HAL
open science

Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS

Lucile Cadet, Marion Tellier

To cite this version:

Lucile Cadet, Marion Tellier. Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS. La Revue de l'AQEFLS : Revue de l'Association québécoise des enseignants de français langue seconde, 2007, 26 (2), pp.141-157. hal-00380699

HAL Id: hal-00380699

https://hal.science/hal-00380699

Submitted on 4 May 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.

CADET, (L.) & TELLIER, (M.) (2007) « Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS ». *Revue de l'AQEFLS, n° spécial : Formations initiale et continue des enseignants de français langue seconde*, volume 26, n° 2, pp. 141-157.

Le réseau d'apprentissage : une innovation pédagogique pour optimiser la formation initiale des enseignants de FLE/FLS

En France, les étudiants qui se destinent à l'enseignement du Français Langue Etrangère et Seconde ont à faire, lors de leur formation initiale, l'apprentissage d'une langue nouvelle. A cette occasion, il leur est demandé de tenir un journal d'apprentissage qui constitue le récit individuel, synthétique et réflexif de l'expérience. Mais cette pratique n'est pas sans poser problème et sans révéler quelques faiblesses. C'est donc à partir de ce constat et en nous appuyant sur nos expériences professionnelles, que nous proposons de mettre en place une nouvelle démarche de formation groupale et accompagnée. Afin de s'intégrer au mieux dans les dispositifs de formation universitaire déjà existants et afin de faciliter les échanges, nous avons conçu un nouvel outil : *le réseau d'apprentissage*. Cet outil utilise le média Internet et s'inscrit dans des structures populaires issues des nouvelles technologies de la communication: le blog et le forum. C'est donc à sa présentation et à son intégration dans les cursus de formation que nous proposons de consacrer notre article.

En France, depuis 1983, les étudiants qui se destinent à l'enseignement de la langue française auprès d'un public allophone ont la possibilité de suivre à l'université un cursus de didactique du Français Langue Etrangère (désormais FLE) et Seconde (désormais FLS)[1]. A partir de la 3e année d'université[2], les étudiants des cursus de lettres modernes, de langues ou de sciences du langage ont la possibilité de spécialiser leur diplôme en lui adjoignant une formation complémentaire en didactique du FLE/FLS.

La « mineure » FLE/FLS suivie en L3 est une étape d'initiation à la problématique de l'enseignement et de l'apprentissage des langues étrangères qui doit fournir aux étudiants les bases théoriques, méthodologiques et pratiques nécessaires à une première expérience dans le domaine de l'enseignement du français. Elle constitue un moment clef dans la construction du projet professionnel de chaque étudiant puisque la licence spécialisation FLE/FLS ouvre une voie d'orientation professionnelle qui sera ou non poursuivie en Master professionnalisant. Le Master, autonome, apparaît comme l'année de spécialisation et doit donner aux étudiants un niveau professionnellement opératoire quel que soit le contexte d'enseignement/apprentissage.

Chaque université propose son propre parcours à partir d'une base commune composée minimalement, en première année, d'un cours de Didactique du Français Langue Étrangère et Seconde et de l'apprentissage théorique et pratique d'une langue nouvelle. C'est l'initiation à la langue nouvelle et plus particulièrement l'une des démarches de formation auxquelles cet enseignement donne lieu, le journal d'apprentissage, qui constitueront notre base de réflexion

[1] En France, le concept de français langue seconde ne recouvre pas tout à fait les mêmes réalités que le concept canadien. D'origine récente – J.-P. Cuq la date en effet de 1969 environ –, la notion de Français Langue Seconde est polysémique. Pour la définir, J.-P. Cuq (1991) précise que : « Le Français Langue Seconde est un concept ressortissant aux concepts de langue et de français. Sur chacune des aires où il trouve son application, c'est une langue de nature étrangère. Il se distingue des autres langues étrangères éventuellement présentes sur ces aires par ses valeurs statutaires, soit juridiquement, soit socialement, soit les deux et par le degré d'appropriation que la communauté qui l'utilise s'est octroyée ou revendique. » (p. 139). La notion de Langue Seconde peut aussi renvoyer à la langue adoptée par de nouveaux arrivants dans un milieu homoglotte (étudiants, immigrants…).

[2] C'est-à-dire, la 3e année de Licence en France (L3) qui est équivalente au baccalauréat québécois.

dans cet article. En effet, le journal d'apprentissage, récit individuel, synthétique et réflexif de l'expérience d'apprentissage, présente tel qu'il est actuellement mis en place dans diverses universités françaises, un certain nombre de faiblesses. Nous pouvons évoquer, entre autres, le manque d'ouverture aux autres et la fixation d'idées stéréotypées sur l'enseignement/apprentissage des langues. C'est à partir de ce constat et en nous appuyant sur nos expériences professionnelles de formatrices d'enseignants de FLE/FLS que nous proposons de mettre en place une nouvelle démarche de formation groupale et accompagnée. Afin de s'intégrer au mieux dans les cursus universitaires déjà existants et afin de faciliter les échanges, nous avons conçu un nouvel outil : *le réseau d'apprentissage*. Cet outil utilise le média Internet et s'inscrit dans des structures populaires issues des nouvelles technologies de la communication : le *blog* et le *forum*. Nous proposons de remplacer le journal d'apprentissage, dans sa version papier, unilatérale et statique, par une version électronique plus interactive et dynamique.

Après avoir défini le journal d'apprentissage et le cadre dans lequel il est produit, nous en soulignerons plus spécifiquement les faiblesses puis nous présenterons le nouvel outil de formation multimédia. Nous nous interrogerons enfin sur son mode possible d'intégration dans les cursus de formation.

1. La problématique du journal d'apprentissage

Comme nous l'avons déjà précisé dans notre introduction, c'est à l'occasion de leur initiation à une langue étrangère (et généralement éloignée de la langue maternelle) que les étudiants ont à tenir le journal de leur apprentissage. Les objectifs de cet enseignement obligatoire et de cette activité sont multiples. On retiendra ici par exemple :

- (re)mettre les étudiants dans la peau d'apprenants débutants en langue afin qu'ils puissent expérimenter la perte de repères consécutive et ainsi se préparer à appréhender les difficultés de leurs futurs élèves ;
- faire expliciter aux apprenants leur acte d'apprentissage ou de non apprentissage ;
- conduire chaque étudiant à prendre conscience de son style d'apprentissage et des différents styles présents dans la classe ;
- faire observer les techniques pédagogiques de l'enseignant ;
- établir des liens entre théories didactiques et pratiques pédagogiques ;
- amener les étudiants à s'interroger plus globalement sur l'enseignement et l'apprentissage des langues.

A l'intérieur de ce cours, les étudiants doivent donc accomplir à la fois un travail d'apprentissage et diverses tâches d'observation (observation des participants, des activités, des différents paramètres qui entrent en jeu dans le processus d'enseignement/ apprentissage et auto-observation) (Cadet, 2004). Cette démarche est soutenue tout au long de l'année par la rédaction d'un *journal d'apprentissage*. L'activité proposée peut donc de ce fait être qualifiée de réflexive selon la définition donnée par Vasseur et Grandcolas (1997 : 218) dans les deux sens du terme : « […] au sens où l'on se pose des questions sur ce que l'on fait lorsqu'on apprend […] » et « comme reflet dans un miroir […] au sens où l'on se regarde faire, agir » en train d'apprendre.

S'il semble pouvoir soutenir la tâche d'observation et le travail de réflexion qui incombent aux étudiants, le journal d'apprentissage n'est pourtant pas sans poser problème et, si nous lui reconnaissons des avantages (premier travail de réflexion personnelle en didactique, lien entre l'élève du passé et l'enseignant en devenir, meilleure connaissance de sa façon d'apprendre…) force est de constater que l'activité recèle aussi quelques inconvénients qui s'avèrent véritablement problématiques dans le processus de formation, comme l'illustre l'étude de cas suivante.

2. Étude de cas : perception et intégration du geste pédagogique dans l'apprentissage

Au cours d'un travail précédent (Cadet et Tellier, 2007), nous avons analysé un corpus de journaux d'apprentissage autour de la thématique des *gestes de l'enseignant*. Nous avons choisi cette problématique particulière car le geste pédagogique constitue un objet d'étude majeur pour nous (Tellier, 2006[3]). A partir des réponses données par les étudiants, nous avons tenté de montrer comment ils percevaient les gestes de l'enseignant de langue et l'impact que ceux-ci pouvaient avoir sur leur apprentissage. C'est donc à partir des résultats obtenus dans l'analyse menée alors que nous montrerons les limites de la pratique et en quoi il est nécessaire de repenser la démarche de rédaction des journaux d'apprentissage.

Analyse du corpus des journaux d'apprentissage

Notre corpus textuel est constitué d'une vingtaine d'extraits de journaux d'apprentissage de russe, de hongrois et de vietnamien rédigés par les étudiants de Licence Mention FLE de l'université Paris 7-Denis Diderot à l'issue du premier semestre de l'année universitaire 2004-2005. Dans le contexte spécifique de cette université, la mise en place de l'activité journal d'apprentissage est confiée à l'enseignante de didactique qui est également chargée de la correction et de l'évaluation de chaque journal. Pour guider la réflexion des étudiants ainsi que leur rédaction, elle a établi une grille d'observation (disponible en annexe) qui dirige leur regard tant sur leur expérience d'apprentissage de la langue étrangère que sur l'enseignant de langue et les stratégies auxquelles il a recourt. La grille d'observation sur laquelle les étudiants s'appuient peut être définie comme une grille thématique et prescriptive, elle est constituée de grands thèmes que les étudiants doivent aborder en répondant à certaines questions. Nous nous sommes plus particulièrement intéressées à la manière dont les étudiants avaient traité la question suivante : « L'enseignant utilise-t-il des mimiques faciales, gestes ou mimes ? Donnez des exemples. Cela vous a-t-il aidé ? Pour la compréhension ? Pour la mémorisation ? »

En comparant les témoignages des étudiants sur les gestes qu'ils avaient pu voir en classe de langue, nous avons été particulièrement frappées par la variabilité des réponses et cela au sein d'un même groupe d'apprenants[4]. Deux grandes différences apparaissent dans le corpus qui révèle d'une part que les étudiants perçoivent un même évènement de manière différente et d'autre part que l'impact du geste sur l'apprentissage varie d'un apprenant à l'autre.

Ainsi dans **V2** et **V3**[5], il est à noter que, même s'ils ont partagé la même expérience, les étudiants n'ont pas toujours une perception identique du geste pédagogique. Là où les uns voient une multitude de manifestations non verbales, les autres n'en relèvent pas ou peu, du moins, ils ne leur accordent pas la même place dans leur apprentissage et par conséquent dans leur journal :

> **V2-** « **Aucune mimique faciale ou mime** n'ont été utilisés lors des séances. »
>
> **V3-** « Le professeur **utilise beaucoup de mimiques faciales et de gestes** pour nous permettre de mieux percevoir la tonalité et le rythme de la langue. »

Nous avons en outre pu constater que les étudiants ne relèvent pas tous les mêmes manifestations non verbales et ne leur donnent pas la même importance. Ceci a également été remarqué par Sime (2006) dans une étude au cours de laquelle des apprenants devaient

---

[3] Le geste pédagogique peut être défini comme un support non verbal (gestes des mains, mimiques faciales, postures, mimes…) utilisé consciemment par l'enseignant pour aider ses apprenants dans l'élucidation du sens de la langue étrangère. Cette stratégie professionnelle a, en plus d'un effet sur la compréhension de la langue, un impact sur la mémorisation. (Tellier, 2006)

[4] Des conclusions similaires ont été présentées par Cadet (2004) qui montrent que les étudiants, à propos de la même séance de cours, proposent des descriptions tout à fait différentes, voire opposées.

[5] Après avoir été classés de manière aléatoire, de 1à 8 pour le vietnamien, de 1à 6 pour le hongrois et de 1 à 9 pour le russe, les journaux ont été codés comme suit : vietnamien 1= V1 et ainsi de suite, hongrois 1= H1 et ainsi de suite, russe 1= R1 et ainsi de suite.

visionner des vidéos de leur cours de langue et choisir de relever et de commenter les « actions corporelles de l'enseignant » (« teacher's body actions ») qui leur semblaient « importantes ». La chercheure remarque une grande variabilité dans les types de comportements non verbaux relevés par les apprenants. Elle explique cette distinction par le fait que les apprenants ont des besoins différents et individualisés en classe et ne prêtent attention qu'aux gestes qui leur apportent vraiment des indices pour l'accès au sens et pour la construction de leur apprentissage.

De plus, il nous semble que si les apprenants ne voient pas les mêmes gestes et ne leur donnent pas la même importance dans la situation de classe, c'est également parce que l'impact des gestes pédagogiques sur leur apprentissage n'est pas le même d'un apprenant à l'autre. En effet, comme il a été montré expérimentalement (M. Tellier, 2006), il semble que tous les apprenants ne bénéficient pas du support gestuel de la même façon que cela soit pour la compréhension de la langue cible ou pour la mémorisation de celle-ci. L'analyse du corpus des journaux d'apprentissage des étudiants de licence le confirme : l'impact du geste de l'enseignant sur la compréhension et la mémorisation de la langue cible diffère d'un apprenant à l'autre :

> **R2-** « L'enseignante utilisait beaucoup de gestes pour la **compréhension** du vocabulaire lorsque ce dernier était donné sans l'appui du manuel […]. Cela aidait beaucoup pour à la compréhension mais également à la **mémorisation** des **formules**. En effet, dès que je **recherchais** la forme de la question ou de la réponse, **je revoyais le geste. »**
>
> **R6-** « Cela m'a aidée à **comprendre à peu près** ce qu'elle voulait nous dire, mais ses gestes ne m'ont **pas aidée à mémoriser**. »
>
> **H1**- « J'ai trouvé que ces gestes m'ont aidée sur le moment pour la compréhension ou pour la prononciation des mots, mais pas **vraiment pour la mémorisation**. J'ai eu besoin que les **mots soient écrits** au tableau pour les mémoriser. »
>
> **V4-** « Cette méthode **ne m'a pas permis de mémoriser efficacement** le vocabulaire. Cela permet certes de comprendre les mots sur le moment mais pour ce qui est de la **mémorisation à long terme**, je ne trouve pas cela efficace car nous n'avions que rarement la **fiche de vocabulaire** correspondante et l'enseignante **n'écrivait pas** les mots à chaque fois au tableau. »

Comme nous pouvons le constater, au sein d'un même cours (donc au sujet des mêmes gestes), les étudiants réagissent différemment. Ainsi, dans **R2**, l'étudiant a trouvé un soutien important pour la mémorisation, alors que les auteurs de **R6**, **H1** et **V4** sont beaucoup moins convaincus. **H1** et **V4** font apparaître des stratégies de mémorisation différentes, liées à l'écrit. Il apparaît donc important pour ces apprenants de visualiser à l'écrit, voire même de recopier les mots pour les mémoriser et il semble qu'en l'absence de cette technique, ils soient un peu déstabilisés. Un étudiant explique même :

> **V6-** « […] c'est par des gestes simples qu'elle nous a indiqué les différentes parties du corps. J'ai trouvé cela très utile pour la compréhension, mais quant à la mémorisation, **je ne peux compter que sur mes propres moyens mnémotechniques** pour intégrer le nouveau vocabulaire. »

Il n'est par surprenant d'observer cette variabilité dans les apprentissages et dans la perception des modalités. En effet, depuis plusieurs dizaines d'années, de nombreux chercheurs et praticiens se sont penchés sur ce thème, ce qui les a conduit à proposer de nombreux modèles théoriques autour de l'apprentissage et de la variabilité interindividuelle. Ainsi, *styles cognitifs*, *styles d'apprentissage*, *stratégies d'apprentissage*, *profil d'apprentissage*, *profil pédagogique*, etc., sont des termes plus ou moins couramment utilisés dans la littérature pédagogique comme didactique et psychologique. Tantôt toutes ces appellations renvoient à la même réalité, tantôt chacune peut avoir plusieurs significations en

fonction de l'auteur qui l'emploie. Tout cela résulte en un champ d'étude à la fois extrêmement vaste et confus (voir Coffield et ses collègues, 2004, pour une synthèse extrêmement détaillée de ces études qui leur a permis de rassembler pas moins de 71 modèles de styles d'apprentissage issus de plus de 800 références bibliographiques).

En ce qui concerne les modalités sensorielles, nous abondons dans le sens de la définition de *style cognitif* donnée par Flessas (1997) :

> « Le style cognitif est la façon propre à chacun de percevoir, d'évoquer, de mémoriser et donc de comprendre l'information perçue à travers les différentes modalités sensorielles qui sont à sa disposition face à une connaissance nouvelle.
> Les modalités sensorielles les plus sollicitées dans l'apprentissage sont certainement l'ouïe et la vue, même si l'on sait aussi à quel point le geste et le toucher peuvent être nécessaires à certains enfants, en particulier ceux qui présentent une déficience visuelle ou même auditive »[6].

Dans cet article, « style d'apprentissage » renvoie uniquement à l'attirance que montre un sujet apprenant pour une modalité de présentation et de traitement des informations qui facilite son apprentissage car celle-ci peut avoir un impact sur sa façon de travailler et de traiter les ressources mises à sa disposition (Richard Duda, 2001). Cette modalité peut être auditive, visuelle ou kinesthésique (Trocmé-Fabre, 1987/1997). L'apprenant peut également utiliser un mélange de plusieurs modalités (Tellier, 2006).

Il semble que nos étudiants ne soient pas suffisamment informés à ce sujet. En effet, à la lecture des journaux, il nous est souvent apparu que la plupart des étudiants n'avaient pas conscience de la façon d'apprendre des autres. Seulement deux journaux d'apprentissage font mention de la variabilité qui peut exister entre les apprenants :

> **H5-** « Cela m'a aidée car j'ai une **mémoire visuelle**. Ce n'est pas le cas de tous les apprenants, c'est pourquoi il est important de **multiplier les supports**, de diversifier les méthodes. »

Au sujet des gestes pédagogiques pour travailler les tons du vietnamien :

> **V1-** « C'est une grande aide, je pense, car tout le monde n'a pas **l'oreille musicale**, certains entendent un son bas à la place d'un son haut et vice versa. »

Ainsi, en comparant les points de vue des étudiants, nous avons réalisé que le manque de communication autour de l'apprentissage de chacun leur faisait oublier la variabilité qui existe d'un apprenant à l'autre. Loin de s'ouvrir aux autres, ils faisaient ainsi rétrécir leur vision de l'enseignement/apprentissage à une seule personne, eux-mêmes.

2.1 Limite principale de l'outil : l'absence d'échanges et de confrontations entre les participants

Une des faiblesses du journal d'apprentissage est par conséquent de fossiliser le point de vue unique de l'étudiant en formation (Cadet, 2004, Cadet et Tellier, 2007). Le travail écrit étant rendu en fin de semestre et lu par l'enseignant/correcteur seulement, l'étudiant a tendance à penser que sa façon d'apprendre et de percevoir est unique et envisage de n'enseigner (dans le futur) qu'en ayant recours aux techniques et exercices qui lui conviennent tout particulièrement et éviter ceux qu'il juge inutiles ou inefficaces.

Parmi les limites principales de la démarche, nous retiendrons donc tout particulièrement l'isolement/la solitude dans lesquels les étudiants produisent leur journal et

---

[6] Cependant, Flessas (1997) inclut également dans son style cognitif le traitement cérébral de l'information qui peut être soit séquentiel, soit simultané ce qui lui permet de définir quatre styles : séquentiel verbal, séquentiel non verbal, simultané verbal et simultané non verbal, ce qui va un peu au-delà de nos préoccupations présentes.

globalement, le manque d'échanges autour de la réflexion personnelle d'apprentissage. S'il est possible de considérer que le développement d'un point de vue critique représente un pas vers la professionnalisation, il nous semble aussi que l'activité, telle qu'elle est actuellement pratiquée, représente également un certain danger pour les futurs enseignants et peut, si elle n'est pas encadrée, aboutir à une certaine forme de rigidité. En effet, si, comme le soulignent Chevrier *et alii* (2000) et Cuq et Gruca (2003 : 116), les enseignants doivent définir leur style d'apprentissage, c'est aussi et surtout afin de prendre garde à leur tendance à « façonner [leur] enseignement d'après [leur] manière d'apprendre » et afin d'apprendre à s'adapter à tous les types de publics. Or, les étudiants, qui expriment leurs points de vue en s'appuyant sur une analyse de leur apprentissage risquent fort, par le biais de l'écriture, de fixer des représentations et de généraliser leurs propos, comme ils ont déjà tendance à le faire en parlant de « l'apprenant » ou de « l'enseignant » comme d'une « entité absolue » (Cadet, 2004).

2.2 En réponse : Une exploitation groupale

C'est pourquoi l'activité journal d'apprentissage ne devrait pas être limitée à un simple échange, par le canal de l'écrit, entre un étudiant et un enseignant. Il nous semble que pour qu'il y ait un véritable impact en formation professionnelle, il ne suffit pas de faire rédiger des journaux d'apprentissage, il faut aussi les exploiter avec les futurs enseignants afin qu'ils apprennent à lire leurs expériences, passées et présentes, personnelles et professionnelles et qu'ils les confrontent aux autres participants. En effet, c'est avant tout en comparant ses propres convictions avec celles des autres, en appliquant la « technique » des « regards croisés » préconisée par Vasseur et Grandcolas (1997) et Grandcolas et Vasseur (1999) qu'il est alors véritablement possible d'apprendre sur soi, d'apprendre de l'autre et de ses expériences. Comme l'a souligné Porcher (1992), le futur enseignant en formation a avant tout besoin de se connaître et d'apprendre à connaître les autres. Cela suppose que, dans le cadre de la formation initiale, il puisse à la fois écouter mais aussi s'exprimer afin de « se situer dans un rapport à soi, aux autres, à l'exercice de son futur métier et au savoir » (p. 19). Si, comme le soulignent Grandcolas et Vasseur (1999), « la période de la formation est un moment privilégié pour entamer [un] travail sur soi et sur ses échanges avec les autres » (p. 12), un travail de confrontation, au cours de la formation, nous semble représenter l'opportunité pour les étudiants de sortir d'une « centration sur soi » pour s'ouvrir aux autres participants de la classe. Ainsi, nous rejoignons sur ce point Grandcolas et Vasseur (1999) lorsqu'elles précisent que l'activité du journal d'apprentissage « […] doit être soigneusement préparée (guidée, couplée, donnant lieu à échange, progressive) » (p. 13). En outre, des « interactions orales et écrites variées devraient soutenir et motiver l'apprenant, bref, faciliter l'activité réflexive qu'on cherche à provoquer quand elle n'est pas spontanée. » (p. 18).

Il convient donc d'élargir l'expérience d'apprentissage réflexif d'une langue inconnue et de ne pas la restreindre à la remise d'un devoir écrit (le journal d'apprentissage) à la seule fin académique (pour évaluation et validation du cours). Rendre le travail réflexif plus actif et interactif tout en le rédigeant en temps réel (et non plus en fin de semestre comme c'est souvent le cas) devrait pouvoir élargir la vision de l'apprentissage des étudiants en comparant les expériences de chacun.

3. Le réseau d'apprentissage

Au vu de la démonstration précédente, il apparaît donc nécessaire de repenser, de moderniser et d'adapter la pratique du journal d'apprentissage afin de l'optimiser. Nous nous proposons donc de mettre en place une nouvelle démarche de formation groupale et accompagnée : le réseau d'apprentissage, orchestré par un enseignant de didactique dont nous définirons le rôle dans les pages qui viennent. Ce nouvel outil utilise le média Internet et s'inscrit dans des structures populaires issues des nouvelles technologies de la communication

: le blog et le forum.

3.1 Le blog d'apprentissage : un espace d'interactions entre pairs

Pour commencer, nous suggérons de remplacer le journal d'apprentissage, dans sa version papier, cloisonnée et austère par un blog, une version électronique plus tournée vers l'échange et la créativité.

Apparu dans les années 1990 aux Etats-Unis et à partir de 1996 dans le monde francophone, le blog[7] est un moyen d'expression libre et personnel publié sur la Toile. Le terme est un mot-valise, issu de la contraction de l'anglais web et log qui signifie littéralement « carnet de bord sur le Web », il a été créé par Jorn Barger en 1997 (Paquet, 2003).

Selon Paquet (2003), le blog présente plusieurs caractéristiques. Tout d'abord, il est en général rédigé par une seule personne à qui incombe la responsabilité éditoriale du blog. Il est également composé de courts billets ou chroniques qui sont souvent alimentés de liens hypertextes incitant le lecteur à étendre sa navigation sur le reste de la Toile. Ensuite, le blog est mis à jour régulièrement et est présenté dans un ordre chronologique inversé : les entrées les plus récentes apparaissent en premier. Une autre spécificité du blog qui peut d'ailleurs en expliquer le succès est l'accès gratuit et public du contenu. Enfin, l'archivage des entrées anciennes, souvent classées thématiquement, permet de conserver le contenu intégral du blog.

La spécificité du blog est donc de rendre publics des écrits personnels sur différents thèmes. Le blog peut être ainsi consulté par un lectorat varié : internautes proches ou anonymes, lecteurs réguliers ou occasionnels, visiteurs intentionnels ou égarés sur la Toile, libres de réagir par le biais de commentaires ou de demeurer silencieux.

Le blog se caractérise aussi par sa facilité de publication (Bartlett-Bragg, 2003). En effet, nul besoin de connaissances spécialisées en programmation informatique pour en créer un, il suffit de s'inscrire sur un site générateur de blogs et d'utiliser un modèle de présentation personnalisable mis à disposition. L'outil ainsi défini révèle toute sa pertinence dans le cadre de l'éducation. En effet, il existe plusieurs formes de blogs à usage pédagogique (Bartlett-Bragg, 2003) et certains formateurs ont commencé à envisager son utilisation dans la formation initiale de formateurs de FLE/FLS (Soubrié, 2006).

Dans le cadre de la licence de FLE/FLS, il nous a donc semblé pertinent d'introduire ce mode de communication. Chaque étudiant de licence devra ainsi créer un blog d'apprentissage qu'il pourra personnaliser à sa guise et sera tenu de mettre à jour de manière hebdomadaire à l'issue de chaque cours de langue inconnue suivi. Chaque blog sera consultable par l'ensemble des étudiants du cursus qui seront tenus de visiter les blogs de leurs pairs et qui pourront, le cas échéant, y laisser des commentaires. Le blog d'apprentissage permettra donc de respecter un rythme de réflexion qui correspond au rythme des cours et d'éviter une rédaction trop asynchrone et, par conséquent, biaisée. Sa capacité d'interaction avec le lectorat (par le biais de commentaires) laisse envisager un blog d'apprentissage qui permette d'instaurer une réflexion contrastive entre pairs. Comme le souligne Soubrié (2006) au sujet de l'usage de blogs pour consigner diverses réflexions lors du stage pratique de Master de FLE/FLS: « La dimension réflexive joue un rôle d'autant plus important que les textes ne sont plus rédigés, comme dans le cas de l'écriture sur un bloc-notes papier, à la seule intention de l'auteur mais destinés à un large public. » En somme, « on n'écrit plus seulement pour soi […] mais pour les autres, pour partager ses pensées et pour que d'autres s'en

---

[7] De nombreuses expressions ont fleuri sur la Toile pour dénommer ce type de journal intime en ligne. Les expressions « cybercarnet » et « carnet web » sont présentes, notamment au Québec. On trouve aussi « journal web », « webjournal » ou « joueb ». L'expression «journal extime », également employée, a le mérite de mettre en avant le caractère public des blogs par opposition au caractère généralement caché des journaux intimes. Reste la possibilité d'utiliser « blog », soit directement dans la graphie anglaise (blog figure dans les éditions 2006 des dictionnaires *Le Petit Larousse* et *Le Robert*), soit après une lexicalisation en adaptant son orthographe en « blogue », solution notamment préconisée par l'Office québécois de la langue française. Tout au long de cet article, nous utiliserons la terminologie « blog » qui est la plus fréquemment utilisée en France.

emparent et les fassent entrer en résonance avec leurs propres expériences. »

En ce qui concerne l'accès au blog d'apprentissage, il nous semble pertinent de limiter l'action de l'enseignant de didactique à la simple lecture et non au commentaire. En effet, afin de favoriser les échanges entre pairs au sujet de leur expérience d'apprentissage, nous pensons que si l'enseignant intervenait, il risquerait de mettre fin à tout débat, les étudiants se rangeant à son avis d'expert. Loin de n'avoir qu'un rôle de lecteur passif, l'enseignant devra assumer une double tâche : parcourir les blogs et sélectionner des séquences à soumettre à discussion sur le forum et modérer l'activité des blogs en contrôlant leur mise à jour régulière et en réfrénant les débordements éventuels.

3.2 Le forum d'apprentissage : un espace de classe virtuel

Si le rôle de l'étudiant devient beaucoup plus interactif et réflexif grâce au blog d'apprentissage, la tâche de l'enseignant est également redynamisée à travers la gestion du forum d'apprentissage. L'usage du forum de discussion dans la formation de formateurs a émergé ces dernières années, notamment dans la formation à distance (Mangenot, 2002 et Celik et Mangenot, 2004). Les échanges publics et réflexifs entre pairs permettent de constituer une « communauté d'apprentissage » (Celik et Mangenot, 2004) et solidarisent des enseignants et futurs enseignants parfois isolés et démunis.

Contrairement au blog, rédigé dans un ordre chronologique, notre forum d'apprentissage permettra de dégager des thèmes-questions pertinents pour une réflexion collective sur l'enseignement/apprentissage des langues. Pour donner un exemple concret, si l'on reprend l'étude de cas autour du geste pédagogique évoquée précédemment, on peut imaginer que l'enseignant-modérateur, en parcourant la blogosphère de la classe, relève une remarque émise par un étudiant concernant la gestuelle de son enseignant de langue ainsi que les commentaires apportés par les pairs. L'enseignant-modérateur proposera alors une entrée thématique sur le forum autour de la gestuelle pédagogique, ouverte à la réflexion collective à laquelle les étudiants seront invités à participer. Il mettra alors en valeur la variabilité dans la perception du geste et sur l'impact de cette pratique pédagogique sur leur compréhension et leur mémorisation. Pouvoir comparer sa vision d'un geste ou d'un tout autre sujet relatif à l'enseignement/apprentissage avec d'autres apprenants est une richesse pour le futur enseignant, il réalisera alors combien un même phénomène est traité, analysé et rendu différemment d'un individu à l'autre. Il est probable que les commentaires des apprenants/blogeurs suscitent également une analyse ultérieure plus poussée du geste qui reste traité assez superficiellement dans les journaux d'apprentissage format papier. La discussion virtuelle et interactive peut donc mener à davantage de précision et d'analyse de la part des étudiants. Cela leur permettrait de découvrir des styles d'apprentissage différents et de s'ouvrir aux autres, l'enseignant orienterait la discussion et apporterait aux étudiants un cadrage théorique visant au développement de leur culture didactique.

3.3 Fonctionnement éthique de l'outil

Enfin, pour terminer, il nous semble important de soulever la question éthique que pourrait susciter un tel type de démarche de formation en terme de confidentialité et de respect de l'individu.

Premièrement, il est souhaitable que les blogs soient publiés sur la plateforme de l'université de façon à en restreindre l'accès par un principe de verrouillage facile à mettre en place. En effet contrairement au blog classique, accessible en principe par tous, il nous semble plus déontologique de limiter la lecture des blogs à la communauté concernée.

Deuxièmement, l'enseignant de langue observé n'aura pas accès aux blogs de façon à préserver la liberté de ton et de parole des étudiants. Cependant, afin qu'il ne se sente pas exclu du réseau, il pourra parcourir librement le forum d'apprentissage. Cette implication lui permettra de participer à la réflexion collective et, ce faisant, de nourrir son autoformation et

son auto-évaluation.

Troisièmement, afin d'harmoniser le fonctionnement global du réseau d'apprentissage, une charte fixant les règles d'utilisation du réseau sera rédigée et signée par tous les acteurs du cursus en début d'année. Elle comportera *a minima* les rubriques suivantes : respect de l'enseignant de langue observé (pas de jugement de valeur et neutralité), respect de la limitation d'accès aux participants du cursus, régularité de la mise à jour.

Conclusion

Ainsi, à l'aide des outils développés par les nouvelles technologies de l'information et de la communication, nous avons essayé de repenser une pratique de formation en vigueur depuis des décennies dans le cursus universitaire français.

Outre les avantages de l'outil déjà évoqués en termes d'interactivité, de créativité et de réflexion active, le réseau d'apprentissage a un impact sur la formation globale du futur enseignant. En effet, l'usage du blog et du forum permet d'initier l'étudiant à la manipulation des TICE, indispensable de nos jours dans les dispositifs d'enseignement/apprentissage. Dans ce contexte, les TICE sont également considérées comme un média permettant, non pas de s'isoler face à son apprentissage, mais de s'ouvrir aux autres et de prendre en compte leurs points de vue en favorisant ainsi la cohésion du groupe.

Notre article pose donc les bases théoriques d'un nouvel outil que nous envisageons dans une deuxième étape de mettre en place et de tester sur le terrain. Ouvert à tous, le réseau d'apprentissage demande désormais à être expérimenté et à s'enrichir des remarques formulées et des résultats produits par les acteurs de la formation.

Références bibliographiques

BARTLETT-BRAGG (2003). « Blogging to learn ». In *The Knowledge Tree*, edition 4, December 2003. Publication électronique consultée le 30 mars 2007 sur http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition04/html/blogging_to_learn_intro.html

CADET (2004). « Entre parcours d'apprentissage et formation à l'enseignement, le journal de bord d'apprentissage : analyse d'un objet-textuel complexe ». Doctorat Nouveau Régime. Université Paris 3-Sorbonne nouvelle. Paris : France.

CADET et TELLIER (2007). « Le geste pédagogique dans la formation des enseignants de langue étrangère, réflexions à partir d'un corpus de journaux d'apprentissage ». In *Les Cahiers Théodile*, n° 7, pp. 67-80.

CELIK et MANGENOT (2004). « La communication pédagogique par forum : caractéristiques discursives ». In *Les Carnets du Cediscor* 8, pp. 75-88. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle.

CHEVRIER, FORTIN, THÉBERGE et LEBLANC (2000) « Le style d'apprentissage : une perspective historique ». *Les difficultés d'apprentissage, Revue ACELF*, XXV (2), automne-hiver 1997. Consulté le 5 juillet 2006 : http : //www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html.

COFFIELD, MOSELEY, HALL et ECCLESTONE (2004). *Learning style and pedagogy in post-16 learning : a systematic and critical review*. London : Learning et skills research centre. Consulté en septembre 2006. http : //www.lsda.org.uk/files/PDF/1543.pdf

CUQ (1991). *Le français langue seconde*. Coll. F. Paris : Hachette.

CUQ et GRUCA (2003). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble : PUG.

DUDA (2001) « Du style d'apprentissage au comportement oral en langue étrangère ». In *Le Français dans le Monde, Recherches et Applications : Oral : variabilité et apprentissages*, n° spécial, janvier 2001, pp. 110-113.

FLESSAS (1997) « L'impact du style cognitif sur les apprentissages ». In *Les difficultés d'apprentissage, Revue ACELF*, XXV (2, automne-hiver). Consulté le 5 juillet 2006 : http :

//www.acelf.ca/c/revue/revuehtml/25-2/r252-03.html.
GRANDCOLAS et VASSEUR (1999). « Conscience d'enseignant, Conscience d'apprenant, réflexions interactives pour la formation ». SOCRATES/lingua action A n° 25043-CP-2-97-FR-LINGUA-LA.
MANGENOT (2002). « Forums et formation à distance : une étude de cas ». In *Education permanente* 152, pp. 109-119.
OFFICE QUEBECOIS DE LA LANGUE FRANÇAISE. http://www.olf.gouv.qc.ca Consulté le 1 juillet 2006.
PAQUET (2003) « Personal knowledge publishing and its uses in research ». In *Knowledge Board*, 10 janvier 2003. Publication électronique consultée le 30 mars 2007 sur http://www.knowledgeboard.com/item/253/2010/5/2008
PORCHER (1992). « Formation, profession, légitimation ». In *Le français dans le monde, Recherches et applications*, No spécial août-septembre 1992, pp. 15-20.
SIME (2006). What do learners make of teachers' gestures in the language classroom? In GULLBERG (ed.) Special issue on Gestures and SLA, *International Review of Applied Linguistics*, 44(2), pp.103-124.
SOUBRIE (2006) « Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibération collégiale ». In François Mangenot et Charlotte Dejean (éds), *Le Français dans le monde*, 40, Recherches et applications, Paris.
TELLIER, M. (2006). L'impact du geste pédagogique dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangère : Etude sur des enfants de 5 ans. Thèse de doctorat non publiée. Paris : Université Paris 7 – Denis Diderot.
TROCMÉ-FABRE (1987). *J'apprends, donc je suis: introduction à la neuropédagogie.* Paris: Les éditions d'organisation. (3e édition 1997)
VASSEUR et GRANDCOLAS (1997). « Regards croisés. Rôles, représentations et réflexion dans l'enseignement-apprentissage d'une langue étrangère : le français dans l'enseignement secondaire britannique ». In MATTHEY (éd.) *Les langues et leur image*, Neuchâtel : IRDP éditeur, pp. 218-224.

Annexe : Grille prescriptive pour le Journal d'apprentissage

Ce journal d'apprentissage a plusieurs objectifs: prendre conscience de votre comportement en tant qu'apprenant (démarche d'apprentissage et comportement en tant qu'élève) dans une classe de langue étrangère, observer les stratégies utilisées par l'enseignant… au terme de cette expérience, vous tenterez de mener une réflexion didactique sur l'enseignement d'une langue.

Au cours de ces 21h d'apprentissage d'une langue inconnue, vous serez conduits à observer et analyser l'ensemble des activités proposées par l'enseignant ainsi que vos réactions en tant qu'apprenant. N'hésitez pas à prendre des notes, notamment après le cours, de manière à mémoriser chaque élément qui vous semble pertinent.

Observation de la classe
Le matériel : quels types de supports l'enseignante utilise-t-elle ? Décrivez plusieurs supports utilisés. Vous ont-ils paru pertinents ? L'enseignante utilise-t-elle un manuel ? A quelle méthodologie appartient-il ? Qu'en pensez-vous ?
Y a-t-il un rituel dans le déroulement du cours ou est-il construit différemment à chaque fois ? Qu'en avez-vous pensé ?

Observation de l'enseignante et de sa pédagogie
Dans quelle langue l'enseignante s'exprime-t-elle le plus souvent ? Qu'en pensez vous ?
L'enseignante utilise-t-elle des mimiques faciales, gestes ou mimes? Donnez des exemples. Cela vous a-t-il aidé ? Pour la compréhension ? Pour la mémorisation ?
Comment l'enseignante gère-t-elle les difficultés rencontrées par les apprenants ? (correction à chaud ou à froid, systématique ou non, reformulation, recours aux autres apprenants… ?)
Dans quel courant méthodologique s'inscrit l'enseignante? Y a-t-il un mélange de plusieurs approches ? Qu'en pensez-vous ?
Avez-vous appris certains éléments de la culture cible (histoire, chansons, gestes, traditions…) ? Cela vous a-t-il paru pertinent ?

Vos remarques et impressions concernant votre propre apprentissage
Quelle est votre expérience dans l'apprentissage des langues étrangères ? Avez-vous eu des difficultés pour certaines langues ou bien des facilités ? A quoi cela est-il dû à votre avis ?
Quels types d'activités vous ont le plus aidé dans cet enseignement-ci ?
L'enseignante a-t-elle procédé à des évaluations ? De quel type ? Qu'en avez-vous pensé ?

Conclusion
Qu'avez-vous pensé de cette expérience ?
En tant que futur(e) professeur(e) de langue étrangère, que vous a apporté cette expérience ? Quelles réflexions sur le métier d'enseignant de langues?