



HAL
open science

Le journal de conception : un outil de construction de la compétence professionnelle

Nicolas Guichon

► **To cite this version:**

Nicolas Guichon. Le journal de conception : un outil de construction de la compétence professionnelle. La Revue de l'AQEFLS : Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde, 2007, 26 (2), pp.124-140. hal-00355862

HAL Id: hal-00355862

<https://hal.science/hal-00355862>

Submitted on 25 Jan 2009

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Le journal de conception : un outil de construction de la compétence professionnelle

Résumé

La présente recherche s'appuie sur un corpus composé de journaux de conception tenus par des étudiants inscrits dans une formation universitaire professionnalisante (master 2 "didactique des langues et TICE") alors qu'ils réalisent un projet de conception multimédia. Le journal de conception est un outil proposé à ces futurs enseignants pour accompagner le processus de professionnalisation, et particulièrement les aspects technologiques. Cet article postule en effet que la compétence professionnelle se construit dans l'action et par le biais de la réflexivité. Une analyse de contenu menée sur un échantillon de journaux de conception contribue à appréhender de quelles façons les formés mobilisent des ressources diverses, se confrontent à leurs propres émotions et à des logiques différentes, et se créent une mémoire de l'action propice à rendre effectives les compétences développées lors de la formation.

Introduction

L'introduction des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (désormais TICE) dans le bagage professionnel des enseignants de langue provoque un certain nombre de déstabilisations qu'il convient de prendre en compte en amont, lors de leur formation. Pour qu'elles deviennent un outil ordinaire de leur action pédagogique, les TICE doivent être appropriées par les enseignants (Guichon, 2004). Si cette appropriation peut être favorisée par le biais d'un projet de conception à visée formative, une compétence professionnelle autour des TICE ne peut réellement se développer qu'à la faveur d'un retour réflexif sur l'activité de conception. Outil très répandu pour la formation des enseignants (Develotte, 2006), le journal constitue le point de départ de cette recherche qui s'inscrit dans le cadre de la didactique professionnelle et dont l'hypothèse centrale est que l'écriture réflexive constitue un moyen pertinent pour développer des compétences professionnelles.

Cet article repose sur une analyse de contenu effectuée sur une dizaine de journaux tenus lors de la conception d'un projet TICE. Elle fournit des indications sur ce que de futurs enseignants identifient comme des épisodes de formation, les ressources mobilisées, les aspects sociocognitifs liés au travail de groupe, ainsi que la construction d'une compétence professionnelle par l'intermédiaire de la réflexivité.

Vers une professionnalisation de l'enseignement

De la qualification à la compétence

De nombreux chercheurs dans les domaines de la sociologie et des sciences de l'éducation se sont récemment emparés de la notion de compétence professionnelle. Ainsi, Pinte (2004 : 227) souligne que la compétence joue un rôle de repère dans un monde du travail en prise à de profondes mutations qui produisent une instabilité professionnelle et périment rapidement les diplômes et les qualifications. Quant à Jobert (2002), il montre de quelle façon ce terme s'est imposé dans les entreprises, puis dans l'enseignement, entraînant un déplacement de la qualification acquise au terme d'une formation à la compétence issue d'un processus de professionnalisation. A la faveur de la récente réorganisation du système universitaire français (réforme LMD¹), de nombreuses filières ont été redéfinies ou sont apparues pour proposer des formations dites professionnalisantes (Mangenot, 2005) qui attirent un nombre grandissant d'étudiants désireux d'acquérir des compétences d'enseignement de langues. Ces formations inversent l'approche habituelle en mettant moins l'accent sur les contenus (linguistique, littérature et civilisation) et davantage sur les savoir-faire ayant souvent une dimension technico-méthodologique. Elles ont également comme particularité de favoriser une entrée déterminée par le public visé (étudiants étrangers, primo arrivants...) ou par une approche particulière (ingénierie de formation, technologie éducative...). Cet inversement de tendance

¹ La réforme "Licence, Master, Doctorat a occasionné une refonte du système universitaire français depuis 2003.

pourrait signaler une redéfinition du métier d'enseignant de langues autour des axes de l'ingénierie et de la technologie et, à moyen terme, un changement des représentations sur la compétence professionnelle des enseignants de langues.

Jonnaert et Vander Borgh (2003: 53) établissent une distinction profitable entre la compétence effective, c'est-à-dire la capacité à « traiter avec succès une situation inconnue » et la compétence virtuelle, qui correspond à « la description *a priori* et décontextualisée d'habiletés qu'un sujet devrait maîtriser au terme d'une formation ». Si les compétences effectives d'un sujet ne peuvent se mesurer qu'*a posteriori*, les compétences virtuelles peuvent être décrites *a priori* à l'aide de référentiels. Le tableau suivant tente de circonscrire un certain nombre de savoir-faire technico-méthodologiques qui formeraient, par addition, une compétence autour des TICE. Il établit une distinction selon que le recours aux TICE est ponctuel ou central.

Situations	Types de compétences	Précisions concernant les capacités mobilisées
1. Enseignement recourant ponctuellement aux TICE	Documentaire	Capacité à trouver des ressources brutes (non didactisées) sur Internet pour une exploitation pédagogique
	D'évaluation	Capacité à évaluer des ressources ou des dispositifs d'apprentissage médiatisé (cédéroms ou sites Internet) pour leur intérêt pédagogique
	D'intégration	Capacité à exploiter des ressources ou à utiliser des dispositifs d'apprentissage médiatisé pour le cours de langue
2. Enseignement recourant principalement aux TICE (type FOAD)	D'animation	Capacité à établir un contact avec un apprenant et à le maintenir malgré la distance et capacité à construire une communauté d'apprentissage
	D'accompagnement pédagogique	Capacité à construire des situations mobilisatrices (émotionnellement et pédagogiquement) et capacité à individualiser, à évaluer, à rétroagir, à planifier...
	De médiation	Capacité à utiliser les outils de communication les plus adaptés pour les scénarios d'apprentissage (chat, blog, forum, ...) et à gérer les interactions correspondantes
3. Conception de dispositifs d'apprentissage médiatisé	De diagnostic	Capacité à évaluer les besoins d'un groupe d'apprenants avant de concevoir un dispositif d'apprentissage médiatisé
	D'écriture multimédia	Capacité à lier la valeur ajoutée du multimédia et les connaissances en didactique pour élaborer un cahier des charges.
	De collaboration	Capacité à collaborer avec des spécialistes d'autres domaines (ergonomie, infographie, informatique...) et à maintenir le dialogue en comprenant les logiques déployées par les uns et les autres
	D'évaluation	Capacité à évaluer pendant et après la conception pour assurer de la pertinence des choix effectués (scénario, rétroactions, graphisme...) et proposer des améliorations
	D'intégration	Capacité à intégrer le dispositif d'apprentissage médiatisé dans une institution (formation des enseignants-tuteurs, initiation des apprenants, contact avec l'administrateur...) et à assurer son appropriation

Tableau 1 : Situations professionnelles intégrant les TICE

Nous suivons Le Boterf quand il met en garde contre ce qu'il qualifie de définition faible de la compétence, laquelle ne correspondrait qu'à un ensemble de savoir-faire fragmentés présentés dans des référentiels interminables (2001 : 29), un découpage d'activités s'apparentant à un retour au taylorisme (cf. Pinte, 2004), voire à une forme de « barbarie douce » (Le Goff, 1999 : 28). Toutefois, malgré l'imperfection de ces référentiels, ils sont utiles pour identifier les savoirs et les savoir-faire technico-méthodologiques liés à un métier afin de construire l'architecture d'une formation. La valeur professionnalisante d'une formation tient à sa capacité à créer des opportunités pour que les étudiants transforment des compétences virtuelles en compétences effectives, c'est-à-dire qu'ils soient en mesure de faire face au réel d'une situation professionnelle. Or, s'il est raisonnable de penser que les compétences appartenant à la première situation (recours ponctuel aux TICE) peuvent se développer de façon relativement aisée, les deux autres situations requièrent en revanche une formation particulière car elles sont souvent éloignées de ce qu'un étudiant de langue connaît à l'issue d'une formation traditionnelle. Il semble que ces compétences de médiation pédagogique pour la formation à distance ou de conception multimédia ne peuvent se développer que dans le cadre d'une pratique contextualisée et réflexive.

Construire la compétence par le biais de la réflexivité

Selon Le Boterf (2001 : 30), l'individu compétent combine deux types de ressources. Les premières, dites ressources incorporées, font référence à des connaissances et des capacités acquises, tandis que les autres appartiennent à des réseaux (professionnels, documentaires...) que des stratégies adaptées peuvent permettre de mobiliser quand cela est nécessaire. Ainsi, la conception d'un dispositif d'apprentissage médiatisé va s'appuyer sur la connaissance du contexte et des futurs utilisateurs (connaissances situées), mais aussi de savoirs codifiés en référence à la linguistique, à la psycholinguistique ou à la psychologie des apprentissages. Le praticien compétent serait donc en mesure de puiser à la fois dans des savoirs codifiés et dans

un répertoire de connaissances pratiques que Barbier (1996) a désigné par les « savoirs d'action ».

Toutefois, ces deux blocs de connaissance doivent être reliés par un double mouvement de décontextualisation et de recontextualisation pour que la formation atteigne tout son potentiel. En effet, une formation didactique court le risque de l'inefficacité si elle se confine soit à des savoirs codifiés soit à des savoirs d'action. Pour Le Boterf (2001), la compétence ne peut se développer que si la formation se déploie simultanément sur l'axe de l'action contextualisée et sur l'axe de la distanciation. L'agir professionnel ne prend toute son ampleur qu'à la condition que l'individu engagé dans une activité puisse se ménager des temps où il se désengage de l'action, se déprend de la routine pour la mettre en mots et, ainsi, lui donner du sens.

Une notion paraît centrale pour aider à la conceptualisation de la compétence en construction, c'est celle de la réflexivité (Schön, 1994) que nous proposons comme une construction de la représentation de soi par le langage. Ce « concept de soi » se construit en acceptant de se soustraire momentanément à l'action, et, par le biais du langage, de se mettre à distance, et d'adopter une posture pour se voir « comme un autre » selon la formule de Ricœur (1990). Nous faisons donc l'hypothèse que la compétence professionnelle autour des TICE peut se construire par l'intermédiaire de la réflexivité grâce à une analyse distanciée de sa propre activité. Comme la réflexivité ne se développe pas incidemment, il faut donc penser à l'inclure dans le dispositif de formation, à la nommer et à créer des opportunités pour qu'elle puisse se mettre en place. C'est ce qui a été tenté avec le journal de conception présenté dans la section suivante. Il s'agira alors de déterminer dans quelle mesure un outil de formation, tel que le journal de conception, peut contribuer à favoriser cette prise de distance et constituer un élément propice à la professionnalisation.

Méthodologie

Le contexte de l'expérimentation

Avec son Master 2 Didactique des langues et TICE, l'université de Lyon 2 propose une formation qui vise à doter de futurs enseignants ou concepteurs de matériels pédagogiques de compétences spécifiques de conception multimédia : par groupe de trois, les étudiants sont amenés à réaliser un prototype avancé d'un dispositif d'apprentissage médiatisé. Sur une période de six mois, ils vont traverser les différentes phases présentées d'un projet de conception, à savoir la définition des besoins, l'écriture du scénario, la conception des tâches médiatisées et l'évaluation du prototype (Guichon, 2006). L'objectif de ce projet TICE est d'amener les futurs enseignants à mettre en regard les théories didactiques, la conception technologique et la réalité d'un contexte. La réalisation concrète du prototype est assortie de l'élaboration d'un cahier des charges dans lequel les étudiants formalisent les grandes étapes de leur réalisation. Enfin, il leur est demandé de tenir un journal de conception du début de l'année universitaire jusqu'au bilan final. Ce troisième élément de formation a été mis en place pour encourager la « réflexion *dans* l'action et *sur* l'action » (Schön, 1994). En effet, lors des années précédentes, il avait été observé que le produit final de la formation, c'est-à-dire le prototype, avait tendance à prendre le pas sur le processus lui-même. Dès lors, il devenait crucial, pour que l'objet n'éclipse pas le sujet ni que la technologie ne fasse écran à l'apprentissage, que les formés adoptent une démarche réflexive tout au long du processus de formation afin que l'objet conçu demeure une hypothèse de travail, un prétexte pour étudier ce que la technologie et la didactique des langues peuvent apporter l'une à l'autre. L'introduction du journal de conception a été pensée comme une opportunité offerte aux étudiants de marquer un temps d'arrêt sur certains aspects du projet, puis après accumulation, de se constituer une mémoire du processus de formation à partir de laquelle ils vont pouvoir tirer un bilan.

Les consignes

Dès le début du projet, le journal de conception a été présenté comme un objet de formation et d'évaluation destiné à renseigner chacun des formés sur le parcours emprunté pour mener à bien le projet de réalisation. Il a été demandé aux sujets de tenir un journal dans lequel ils devaient dire comment s'était précisé le projet de conception, quels avaient été les moments de questionnement, les difficultés rencontrées et surmontées, les frustrations, les moments de créativité. Ils devaient également mentionner les interactions avec les deux autres membres du groupe et préciser leur apport personnel au projet.

Il était précisé que chaque note dans le journal devait être assortie de la date pour restituer l'historicité de la conception et correspondre à un moment du projet. Ce moment, indiquait le document distribué pour guider les étudiants, pouvait être déclenché par une lecture, une réunion de travail, une réflexion personnelle ou entendue en cours, la confrontation avec la technologie, les collègues ou les apprenants. Enfin, il était rappelé que le journal de conception n'est pas un exercice stylistique, mais un exercice épistémologique, ce qui les autorisait à adopter le genre qui leur semblait le plus adéquat. La formulation de ces consignes est de première importance car le journal de conception est un genre inconnu pour les étudiants français. Il convient donc de préciser les quelques éléments indispensables pour guider l'écriture sans toutefois enfermer l'exercice réflexif dans un format trop contraint.

Présentation du corpus et de la démarche d'analyse

Le corpus est composé des journaux de conception de dix étudiants, parmi une promotion de vingt-quatre étudiants, qui ont accepté que leur production devienne un objet de recherches. Il y a neuf sujets féminins pour un seul sujet masculin; en revanche, on observe des proportions identiques d'étudiants français et d'étudiants étrangers (slovaque, chinois, ukrainien, roumain, tchèque). L'âge moyen des sujets est de 28 ans, couvrant un spectre assez large allant de 22 à 37 ans. Le nombre total de mots dans le journal atteint une moyenne de 6000, avec de réelles

différences entre le sujet 2 (3181 mots) et le sujet 5 (17321 mots). Bien qu'apparemment atypique, ce dernier sujet a été inclus dans l'échantillon car il représente une catégorie signifiante (cf. infra). Pour rendre le corpus analysable, il a fallu dégager une unité de signification (Bardin, 2003 : 40) qui, dans le cas du journal de conception, correspond à chaque note inscrite dans le journal. L'exemple suivant, tiré du journal du sujet 1, montre la difficulté d'analyse en raison du caractère implicite de l'écrit. Comment comprendre cette note si on ne sait qu'elle se situe vers la fin du projet TICE au moment où les étudiants conduisent une évaluation de leur prototype auprès des utilisateurs cibles?

7.03 : Evaluation avec Marta, étudiante ERASMUS de Pologne. Elle accomplissait les activités avec beaucoup d'enthousiasme, émettait des hypothèses, modifiait ses stratégies. On sentait chez elle un vrai intérêt d'apprendre le vocabulaire familier, de connaître les plats français, d'associer la description des personnages avec leur statut social. Observation délicieuse! Je lis M. Pothier « Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues » et je vois qu'on a suivi un itinéraire de prise de conscience similaire à celui des concepteurs de Camille : le besoin de concevoir des aides encourageantes dans notre didacticiel s'est pointé au stade final du travail.

Une note, en l'occurrence, signale un épisode de formation. Comme cela apparaît dans l'exemple ci-dessus, chaque note est située temporellement (date) et constitue une sorte de fenêtre dans la formation en restituant un moment marquant (les observations cliniques que les étudiants réalisent auprès des utilisateurs finaux), une émotion (la satisfaction), une référence théorique (Pothier, 2003) et un retour réflexif.

Nous définissons l'épisode de formation comme un événement signifiant (une action, une réunion, une lecture...), simple ou complexe (plusieurs événements sont juxtaposés et / ou mis en relation), qui a contribué à la progression de la réflexion du formé. Fortement implicite (l'évaluation n'est pas définie dans l'exemple), l'épisode de formation est ancré dans le contexte plus large de la formation dont le destinataire est censé connaître les protagonistes, les lieux, les attentes, les expressions consacrées. Que recouvre l'épisode de formation? Une lecture flottante des journaux a permis d'aller plus loin dans la granularité de l'épisode et

d'établir une liste exhaustive pour décrire chacun des événements composant les épisodes selon des catégories définies (cf. figure 1).

Résultats

Présentation générale des épisodes de formation

Chaque journal de conception contient environ 31 épisodes de formation, lesquels comportent une moyenne de 2,3 événements. Le graphique suivant donne le détail des différents événements et se lit dans le sens horaire en partant de « lecture superficielle » (1 %) jusqu'à « retour réflexif » (8 %). Les pourcentages indiquent ce à quoi les formés accordent de l'importance dans leur journaux de conception.

[INSERER fig. 1 ICI]

On distinguera un premier bloc d'épisodes de formation qui correspondent aux ressources externes, à savoir la référence à un ouvrage théorique accompagnée ou non d'une réflexion, la référence au tutorat méthodologique et au tutorat technologique (cf. infra) et, enfin, la référence aux cours du master. Un second bloc est composé de toutes les références au travail de groupe, aux réunions du groupe et aux interactions diverses entre les membres. Enfin, le dernier bloc correspond aux actions pédagogiques (ex : travail sur le scénario) ou technologiques (numérisation d'un document), à la réflexion pédagogique (réflexion sur l'élaboration d'une consigne) ou pédagogique (réflexion sur l'apport de tel outil), et à des moments de retour réflexif sur la formation. Ce sont ces trois aspects, la mobilisation des ressources, les éléments sociocognitifs et la place de la réflexion et de la réflexivité par rapport à l'action qui vont maintenant faire l'objet d'une analyse plus précise.

Les ressources externes

L'apprentissage professionnel visé par le projet TICE correspond à la mobilisation de ressources (savoirs et savoir-faire technico-méthodologiques) pour mener à bien une tâche de

conception. L'analyse de contenu révèle que la lecture d'ouvrages théoriques ne semble nourrir la conduite du projet que de manière très marginale. Les références sont rares et peu articulées au reste de l'événement. L'adjectif « intéressant » revient pour qualifier les ouvrages cités sans que soit précisé en quoi consiste cet intérêt. Les ouvrages théoriques constituent une sorte de gisement dans lequel on peut « piocher » (sujet 2) et qui révèlent parfois « un vrai trésor » (sujet 4) en particulier pour les étudiants étrangers qui y cherchent des définitions claires et un moyen de se « rassurer » et de « digérer » (sujet 5) les concepts didactiques. Ce manque de lien fort avec la théorie n'est pas sans soulever de questions car cela pourrait signaler une césure, dans l'esprit des formés, entre action pédagogique et savoirs codifiés. Il semble que la capacité à aller chercher dans la théorie matière à construire l'action n'apparaît pas, pour les étudiants de notre échantillon, comme un élément important de la compétence professionnelle.

Le tutorat méthodologique consiste en deux rendez-vous de chaque groupe de projet avec un enseignant-tuteur à des moments critiques du processus de conception. Le sujet 7 décrit l'utilité des rendez-vous de tutorat *d'une part parce qu'ils imposent des limites de temps et qu'ils nous obligent à mettre nos idées au clair. D'autre part, parce qu'il nous permet de faire un mini bilan sur nos réussites et nos erreurs et apporter des réponses à nos questions.* Ces rencontres donnent lieu à des épisodes fortement chargés où se mêlent le découragement, la frustration quand apparaissent les incohérences du projet et le soulagement, voire l'enthousiasme quand le projet se précise. Le rapport du nombre de notes sur les vingt-deux semaines sur lesquelles s'étale le projet révèle que la mise en mots s'avère difficile dans un premier temps mais, au fur et à mesure que les réalisations prennent tournure, la production écrite s'amplifie. Les deux séances de tutorat méthodologique s'accompagnent d'une intensification dans la tenue du journal, ce qui signale leur importance comme déclencheurs alors que le tutorat technologique, proposé à la demande, intervient de manière diffuse dans le

processus de conception, en particulier dans la dernière phase. Les mentions à ce tutorat indiquent la plupart du temps des moments de découverte technique d'un logiciel ou d'un outil. Les références aux cours du master émaillent ici ou là les journaux de conception. Les cours TICE qui sont à la fois théoriques (notions de dispositif, de tâche), méthodologiques (établir un diagnostic, préparer une observation...) et pratiques (manipulation des logiciels de conception) servent de source d'inspiration pour les sujets, mais obligent à des repositionnements parfois difficiles comme l'explique le sujet 4 : *C'est que, pour inabouti qu'il soit, le projet bifurque de cours en cours, ballotté par ces conceptions nouvelles, bousculé jusque dans ses fondations par ces inclusions successives*. De plus, comme pour les lectures, les sujets éprouvent des difficultés à lier recherche et développement comme cela apparaît dans le journal du sujet 6 : *Les cours de TICE restent flous je ne comprends pas comment articuler le cours à ce que nous avons à faire (trop théorique?). J'ai beau relire, je ne vois pas ce que ça apporte CONCRÈTEMENT*. Comme cela apparaît à travers cette brève analyse, la mobilisation de ressources externes ressemble à une construction empirique qui se fait au gré de la conception de manière morcelée. Les journaux de conception révèlent que l'association d'éléments disparates représente une vraie difficulté pour les formés.

Les aspects sociocognitifs

Impliquant la mise en réseau de professionnels aux contributions spécifiques (techniciens, informaticiens, infographistes,...), la conception multimédia conduit les enseignants à sortir de leur isolement traditionnel pour se confronter à d'autres approches que la leur et à se positionner dans ce réseau. Le journal de conception est un écrit particulier car il met en scène le formé dans sa dimension subjective donnant toute sa place au « je ». En effet, la moitié des marques pronominales utilisées par les dix sujets (parmi « je », « on », « nous » et « vous ») se rapportent à la première personne du singulier. Cependant, les références au groupe de projet sont nombreuses et apparaissent à travers l'utilisation du « nous » collectif (soit un tiers

des occurrences pronominales). La référence au groupe de projet correspond toujours à un épisode de formation complexe (cf. supra) qui est déclencheur d'actions et d'émotions. A partir de la constitution du groupe, les trois membres se rencontrent de manière plus ou moins formelle pour affiner le projet et pour agir de concert. Le groupe devient rapidement une entité de référence : il est le moteur du projet car il ménage un lieu pour le débat, voire le conflit, et c'est en son sein que se joue une grande partie de la formation car s'y confrontent les représentations de trois sujets qui vont devoir parvenir à un compromis dans un délai relativement court. Cette confrontation est illustrée par l'épisode suivant (sujet 3) :

8 Janvier 2005 : Nous avons eu une réunion avec le groupe pour définir la macro-tâche. (...). Après nous avons commencé à parler des détails et évidemment nous n'étions pas d'accord sur l'idée principale. Quel statut donner à l'apprenant? Quelles contraintes et quelle finalité? Encore une fois, il me semble que nous avons des perceptions et des représentations très différentes toutes les trois et qu'il est difficile de nous mettre d'accord, car nous avons toutes les trois des forts caractères. A la fois c'est enrichissant mais à la fois fatigant car parfois on tourne en rond. En plus je n'aime pas la confrontation directe avec l'autre alors soit je reste en retrait, soit « j'attaque ».

La dimension sociocognitive apparaît dans toute sa complexité dans les journaux et cela donne l'occasion de mesurer la place des émotions liées au travail de groupe. Le relevé exhaustif des marqueurs affectifs (adjectifs, phrases exclamatives, énoncés à valeur expressive,...) dans leur ordre d'apparition au fil du texte correspond *grosso modo* au schéma suivant : l'anxiété initiale face à l'ampleur du projet est suivie d'une longue période au cours de laquelle les sujets déploient une activité intense et se réunissent à de nombreuses reprises, ce qui occasionne fatigue, interrogations et dépit. A un moment ou à un autre, les dix sujets expriment leur frustration, en particulier quand les partenaires contestent une proposition. Puis intervient une phase de reconfiguration du problème à partir de laquelle vont s'alterner des moments d'inspiration et de doute et où le groupe est à la fois source de conflit, de créativité et de réconfort. Enfin, ce sont des émotions positives qui se font jour à la fin du projet, voire un fort sentiment d'autosatisfaction.

Si la presque totalité des journaux suit le schéma décrit ci-dessus, il convient toutefois de souligner que les origines culturelles ou des différences d'âge ou d'expérience vont entraîner une prise de recul par rapport aux phénomènes de groupe ou, au contraire, générer des effets de compétition au sein du groupe, voire confronter certains des membres à de violentes remises en cause. Le cas du sujet 5 est, à cet égard, tout à fait révélateur d'une personne pour laquelle le groupe provoque angoisse, colère, sentiment d'infériorité et impuissance (cf. extrait 1, annexe 1). Si le conflit sociocognitif est *a priori* positif pour stimuler la créativité, il peut parfois engendrer des antagonismes entre personnes et générer une souffrance incompatible avec la sérénité nécessaire à la formation.

Action et réflexivité

Le projet de conception est envisagé comme le moyen fourni aux formés de se créer un répertoire d'actions pédagogiques, méthodologiques et technologiques qui serviront de base de données aux futurs professionnels. Ce répertoire correspond à la mémoire autobiographique qui désigne selon Damasio (1999 : 200) « un archivage organisé des expériences passées d'un organisme individuel ». Les formés font d'ailleurs la part belle, avec un tiers des épisodes de formation (cf. figure 1), à la description de ces actions, que celles-ci appartiennent au champ pédagogique ou technologique. Une étude des occurrences verbales² dans notre corpus révèlent d'ailleurs que les verbes liés à l'action de conception (fabriquer, faire, concevoir, construire, créer, inventer...) sont les plus nombreux, suivis de près par des verbes à modalités épistémiques (apprendre, chercher, comprendre, constater, croire, élucider...) tandis que les verbes à modalités expressives (aimer, espérer, oser, vouloir) sont nettement moins abondants. Ainsi, pour la plupart des sujets, le journal tenu correspond d'abord au compte-rendu des actions entreprises conjointement à un apprentissage.

² Celle-ci a été menée avec le logiciel Lexico 4.

Cependant, toutes les actions ne possèdent pas la même valeur formative. Certains sujets déploient une réelle hyperactivité et décrivent par le menu chacune des actions entreprises sans qu'elles soient assorties de réflexion. Ces actions, souvent exposées dans un style télégraphique, paraissent morcelées, sans épaisseur, et il est à craindre qu'elles ne laissent en mémoire qu'une trace ténue. D'autres sujets se laissent submerger par les aspects psychoaffectifs s'interdisant par là même tout recul épistémique par rapport à ce qu'ils vivent. D'autres, enfin, se livrent tout entier au plaisir du texte et le journal fournit une occasion de se mettre en scène (cf. extrait 2, annexe 1).

L'analyse des épisodes contenus dans le corpus indique que le retour réflexif correspond au besoin d'évaluer l'état des connaissances, des compétences et des émotions à un moment donné du projet. Ce besoin apparaît particulièrement dans les épisodes de formation où un écart se fait jour entre ce qui est acquis (connaissances), maîtrisé (compétence) ou subi (émotions inhibitrices) et ce qui reste à circonscrire, à développer ou à surmonter. Ces épisodes commencent généralement par une question ou une série de questions (cf. extrait 3, annexe 1), et les métaphores du blocage, de la panne ou du brouillard sont fréquemment utilisées pour signaler les difficultés auxquelles sont confrontés les sujets. Ces épisodes se terminent généralement par l'adoption d'un plan d'action comprenant des lectures complémentaires, des demandes d'aide ou des prises de décisions (cf. extrait 4 et 5, annexe 1). Ainsi, l'action joue non seulement un rôle essentiel pour acquérir des connaissances qui sont éprouvées par la pratique, mais elle rend également possible ce que Hoc *et al.* (2004 : 22) appellent « la construction de métaconnaissances sur sa propre activité, qui fondent les représentations de ressources disponibles ».

Cependant, tous les sujets ne font pas preuve de réflexivité dans l'action et il semble qu'il y ait une corrélation entre l'âge et cette compétence de gestion métacognitive, les sujets les plus jeunes paraissant, dans l'ensemble, plus accaparés par l'action immédiate. Ainsi, la réflexivité

correspondrait à une aptitude à dialoguer avec la situation (Schön, 1994) afin de faire face à ses propres limites cognitives et sociocognitives (difficulté à comprendre certaines notions, difficulté à composer avec les autres...) et essayer de trouver des ressources pour dépasser les obstacles. En cela, la réflexivité semble constituer un élément important de la compétence professionnelle.

Discussion

Cette expérimentation possède un biais méthodologique important car, pour des raisons éthiques, les sujets ont été prévenus dès le début que leur journal serait lu par le formateur, ce qui a dû conduire certains sujets à modifier des aspects de leur texte pour le rendre plus cohérent et plus lisse. Le formateur, parfois interpellé dans les journaux, est venu s'intercaler dans le dialogue que le formé a entretenu avec son propre cheminement et altérer la portée épistémologique de ce travail. Cela nous amène d'ailleurs à penser que le journal de conception est une construction personnelle qui gagne à le rester. Seul un bilan autoévaluatif, revenant sur l'ensemble du parcours, doit être livré au formateur afin de créer le recul épistémique nécessaire à la réflexion sur l'action, et ménager un espace fusionnel qui fait suite à « la logique fissionnelle de la réflexivité » (Kaufmann, 2004). En effet, il est important que les formés prennent le temps, une fois le projet terminé et après une période de latence suffisamment longue, de revenir sur leur journal de conception qui constitue alors une mémoire externe de leur formation. Le bilan évaluatif doit les encourager à reconstruire leur cheminement, à en relever les logiques et les incohérences, à évaluer leurs qualités et leurs insuffisances, en bref, à s'extirper de l'immédiateté de l'action et de l'éclat des émotions, pour se créer une mémoire du projet. En cela, le journal de conception pourrait constituer un outil valable pour que les formés développent certains aspects de leur compétence professionnelle. Ainsi, les savoirs de référence (cf. supra) et les savoir-faire professionnels nécessaires à la conduite d'un projet de conception multimédia (cf. tableau 1) seraient mis en dynamique par

ce que nous proposons d'appeler une métacompétence. Celle-ci peut être définie comme une capacité à opérer un retour réflexif sur des épisodes de formation afin de développer son professionnalisme. La métacompétence correspondrait pour chacun des professionnels à connaître ses limites et les zones potentielles de développement, à apprendre à gérer l'incertitude, à transformer les zones de blocage en situations de créativité, à apprivoiser les émotions pour qu'elles n'inhibent pas le projet ni le travail de groupe, à trouver, grâce au langage, sa place vis-à-vis de la technologie et, plus précisément, de l'apprentissage médiatisé, à clarifier ses représentations pour les rendre compatibles avec le professionnalisme attendu. Comme cela apparaît à travers cette énumération, la métacompétence est un processus identitaire qui se construit dans l'action et après l'action grâce à la réflexivité et participe de la professionnalisation.

Conclusion

La tradition académique française valorise les écrits dans lesquels les étudiants dissimulent leur identité (derrière le « nous » de majesté, le passif ou le « on » passe-partout), évacuent la modalité et les émotions et lissent la réalité pour ne donner à voir qu'un enchaînement de propositions articulées de manière cohérente. De fait, comme le note Lourau (1988 : 15), « dans son rapport à l'institution (...), l'écriture des sciences sociales se construit un statut en rejetant autant que possible les implications les plus intimes ». Les journaux de conception sont particulièrement intéressants en raison de « la mise en je » des acteurs, la forte implication dans les écrits et l'historicité du parcours et de la mise en relations d'événements *a priori* épars en un récit qui leur permet de donner à un sens à leur propre parcours épistémologique. D'autre part, ils fournissent de précieux éléments pour améliorer l'accompagnement fourni dans la formation. Enfin, les journaux de conception inscrits dans un processus de formation semblent constituer un moyen efficace pour amener les futurs

professionnels à développer une métacompétence nécessaire pour garantir une dynamique entre apprentissage universitaire et pratique contextualisée.

Bibliographie

BARBIER, J.-M. (dir., 1996). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris : PUF.

BARDIN, L. (2003). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF.

DAMASIO, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi*. Paris : Odile Jacob.

DEVELOTTE, C. (2006). « Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle ». *LIDIL*, n° 34. PUG.

GUICHON, N. (2004). « La survie sociale d'une innovation ». *Alsic*, vol. 7, pp. 71-83.

GUICHON, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia*. Paris : Ophrys.

HOC, J.-M., AMALBERTI, R., CELLIER, J.-M. et V. GROSJEAN (2004). « Adaptation et gestion des risques en situation dynamique ». In HOC, J.-M. ET DARSESES, F. (dir.) *Psychologie ergonomique : tendances actuelles*. Paris : PUF. pp.15-48

JOBERT, G. (2002). « La professionnalisation, entre compétence et reconnaissance sociale ». In ALTET, M., PAQUAY, L. et P. PERRENOUD (eds). *Formateurs d'enseignants, quelle professionnalisation?* Bruxelles : De Boeck. pp. 247-260.

JONNAERT, P. et C. VANDER BORGHT (2003). *Créer des conditions d'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Bruxelles : De Boeck.

KAUFMANN, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.

LE BOTERF, G. (2001). *Ingénierie et évaluation des compétences*. Paris : Editions d'Organisation.

LE GOFF, J.-P. (1999). *La barbarie douce*. Paris : La découverte.

LOURAU, R. (1988). *Le journal de recherche : matériaux d'une théorie de l'implication*.

Paris : Méridiens Klincksieck.

MANGENOT, F. (2005). « Quelles compétences, quelles formations, quels métiers liés aux

TICE? » *Les Cahiers de l'Asdifle n°16, Les métiers du FLE*. pp. 163-176.

PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignants*.

Paris : ESF.

PINTE, G. (2004). « Approche socio-historique de la tension entre les mondes du travail est

de l'éducation ». In TOUSSAINT, R.M.J. et C. XYPAS (dirs). *La notion de compétence en*

éducation et en formation. Fonctions et enjeux. Paris : L'Harmattan. pp. 227-241.

RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

ROGALSKI, J. et J.-C. MARQUIE (2004). « Evolution des compétences et des

performances». In HOC, J.-M. et F. DARSESES (dir.) *Psychologie ergonomique : tendances*

actuelles. Paris : PUF. pp.141-173.

SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir*

professionnel. Montréal : Les Editions Logiques.

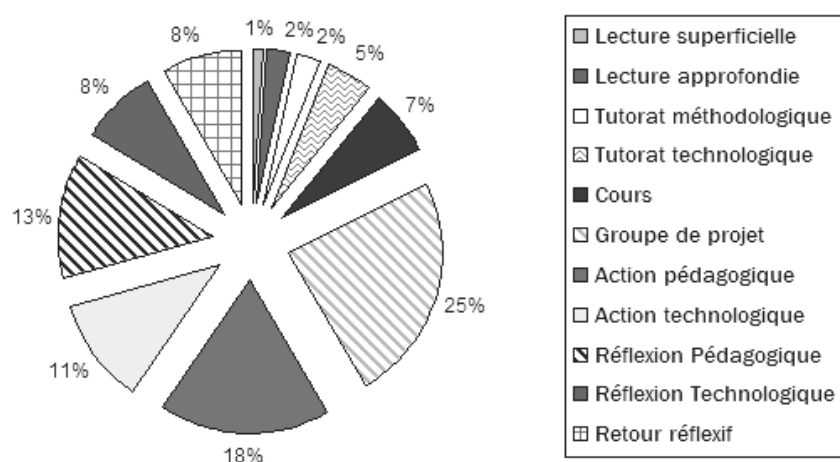


Figure 1 : Ventilation par type d'événement

Annexes : extraits du corpus

1. Un grand changement d'attitude envers moi de la part de X après le 2^e rendez-vous m'a trop choquée et troublée. Des phénomènes, des paroles et des comportements bizarres dans la coopération de notre groupe et ce qui s'est passé ces derniers jours m'ont fait tomber dans un état-problème psychologique, je ne peux plus me concentrer sur mes études. Coincée dans cet état et bien tracassée de cet état, j'en ai parlé pendant toute la journée. (sujet 5)

2. Les pages se développent toutes seules. Mon bureau croule sous les mégots et les tasses. J'ai oublié d'épousseter et Y me fait la tête. Sur l'écran se battent les fenêtres pour occuper un peu d'espace : il y a là *Photoshop, Fireworks, Dreamwaver, Word, Audacity*, tous rivalisant pour me donner un coup de main. Les fichiers se multiplient et je manque d'imagination pour tous les baptiser. On fait dans la série; c'est moins poétique, mais elle n'a rien à voir là-dedans à présent. Il faut du pratique. (sujet 4)

3. Je me pose des questions sur l'aspect de notre projet : doit-il ressembler aux cédéroms du centre de langue? Je m'inquiète pour l'aspect technique. Je me dis qu'il faut garder en tête la question : qu'est ce qu'un support multimédia peut apporter de plus à l'apprentissage d'une langue étrangère? (sujet 7)

4. Réunion du groupe d'où je sors très fatiguée. On a bloqué par rapport à la macro-tâche à imaginer. Faut-il dépasser ce cadre? Je suis en panne de créativité: nos idées partent dans tous les sens et restent très abstraites. Il faut demander un coup de pouce à M. X et voir ce qui est possible techniquement avec M. Y (sujet 1).

5. J'ai commencé le travail pour le PowerPoint pour le tutorat. Je me rends compte que même maintenant j'ai des choses qui ne me sont pas claires et qu'il faut définir avec les filles.

L'organigramme qui représente en même temps la structure du site donne du courage pour continuer. Jusque là tout était au niveau verbal, avec cet organigramme, même si ce n'est pas la version finale, l'idée commence à prendre forme. (sujet 9)