-tendue par les référentiels de formation et de compétences.* » Il dit retenir du cours le modèle auto-socio-constructiviste synthétisant assez bien la démarche pédagogique du tuteur défendue. Il met l'accent sur le caractère auto-constructif du modèle de formation. Lequel « *place le stagiaire, adulte et professionnel en devenir, au centre d'un dispositif dont il est acteur et, dans une certaine mesure, co-concepteur puisqu'il est celui qui construit son parcours de formation et ses apprentissages* ». L'étudiant entend

⁴ L'approche auto-socio-constructive est défendue par le Groupe Français d'Education Nouvelle. Elle considère l'acte d'apprendre comme un acte individuel et singulier (l'« auto »), avec la coopération et la confrontation aux autres (le « socio »), dans une perspective de construction du savoir. Elle reprend ainsi à son compte les théories piagétienne et vygostkienne ainsi que les concepts de conflit cognitif et sociocognitif.

enfin accompagner le stagiaire dans la construction de son parcours de formation en évitant de « *l'abreuver* » de ses propres représentations et discours sur le métier.

Modélisation auto-socio-constructive du tutorat selon l'étudiant 3 :



Ce schéma établi par l'étudiant est explicité comme une modélisation revisitant le triangle de Houssaye selon trois pôles : le tuteur, l'équipe et le savoir-faire. Le stagiaire est situé au centre. Ce quatrième élément et les trois autres interagissent dans un dispositif générateur de savoirs, autant pour le stagiaire que pour les professionnels. À n'en point douter, ce travail de transposition des éléments de cours sur le terrain professionnel montre une réelle conceptualisation de l'unité d'enseignement.

Résultats

Sur cette question de la plus-value des écrits de travail dans la formation concernée, nous avons pu considérer, par ces exemples, le périmètre des savoirs présents dans les journaux d'apprentissage et leurs appropriations et transformations par les étudiants. Nous y remarquons des logiques profondes d'écriture qui traversent les journaux, dans la mesure où les étudiants présentent des contenus selon des choix personnels qui les modélisent.

Tableau récapitulatif

Étudiants	Etudiant 1 (M.)	Etudiant 2 (O.)	Etudiant 3 (R.)
Fonction, lieu	Infirmière scolaire, équipe éducative d'élèves signalés.	Infirmier hospitalier, formateur auprès d'ambulanciers.	Éducateur spécialisé, protection de l'enfance, tuteur d'élève éducateur stagiaire.
Propos manifestes	Analyse d'une situation de dysfonctionnement professionnel. Appel à l'approche ergonomique et à la psychologie sociale pour résoudre l'impasse professionnelle	Contextualisation des données du cours dans le champ professionnel, utilisation d'éléments théoriques pour penser le métier; problématisation de la pratique professionnelle de formateurs.	Problématique d'articulation entre cours théoriques et pratiques de terrain dans la formation en alternance. Nécessité de savoir choisir le modèle d'apprentissage le plus adapté aux contenus à transmettre, à la situation

			de travail et à la ZPD du stagiaire.
Propos latents	Manque de reconnaissance professionnelle et de compétences spécifiques, dévalorisation personnelle.	Constat sur divers dysfonctionnements de la procédure de formation en alternance	Manque de connaissance pédagogique en tutorat, formation institutionnelle insuffisante. Besoin de développement de nouvelles compétences et outils liés au tutorat, quête d'une nouvelle identité professionnelle.
Plan du texte et composition, ressources linguistiques	Texte structuré avec un plan précis, démarche argumentative et progressive, une idée par paragraphe, journal écrit en fin de session de cours	Texte structuré, plan détaillé, cheminement réflexif au jour le jour...	Texte rédigé comme une suite de paragraphes bien délimités développant chacun une thématique annoncée dans le titre du paragraphe.
Part de savoirs présents	Analyse de pratique, professionnalisation, pratique commune et personnelle	Analyse de pratique, apprentissage, professionnalisation	Apprentissage, étayage, zone de proche développement, médiation
Part d'appropriation et transformation des contenus	Opération de transfert opérationnel des contenus	Opération de problématisation et formalisation des concepts ergonomiques	Opération de traduction de concepts didactiques sur le terrain professionnel, et de formalisation
Traces de conceptualisation (ou bonds cognitifs)	Transfert des notions de démarches réflexives et d'analyse des pratiques/de l'activité professionnelle sur le terrain problématique de la praticienne	Formalisation avec un schéma, illustrations pragmatiques des contenus théoriques, prolongements du cours, discussion sur les points forts et les limites de l'outil ergonomique	Traduction ou adaptation d'une théorie dans des cas concrets ; création d'une procédure d'accompagnement du tuteur. Formalisation schématique de l'apprentissage du tuteur.
Jeu d'apprentissage (ou pour apprendre)	Jeu d'utilisation du cours (utilisation concrète d'un dispositif pour solutionner un dilemme professionnel et personnel).	Jeu d'interrogations multiples afin de mieux saisir un concept en tournant autour.	Jeu de transfert ou de re-contextualisation sur le terrain professionnel d'un savoir théorique décontextualisé.
Logiques, significations profondes	Logique argumentaire, logique réparatrice de dysfonctionnements professionnels.	Logique d'appropriation du cours avec rappel théorique, illustration et discussion, formalisation des contenus. Logique de créativité avec l'invention d'une procédure inspirée du cours.	Logique heuristique de création d'un outil d'accompagnement. Logique d'appropriation d'éléments de cours avec la modélisation pédagogique et didactique du tutorat.
Finalités implicites/explicites	Réflexion de type « pragmatique » sur l'efficacité du travail en équipe pluridisciplinaire, recherche de solutions au travers des apports théoriques des « sciences du travail » dans le milieu scolaire.	Réflexion de type « épistémique » sur un choix de concepts éclairants, sur les points forts et les limites de l'analyse de pratique...	Réflexion de type « pragmatique et épistémique », avec le développement de nouveaux outils réfléchis d'accompagnement des tuteurs ...
Registre de JDA	Journal propositionnel : constater et prescrire grâce aux éléments du cours...	Journal appropriatif : discuter et prolonger le cours...	Journal de transposition : transférer et discuter les notions du cours sur le terrain professionnel...

Nous avons noté des styles personnels d'appropriations du JDA comme outil de « formation – conceptualisation ». Si pour le dernier étudiant (R.), le journal est celui d'une transposition ou d'une recontextualisation sur le terrain professionnel des contenus de cours, pour la première étudiante (M.), il s'agit d'un journal propositionnel qui se sert d'éléments de cours comme leviers d'action pour corriger une situation dysfonctionnelle dans son métier. Quant à l'étudiant 2 (O.), le journal est appropriatif avec des reprises et illustrations des propos du cours, un essai de formalisation et création d'outils nouveaux ainsi qu'une discussion. Ces « styles » montrent des choix personnels, des influences subjectives qui donnent une couleur et une saveur particulière au journal des apprentissages.

Nous relevons dans nos corpus ce que nous désignons comme des « fractures discursives », c'est-à-dire des changements de dimensions que forment des « bonds » cognitifs, qui sont autant de glissements vers un développement métacognitif, une formation des concepts réellement « conscientisés » / « secondarisés ». (Clauzard, 2014). Ces traces de conceptualisation du cours correspondent ainsi à une secondarisation et reconfiguration des savoirs (Bautier, 2004) que l'on pourrait également définir comme une forme de « méta-conscientisation » des savoirs. Les moyens employés pour secondariser sont constitués de tentatives de formalisation – schématisation, de tissages avec d'autres cours ou d'autres auteurs, d'exemplification concrète de propos abstraits, de questionnements pour mieux saisir une notion, de contextualisations d'éléments du cours, de transferts – adaptations point par point sur le terrain professionnel ou d'invention de procédures inspirées des contenus du cours. Tout cela constitue à la fois des leviers de consolidation et des « preuves » de la compréhension.

Ce sont des changements de dimension dans le discours. Le genre de discours devient moins communicatif et « premier », mais bien plus élaboratif et « second ». L'étudiant adopte une nouvelle posture, pour ainsi dire « méta », qui l'amène à dominer les contenus en les reconfigurant. Il surplombe les contenus du cours et en signifie sa compréhension dans les façons qu'il développe de les transférer, de les contextualiser, de les mettre en rapport avec d'autres contenus ou des expériences du monde, de les utiliser pour résoudre une problématique professionnelle. Les étudiants repensent le cours dans un travail de reconfiguration et de recontextualisation qui dépasse l'ordinaire universitaire. Il se joue donc ici, de notre point de vue, une décentration des objets scolaires qui sont secondarisés grâce à des changements de registres discursif et sémiotique. Ces changements font apparaître une vraie dynamique d'apprentissage, car l'étudiant fait quelque chose du savoir exposé en cours, avec des déplacements des modes d'écrire et de penser.

L'écriture réflexive suscite ainsi des effets transformateurs chez les apprenants. Les journaux montrent en effet une véritable dynamique d'apprentissage. Ils apparaissent comme « un propulseur » de postures secondaires, métacognitives et heuristiques.

Discussion conclusive :

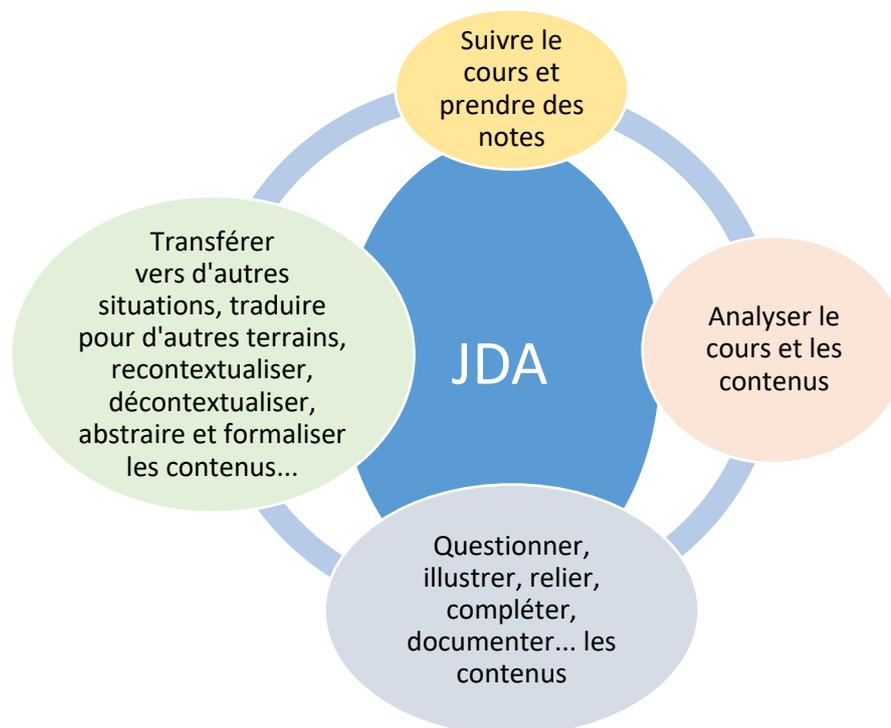
Le dispositif du JDA est à la fois un levier et un témoignage de l'apprentissage en cours d'effectuation qui convoque comme paradigme, celui de la réflexion et de la réflexivité. La tendance actuelle est d'exiger une grande compétence de réflexivité : plutôt que de restituer les savoirs, il convient d'être capable de manifester un recul ou détour réflexif à l'égard des savoirs enseignés. C'est une tendance relevée dans la scolarité élémentaire (Crinon, 2008) à laquelle ne peut se soustraire le monde de l'enseignement universitaire. On peut interpréter cette nouvelle vogue comme une prise de conscience de l'importance des facteurs « méta » dans les apprentissages : à la fois une « métacognition » sur les conduites d'apprentissage (réflexivité sur les processus mentaux) et une « méta-conscience » sur les savoirs enseignés (réflexivité sur l'objet de savoir).

La prise en compte des facteurs de secondarisation devient incontournable pour réussir des apprentissages (Bautier, Goigoux, 2004). A cet égard, les objets du monde deviennent des objets de connaissances à condition de dépasser la matérialité des tâches scolaires (lire un texte, effectuer un exercice, manipuler des données...) pour penser les objets de savoir (Clauzard, 2014). Ces tâches ne sont que des « supports appropriatifs ». Les activités cognitives et langagières sollicitées renvoient aux exigences d'un mode second d'élaboration des contenus de cours, à des enjeux cognitifs de distance, de déplacement ou glissement à construire dans un « univers secondarisé » (Bautier, 2005).

Même d'évidence monologique, le journal devient dialogique dès lors qu'il est adressé et communiqué. À chaque mot ou phrase employé, l'apprenant qui écrit est confronté à la représentation de celui qui le lira, à l'idée de se faire comprendre par le lecteur. Il est influencé par ce qu'il doit dire ou non. Cela peut réduire le discours, le contraindre, au pire conduire à l'évitement de prises de position. D'un autre côté, du fait d'une évaluation de la posture réflexive, le discours et la pensée de l'étudiant peuvent se libérer, car ce processus devient un challenge. L'étudiant peut ainsi se prendre au jeu, et comme nous l'avons vu dans le second journal, faire évoluer sa pensée et son langage au fil de la reprise de son écrit. Il ose développer un argumentaire, une schématisation, des illustrations ouvrant vers un nouvel horizon personnel.

Pour l'apprenant, le JDA est un outil « méta » : une mise en mots pour inscrire ce qu'il retient du cours, pour penser ce qu'il en comprend et ce qu'il va prendre avec lui et utiliser, ce qui revient à réfléchir aux manières dont il peut s'en saisir dans son domaine professionnel. L'apprenant y développe les contenus de cours selon leurs manières de faire écho avec d'autres savoirs ou des pratiques professionnelles. Cet outil est un moyen de penser les objets de savoir dans le cadre d'une appropriation subjective avec une visée d'abstraction et de transférabilité.

Pour l'enseignant, cet outil peut fournir des informations sur la manière dont l'apprenant organise son apprentissage : ses représentations, ses stratégies, ses difficultés, son cheminement cognitif. Pareil outil est un moyen de prise d'information sur l'évolution de l'apprentissage à partir de « traces » de conceptualisation qui s'y développent. En outre, l'enseignant peut évaluer l'impact du cours et corriger des imperfections. Avec Crinon (2008), nous pensons que le dispositif du journal d'apprentissage rend plus visible pour les enseignants l'apprentissage que font les étudiants comme pour ceux-ci la pédagogie que les enseignants mettent à l'œuvre comme le souci de réflexivité et métacognition. On peut penser que ce dispositif signe davantage le contrat didactique entre les deux parties.



Nous en retenons principalement la façon dont l'étudiant fait « avec » le langage, manifeste son investissement, ses ressources, ses valeurs, ses habitudes socio-langagières et socio-cognitives qui sont parties prenantes de l'activité de l'étudiant (Bautier, 2005). Il y a une mobilisation « volontaire » des moyens de l'étudiant explorant le champ des possibles langagiers et cognitifs avec une subjectivité qui épuise la situation d'écriture autant que faire se peut (Bautier, 2005).

Une dialectique entre objectivité et subjectivité nous amène à celle entre intériorité / extériorité. L'esprit du journal relève d'un dialogue entre le « je » et « l'autre » (Bakhtine, 1984). Nous sommes ainsi amenés à penser le JDA comme un objet transitionnel entre la sphère intime et la sphère du réel, entre le « moi » et les « autres » (cf. Winnicott, 1975). Cet écrit forme un espace intermédiaire de conceptualisation, autrement dit une aire transitionnelle de formation de concepts, qui se situe entre l'externe de savoirs diffusés et l'interne de connaissances assimilées, dans la transaction de processus de conceptualisation. Elle présente une fonction d'exploration du réel en le recréant, tout en informant l'enseignant comme l'étudiant de leurs marges de progression, dans la prestation de l'un et l'apprentissage de l'autre. Du désir de reprendre le cours avec le cours de ses mots émerge chez l'étudiant, avec une conscientisation nouvelle des savoirs, une reconfiguration en objets « seconds ».

L'enseignant universitaire possède-t-il l'intuition de cette aire transitionnelle selon le pouvoir d'agir et de réussir qu'il attribue aux étudiants ? Une des qualités enseignantes n'est-elle pas d'ailleurs d'attribuer un pouvoir de conceptualisation aux apprenants ?

Références bibliographiques

- Bakhtine M. (1984). *Esthétique de la création verbale*. Paris, France : Gallimard.
- Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Bautier É. (2004). Formes et activités scolaires secondarisation, reconfiguration et différenciation sociale. Dans Ramognino N. et Vergès P. (dir.). *La langue française hier et aujourd'hui. Politiques de la langue et apprentissages scolaires*. Aix-en-Provence, France : Presses Universitaires de Provence.
- Bautier E., Goigoux R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. Dans Evaluer et comprendre les effets des pratiques pédagogiques. *Revue française de pédagogie*, n° 148, INRP.
- Bautier É. (2005). Mobilisation de soi, exigences langagières scolaires et processus de différenciation. *Langage et société* 2005/1 (n° 111), p. 51-71. DOI 10.3917/ls.111.0051
- Chabanne, J.-C. & Bucheton, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire. L'oral et l'écrit réflexifs*. Paris, France : PUF.
- Clauzard P. (2014). Les glissements conceptuels : un observable de secondarisation en classe élémentaire de grammaire. *Éducation et Didactique*, 8-3, 23-41.
- Crinon, J. (2008). Journal des apprentissages, réflexivité et difficulté scolaire. *Repères*, 38, 137-149.
- Crinon, J. (2000). *Écrire pour apprendre*. Cahiers pédagogiques, 388-389.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal, l'enquête au quotidien*. Paris, France : Anthropos.
- Maingueneau, D. (2014). *Discours et analyse du discours*. Paris, France : Armand Colin.
- Vygotski L. (1934/1997). *Pensée et langage*. Paris, France : La Dispute.
- Vergnaud G. (1999). Le développement cognitif de l'adulte. Dans Carré P., Caspar P. *Traité des sciences et des techniques de la formation*. Paris, France : Presses universitaires de France, 189-203.
- Winnicott, D.W. (1975). *Jeu et réalité*. Paris, France : Gallimard, Coll. Folio Essai (1975 pour la traduction française).

Annexes :

Corpus de l'étudiant 1

Nuage de 50 mots les plus fréquents



Relevé de fréquence / 100 mots

Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré
l'établissement	15	165	3,92%
pratique	8	48	1,14%
travailler	10	44	1,04%
situations	10	33	0,78%
professionnels	14	30	0,71%
temps	5	30	0,71%
équipe	6	24	0,57%
réunion	7	24	0,57%
professionnelles	16	19	0,45%
éducatives	10	17	0,40%
pluridisciplinaire	18	15	0,36%
sociale	7	14	0,33%
synthèse	8	14	0,33%
fonction	8	13	0,31%
fonctionnement	14	12	0,28%
infirmière	10	11	0,26%
limites	7	11	0,26%
métier	6	11	0,26%
compétences	11	10	0,24%
démarche	8	10	0,24%
missions	8	10	0,24%
objectifs	9	10	0,24%
actions	7	9	0,21%
analyse	7	9	0,21%
personnes	9	9	0,21%
réflexif	8	8	0,19%
réflexion	9	8	0,19%
élèves	6	7	0,17%
établissements	14	7	0,17%
rôles	5	7	0,17%
collègues	9	6	0,14%
comprendre	10	6	0,14%
connaissance	12	6	0,14%

Analyse des contenus et de discours

Analyse des contenus	<i>Observations</i>
Contenus manifestes	Analyse d'une situation de dysfonctionnement professionnel du point de vue de la spécialité d'infirmière scolaire. Appel à l'approche ergonomique et à la psychologie sociale pour résoudre une impasse professionnelle. Opportunité de se saisir d'outils ergonomiques et de nouveaux modes d'action pour solutionner (analyse de l'activité, analyse organisationnelle).
Contenus latents, le non-dit	Souffrance au travail, douleur et frustration dues au dysfonctionnement, perte d'identité professionnelle, dévalorisation personnelle, manque de reconnaissance de compétences spécifiques en tant qu'infirmière scolaire, regret d'une carence d'intelligence du travail.

Analyse de discours	<i>Observations</i>
Genre institutionnel du discours	Journal de constats et re-prescriptions au moyen des outils étudiés en cours ; genre de discours de type « réflexif pragmatique »
Finalités et rôle du diariste	Réflexion sur l'efficacité du travail en équipe pluridisciplinaire, recherche de solutions au travers des apports théoriques des « sciences du travail » dans le milieu scolaire
Indicateurs formels du discours	Récit personnel à la première personne, texte aéré avec de nombreux paragraphes et espacements, balisé par une introduction, une conclusion et un développement central chapitré.
Plan et composition du texte	Texte structuré avec un plan précis, démarche argumentative et progressive ; présentation de la fonction professionnelle et de la réglementation, analyse de la réunion de synthèse en équipe pluridisciplinaire et constats de dysfonctionnement, regards sociologique et ergonomique sur le travail, proposition de solution de formation par l'analyse des pratiques avec avantages et freins. Une idée par chapitre, un plan général ordonné pour faire progresser une argumentation.
Lois du discours	Volonté d'argumentation exhaustive : tous les freins pour améliorer la situation professionnelle sont envisagés, intérêt personnel évident avec la recherche et la démonstration de solutions, sincérité des propos (souffrance en creux), souci d'informer des enjeux de la situation et des statuts des intervenants, propos relativement clairs, adressage du discours (plan d'action à proposer aux collègues) au formateur – évaluateur et à soi-même.
Logiques profondes	Logique argumentaire, logique réparatrice de dysfonctionnements professionnels.
Bonds cognitifs	Découverte de l'outil de l'analyse de pratique professionnelle, des notions de démarches réflexives et d'analyse transférées en situation professionnelle personnelle. Ce transfert indique une appropriation réelle des éléments du cours qui sont compris et complétés par des recherches documentaires.
Type de journal JDA	JOURNAL PROPOSITIONNEL

Corpus de l'étudiant 2

Nuage de 50 mots les plus fréquents



Relevé de fréquence / 100 mots

Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré
l'événement	11	434	3,65%
pratiques	9	101	0,85%
travailler	10	54	0,45%
professionnalisation	20	52	0,44%
situation	9	52	0,44%
fonctions	9	48	0,40%
savoirs	7	41	0,34%
sociales	8	40	0,34%
professionnel	13	35	0,29%
concepts	8	35	0,29%
temps	5	35	0,29%
formation	9	33	0,28%
métier	6	29	0,24%
équipe	6	29	0,24%
profession	10	29	0,24%
réflexion	9	27	0,23%
réunion	7	26	0,22%
démarche	8	26	0,22%
analyse	7	22	0,19%
représentations	15	19	0,16%
compétences	11	19	0,16%
connaissances	13	18	0,15%
réflexivité	11	18	0,15%
activité	8	18	0,15%
éducatives	10	17	0,14%
économiques	11	17	0,14%
pluridisciplinaire	18	16	0,13%
synthèse	8	15	0,13%
statut	6	15	0,13%

Analyse des contenus et de discours

Analyse des contenus	<i>Observations</i>
Contenus manifestes	Volonté de contextualisation des données du cours dans le champ éducatif, social et de la santé ; utilisation d'éléments théoriques pour penser l'activité professionnelle ; problématisation de la pratique professionnelle de formateurs ; essai de formalisation des concepts ergonomiques
Contenus latents	Constats sur les dysfonctionnements de la procédure de formation ; constat de divergences entre les contenus de formation et les réalités du terrain (les aspects financiers priment sur les aspects de santé des patients) ; difficulté à mener un débriefing après stage en motivant tous les stagiaires ; préoccupations sociales (l'emploi, l'école, les populations défavorisées...)

Analyse de discours	<i>Observations</i>
Genre institutionnel du discours	Journal d'appropriation de concepts (illustrations et commentaires) ; genre de discours de type « réflexif épistémique »
Finalités et rôle du diariste	Réflexion sur un choix de concepts éclairants pour le diariste (professionnalisation, cognition, exigence socio-économique politique et régionale, projet institutionnel et social, dynamique sociale, apprentissage en situation). Réflexion sur les points forts et les limites de l'analyse de pratique
Indicateurs formels du discours	Récit personnel à la première personne, mise en relief de termes (soulignage en gras), questionnements personnels en italique : cela montre un souci de clarté et d'informativité.
Plan et composition du texte	Texte structuré, plan détaillé avec mise en exergue d'un questionnement et de pistes de réflexion. Cheminement réflexif de la définition des concepts à leurs illustrations et critiques argumentées. Regards sociologiques, ergonomiques et politiques sur le travail.
Lois du discours	Le discours de l'étudiant montre intérêt et sincérité au regard des épisodes de formation d'ambulanciers rapportés. Le manque de fil conducteur fait perdre de la clarté à l'ensemble du texte. Le propos assez abondant répond aux critères d'informativité et d'exhaustivité.
Logiques profondes	Logique d'appropriation du cours au moyen d'un rappel théorique, d'une illustration et discussion des contenus, d'un effort de formalisation. Logique de créativité avec l'invention d'une nouvelle procédure inspirée du cours pour servir la fonction professionnelle.
Bonds cognitifs	Valorisation critique de l'analyse de pratique professionnelle : mise en exergue des points forts et des limites de l'outil. Appropriation contextualisée des contenus du cours, développement d'une pensée sur le travail humain de manière progressive et récursive avec des « bonds cognitifs » qui mettent en relief les aspects cognitifs et libérateurs de l'écrit réflexif comme outil pour penser. Des fractures discursives dans la forme et dans le fond du propos indiquent des bonds cognitifs et le caractère transitionnel de la formation conceptuelle.
Type de journal JDA	JOURNAL APPROPRIATIF

Corpus de l'étudiant 3

Nuage de 50 mots les plus fréquents



Relevé de fréquence / 100 mots

Mot	Longueur	Nombre	Pourcentage pondéré
l'œuvre	7	328	2,90%
stagiaire	9	85	0,75%
formation	9	84	0,74%
situation	9	76	0,67%
pratique	8	74	0,65%
travailler	10	66	0,58%
professionnels	14	61	0,54%
savoir	6	50	0,44%
tuteur	6	46	0,41%
temps	5	38	0,34%
professionnelle	15	35	0,31%
besoins	7	34	0,30%
sociale	7	33	0,29%
compétences	11	31	0,27%
éducatives	10	29	0,26%
équipe	6	29	0,26%
modèle	6	28	0,25%
scolaires	9	27	0,24%
réunion	7	25	0,22%
connaissances	13	24	0,21%
fonctions	9	23	0,20%
métier	6	23	0,20%
cadre	5	22	0,19%
problème	8	21	0,19%
objectifs	9	20	0,18%
projet	6	19	0,17%
stage	5	19	0,17%
cours	5	19	0,17%
apprentissages	14	18	0,16%
expérience	10	18	0,16%
relation	8	18	0,16%
actions	7	17	0,15%
démarche	8	16	0,14%
socio	5	15	0,13%
synthèse	8	15	0,13%
formateur	9	15	0,13%
pluridisciplinaire	18	15	0,13%
personnes	9	14	0,12%
représentations	15	14	0,12%
pédagogie	9	13	0,11%
analyse	7	13	0,11%

Analyse des contenus et de discours

Analyse des contenus	<i>Observations</i>
Contenus manifestes	Problématique d'articulation entre cours théoriques et pratiques de terrain dans la formation en alternance. Réflexion sur la temporalité et des attendus de formation : certaines compétences ne peuvent être validées dans le temps imparti des stages puisqu'il convient de suivre un rythme imposé par la réalité du terrain. Nécessité de savoir choisir le modèle d'apprentissage le plus adapté aux contenus à transmettre, à la situation de travail et à la zone de proche développement du stagiaire. Besoin de réflexion pédagogique et didactique pour le tuteur.
Contenus latents	Insatisfaction de la formation de tuteur délivrée par l'institution, trop réduite et centrée sur les seules missions du métier. Absence de formation continue des tuteurs en matière de pédagogie et didactique. Volonté de développer des outils efficaces d'accompagnement pour les tutorés en s'appuyant sur les sciences cognitives et les sciences du travail. Quête d'une nouvelle identité professionnelle comme formateur/tuteur de stagiaire, besoin de développement de nouvelles compétences liées au tutorat. Faim de nouveaux savoirs et savoir-faire.

Analyse de discours	<i>Observations</i>
Genre institutionnel du discours	Journal d'appropriation de concepts (illustrations et commentaires) ; genre de discours de type « réflexif épistémique et pragmatique » à la fois
Finalités et rôle du diariste	Développement de nouveaux outils d'accompagnement des tutorés à partir des contenus de cours, réflexion sur leur efficacité, documentation annexe
Indicateurs formels du discours	Récit personnel à la première personne, ...
Plan et composition du texte	Le plan du texte n'est pas annoncé. Il est rédigé comme une suite de paragraphes bien délimités. Chaque paragraphe développe une thématique annoncée dans le titre du paragraphe.
Lois du discours	L'intérêt du stagiaire se concrétise dans sa réflexion et ses propositions d'outils l'accompagnement. Le message semble exhaustif et informatif quant à l'angle du discours adopté : la formation des tuteurs. Le texte est clair et argumenté.
Logiques profondes	Logique heuristique de création d'outils d'accompagnement et de modélisation des diverses modalités pédagogiques d'accompagnement.
Bonds cognitifs	Appropriation du cours par transfert/transposition des contenus sur le terrain professionnel : la réflexion sur l'apprentissage des stagiaires et le rôle du tuteur à la lumière des éléments du cours s'apprécient dans des fractures discursives repérables. Les bonds cognitifs se concrétisent davantage avec la formalisation schématique de l'apprentissage du stagiaire sur le terrain professionnellement situé et la proposition de nouveaux outils d'accompagnement adossés à des éléments théoriques.
Type de journal JDA	JOURNAL DE TRANSPOSITION