



HAL
open science

Quelle influence a l'artefact sur l'écriture dans un journal de bord ?

Elke Nissen, Elena Tea

► To cite this version:

Elke Nissen, Elena Tea. Quelle influence a l'artefact sur l'écriture dans un journal de bord ?. Colloque Jocair (Journées Communication et Apprentissage Instrumentés en Réseau), Aug 2008, Amiens, France. pp.71-83. hal-00785931

HAL Id: hal-00785931

<https://hal.science/hal-00785931v1>

Submitted on 7 Feb 2013

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.

Quelle influence a l'artefact sur l'écriture dans un journal de bord ?

Elke Nissen, Elena Tea

Lidilem

Université Stendhal Grenoble 3

BP 25

38040 Grenoble Cedex 9

elke.nissen@u-grenoble3.fr, elenatea@yahoo.it

RÉSUMÉ. Tenir un journal de bord collectif dans le cadre d'un cours universitaire : est-ce que l'artefact a une incidence sur l'écriture ? En vue de répondre à cette question, nous définissons d'abord la méthode d'analyse, puis analysons les journaux de bord issus de quatre cours de langue comparables, et dont deux ont été produits dans des weblogs, deux autres sur des cahiers papier. Les résultats de l'analyse confirment en grande partie nos hypothèses : les weblogs provoquent une plus grande participation (même si les messages y sont plus courts) et une plus grande réflexivité. Les étudiants y interagissent également davantage les uns avec les autres.

ABSTRACT. Writing a collective board journal within a university course: what kind of effect does the artefact have? In order to answer this question, we firstly define our methodological approach of discourse analysis. Secondly, we analyse two weblog based board journals and two paper based board journal, written within four similar second language courses at university. The results almost entirely confirm our hypotheses: weblogs lead the students to participate more (although their messages tend to be shorter) and to write more about why and how they learn. They also interact more with the other students of the course.

MOTS-CLÉS : weblog, support papier, journal de bord, interaction, communication médiatisée par ordinateur (CMO), méthode d'analyse.

KEYWORDS: weblog, paper based, board journal, interaction, CMC, method of discourse analysis

1. Introduction

Changer d'artefact et passer d'un cahier collectif à un weblog – ou blog – pour le journal de bord qui accompagne un cours : quelles incidences est-ce que cela a sur l'écriture et sur l'interaction des apprenants ? Telle est la question qui nous préoccupe dans la présente étude. La visée de l'étude est triple. Premièrement, il s'agit pour nous d'établir une méthode d'analyse qui nous permette de répondre aux hypothèses et qui peut en même temps être utilisée pour des artefacts de nature différente, tels qu'un cahier papier et un blog. Deuxièmement, l'objectif est de vérifier si le blog utilisé actuellement par l'enseignante remplit les objectifs fixés pour le journal de bord dans le cadre de la formation analysée et par conséquent, troisièmement, les résultats de l'étude peuvent être intéressants au niveau ingénierique, c'est-à-dire qu'ils pourront servir pour la future conception de journaux de bord.

Les blogs sont des sites web qui permettent la publication de texte, d'images et de fichiers son. La publication de messages se fait à un rythme soutenu, les plus récents s'affichant en haut de la page (Lamy & Hampel 2007 : 146). Les blogs se situent à mi-chemin entre des outils de communication asynchrones comme les forums de discussion (à cause de la nature multiple des ressources pouvant y être publiés, ainsi que la fréquence des messages qui y sont déposés) et des sites web personnels (Herring et al. 2005 : np.), vu qu'ils ont d'abord été créés comme journaux intimes individuels – ils sont cependant également utilisés à des fins d'une écriture collective aujourd'hui (Lamy & Hampel 2007 : 146). Ils présentent des messages de deux natures : les « articles », affichés sur la page principale, et les « commentaires », qui ne s'affichent qu'après un clic supplémentaire et de manière secondaire en tant que message dépendant d'un « article » ou d'un autre « commentaire ».

Blood (2002), repris par Herring & al. (2005 : np.) distingue trois genres de blogs, qui sont : les filtres (qui rapportent des événements publics et extérieurs au blogger), les journaux personnels (dont les contenus concernent les activités et sentiments ou réflexions du blogger) et les bloc-notes (portant sur des événements externes ou bien personnels, mais sous forme de textes plus longs et construits). Soubrié (2006), quant à lui, énumère les différents genres de blogs pédagogiques, qu'il distingue en fonction de leur auteur et de leur contenu. La première catégorie est celle des blogs des enseignants ou autres instances éducatives qui ont pour objectif un perfectionnement professionnel ou des considérations générales sur l'éducation. La deuxième catégorie est celle de blogs « intégrés dans la classe », qui est à son tour subdivisée en fonction de l'auteur : si dans la première sous-catégorie, les blogs tuteurs, les auteurs sont les tuteurs ou enseignants qui mettent à disposition (des parents ou des élèves) des contenus ou des consignes, les auteurs de la deuxième sous-catégorie sont les apprenants. Ces blogs individuels (blogs apprenants) ou collectifs (blogs classe) « sont considérés avant tout comme des outils au service de l'auto-publication. Il s'agit de motiver les apprenants en leur donnant

la possibilité de participer à une communication authentique, de s'adresser à un vrai public et de recevoir des feedback » (Soubrié 2006 : 10-11).

Les blogs qui nous intéressent ici sont des blogs de type « journaux personnels » selon la typologie de Blood (2002) et des blogs collectifs des apprenants selon la catégorisation de Soubrié (2006).

2. Description du contexte et hypothèses

2.1. Contexte de l'étude

Notre recherche est empirique et porte sur des formations existantes. Il s'agit de cours de langue italienne s'adressant aux spécialistes d'autres disciplines (Lansad), dont la thématique est un voyage virtuel à travers l'Italie d'aujourd'hui, ce qui permet d'aborder des sujets tels que la réforme de la justice, le PACS italien ou le fonctionnement des universités. Les étudiants travaillent leurs compréhensions orale et écrite ainsi que l'expression écrite et ils sont amenés à proposer, en petits groupes, des projets pour bloquer l'eau à Venise par exemple. Les cours sont dispensés par une enseignante de l'université Stendhal à Grenoble et s'adressent à des étudiants de l'Institut d'Etudes Politiques (IEP). Ils durent 36 heures annuelles, dont la moitié a lieu en cours présentiel et l'autre moitié par le biais d'une plateforme en ligne. Une description plus complète du cours est faite dans Tea (2005). Les cours sont complétés par un journal de bord, qui poursuit un triple objectif : c'est un outil méta-cognitif servant à la réflexion sur l'apprentissage de la langue, un outil de pratique langagière dans lequel les étudiants peuvent s'exprimer sans être évalué (sauf en termes de participation), mais aussi un outil de socialisation qui donne l'occasion aux étudiants d'interagir avec le groupe-classe.

Deux niveaux sont proposés pour le cours : le niveau intermédiaire B1/B2 et le niveau avancé C1/C2, selon le *Cadre Européen Commun de Référence pour les langues* (CECR). Pendant l'année 2006/2007, l'enseignante a utilisé un cahier papier collectif pour le journal de bord, dans lequel elle a rédigé l'amorce expliquant les objectifs du journal de bord et son utilisation. Les étudiants devaient ensuite se passer le cahier selon l'ordre alphabétique pour y inscrire leurs commentaires. Depuis fin novembre de cette année universitaire 2007/2008, l'enseignante utilise un blog à la place du cahier, afin d'y faciliter l'accès des étudiants. De même que sur papier, elle a écrit le premier message dans le blog, expliquant ses objectifs et sa façon d'utilisation, et a ensuite laissé la parole aux étudiants. Le blog utilisé est proposé sur Viabloga ; il n'est pas intégré dans la plateforme en ligne. Il permet la création de et la recherche par rubriques, affiche les « articles » sur la page principale – les commentaires ne sont accessibles qu'après avoir cliqué sur « commentaires » en dessous de l'article –, contient un calendrier dans lequel les jours de dépôt d'un message sont marqués en rouge, et affiche les « discussions actives » qui sont les articles auxquels au moins un commentaire a été attaché. Par

ailleurs, il permet à l'auteur d'un « article » de recevoir, automatiquement et via courriel, une copie des commentaires déposés dans le blog.

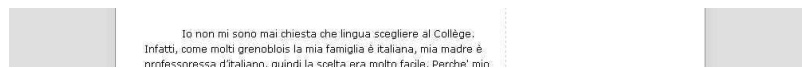


Figure 1. *Impression d'écran : affichage d'un article et du début de son commentaire dans le blog B1/B2, après avoir cliqué sur le lien pour voir les commentaires.*

Nous disposons de messages dans les blogs allant du 28 novembre 2007 au 25 février 2008, moment d'analyse des données pour le présent article. Pour une comparabilité des données, nous ne prenons donc en considération également que les messages du 28 novembre 2006 au 25 février 2007 pour le journal de bord sous forme de cahier. Cela signifie que nous nous intéressons respectivement à une période de trois mois d'un total de quatre cours, avec deux artefacts différents (le cahier utilisé en 2006/2007 et le blog utilisé en 2007/2008) et pour deux niveaux de langue différents (B1/B2 et C1/C2).

2.2. Hypothèses

Nous supposons que l'artefact influence l'écriture dans le journal de bord de trois manières : concernant la quantité, le caractère dialogique et le contenu des rédactions. En effet, l'accès au blog, disponible en ligne à tous les étudiants à tout moment, est plus facile que celui au carnet collectif sur papier utilisé l'année précédente. Cela ainsi que la motivation de pouvoir être lu, potentiellement, par tous

les internautes, devrait amener les étudiants à écrire davantage sur le blog, et c'est là notre **première hypothèse** (qui concerne la quantité).

Pour la même raison, c'est-à-dire un accès plus facile, les apprenants peuvent prendre plus de temps de lire la rédaction des autres et faire usage de la possibilité de répondre aux messages que propose le blog. Car le blog a une fonction foncièrement collective, « ne serait-ce qu'à travers les commentaires qui fonctionnent sur le même principe que le forum de discussion » (Soubrié 2006). Notre **seconde hypothèse**, concernant l'interaction, est donc que la nature des rédactions est plus dialogique sur le blog que dans le cahier papier.

Selon Soubrié, écrire et publier sur le web et dans un blog de type « journal de bord » amène paradoxalement les auteurs dans leur démarche d'auto-publication à adopter un style intimiste, révélant beaucoup de leurs idées, de leur personnalité et de leur vie privée. Ecrire pour un public potentiellement très large amène également certains auteurs à avoir une attitude plus réflexive (cf. Doctorow (nd.), cité par Soubrié 2006 : 9). Par ailleurs, et en complément par rapport à cela, l'« aspect collectif (...) permet (...) l'élaboration de pensées plus complexes » (Soubrié 2006 : 15). Conformément à cela, notre **troisième hypothèse** est que l'artefact affecte le contenu des messages et que dans le blog, les étudiants adoptent une écriture plus intimiste et en même temps une écriture socialisante où ils utilisent des manifestations d'émotion, de l'affectif, de l'humour, racontent des anecdotes personnelles. En se révélant et en se livrant aux autres et en démontrant leur affection, ils soulignent ainsi également leur volonté d'appartenance au groupe. Nous nous attendons également à une écriture plus réflexive.

3. Méthode d'analyse

Il est rare de trouver la description d'une méthodologie d'analyse de blogs clairement définie. Wu (2005) par exemple, qui s'intéresse pourtant à l'amélioration de l'expression écrite en Français Langue Etrangère (FLE) à travers la tenue d'un journal de bord sur un blog, ne décrit pas explicitement sa méthodologie d'analyse. Elle semble avoir recueilli ses données à travers un questionnaire et la lecture des blogs de ses apprenants. Son étude conclut sur le constat que l'apprentissage au moyen de l'écriture dans un blog dépend essentiellement de la manière dont il est utilisé.

Herring et al. (2005), qui s'intéressent au genre du blog, font une analyse empirique sur plusieurs centaines de blogs essentiellement textuels qu'ils analysent selon trois critères. Premièrement, le critère démographique leur indique l'impact géographique des différents blogs. Deuxièmement, ils distinguent les blogs selon la triple classification proposée par Blood (2002) après une analyse du contenu et une analyse structurale qui s'intéresse à la présence d'hyperliens, d'images et de publicités. Troisièmement, le relevé des dates de la dernière mise à jour, de la

régularité de messages et le jour de création du blog leur permettent de savoir avec quelle fréquence l'écriture dans le blog se fait.

Soubrié (2007), quant à lui, fait une analyse du discours afin d'identifier les postures des étudiants-stagiaires qui écrivent dans le blog. Il distingue avant tout un plan de l'action et un plan commentatif. Pour cela, il repère les organisateurs textuels (par exemple les déictiques temporels), les verbes d'action et les verbes déclaratifs qui expriment soit l'intention, soit l'expression d'émotions, ainsi que les autres marqueurs de l'émotion (par exemple un langage familier ou proche de l'oral) et la manière de s'adresser au lecteur. Il annonce un découpage des messages déposés en segments (d'unité thématique, n.d.r.), mais ne semble par la suite pas mettre en oeuvre cette segmentation annoncée.

Nous pensons cependant que cette segmentation, basée sur des critères qualitatifs, permettrait ensuite de dénombrer les unités et faciliterait ainsi la comparaison entre les discours et interactions produits, conformément à ce que constate Mangenot (2006 : 3), pour qui une analyse du contenu quantitative, basée sur des unités thématiques, est une méthode adaptée lorsqu'il s'agit de mesurer l'aspect socio-affectif par exemple. Pour cette raison, la proposition que font Pozzi et al. (2007) pour une analyse du contenu par division en unités thématiques, à laquelle s'ajoute une analyse quantitative, nous paraît en partie être une méthode adaptée pour vérifier nos hypothèses. En effet, Pozzi et al. (2007) tentent de fournir un cadre pour le recueil de données et l'analyse de l'apprentissage dans ces environnements numériques collaboratifs – s'appliquant cependant essentiellement au forum – et énumèrent pour cela cinq catégories :

- la participation de chaque apprenant (en termes du nombre de messages déposés et de la répartition des messages dans le temps),
- l'interaction (la référence explicite ou implicite faite aux messages d'autres étudiants),
- la dimension sociale (ils distinguent les unités thématiques qui expriment l'affection et celles qui expriment l'appartenance à un groupe),
- la dimension cognitive et méta-cognitive (pour laquelle ils retiennent les unités thématiques exprimant par exemple la rencontre de problèmes, la tentative de trouver des solutions, la négociation, le partage d'idées ou la résolution de problèmes) et
- la dimension de l'enseignement (les unités thématiques concernant les consignes, l'organisation de la formation, etc.).

Ce schéma d'analyse se recoupe en partie avec celui utilisé par Charrat et al. (2007) pour rendre compte des messages émis par les apprenants et appuyé sur Bruillard et al. (2006), qui propose l'analyse d'un forum en trois étapes :

- le dénombrement (la fréquence de prise de parole),

– une modélisation des échanges par fils de discussion (par qui et comment est lancé un nouveau fil, ou sujet de discussion, qui continue ce fil et comment le font-ils ?),

– une analyse du contenu des messages (faite d'une part avec le logiciel Tropes pour identifier le « style » (par exemple argumentatif) des messages ; d'autre part l'utilisation des pronoms personnels (l'énonciateur « je » qui s'adresse directement à un public en disant « tu », etc.) et les thèmes abordés est analysée.

Nous ne nous intéressons dans le cadre de notre étude pas à la perspective de l'enseignant et ne mentionnons pour cette raison pas la suite des critères utilisés par Charrat et al. (2007) ; de même, nous laisserons de côté la dimension de l'enseignement mentionnée par Pozzi et al. (2007). En revanche, notre analyse se fera pour une partie à partir de données quantitatives, conformément à celles de Herring et al. (2005), Bruillard (2006), Pozzi et al. (2007), et Charrat et al. (2007) :

1. Ainsi, pour vérifier notre première hypothèse, nous analyserons la **participation** en dénombrant les messages déposés par chaque participant à la formation, la répartition des messages dans le temps et la longueur des messages (le nombre de mots).
2. En vue de vérifier notre seconde hypothèse, nous analyserons également la **dimension interactive** en repérant les messages qui répondent aux autres, soit sous forme de « commentaire » à un « article » ou à un autre commentaire, soit en faisant explicitement ou implicitement référence aux messages des autres. De plus, l'interpellation des autres utilisateurs du blog, sous forme d'invitations à répondre ou à commenter une remarque font partie de cette dimension interactive (il s'agit pour ce dernier point d'une des unités thématiques listées ci-dessous). L'interpellation n'est en italien pas toujours indiquée par un pronom personnel, mais peut aussi être exprimée par la position initiale du verbe dans la phrase et par sa conjugaison, contrairement au français.
3. L'**analyse des thématiques abordées** et de leur fréquence, qui servira à vérifier la troisième hypothèse, se fera par un découpage des messages en unités thématiques et un dénombrement de celles-ci, par catégorie, selon une méthode utilisée par exemple par Verburgh & Mulder (2002). Un message peut contenir plusieurs unités et une unité est délimitée soit par le début ou la fin du message, soit par le début ou la fin d'une autre unité thématique. L'unité est par conséquent de longueur variable et ne correspond pas forcément au découpage en phrases. Les catégories thématiques retenues correspondent aux attentes formulées dans les objectifs des forums ainsi que dans nos hypothèses. Elles sont d'ordre :

- a. **socio-affectif et intime** : l'expression d'émotions, d'intimité, la présentation d'anecdotes personnelles (il s'agit là du premier des deux aspects mentionnés par Pozzi et al. (2007) pour ce qu'ils appellent la dimension sociale), l'expression d'humour et les salutations,

- b. **réflexif** : réflexion sur leur manière d'apprendre et de travailler, sur leurs raisons d'apprendre cette langue et les remarques d'ordre métalinguistique,
- c. **commentatif** : description de ce qu'ils ont fait dans le cadre de leur formation ou plus généralement pour apprendre la langue cible, les commentaires par rapport à la formation et ses modalités,
- d. **organisationnel** : les commentaires relatifs à la gestion et à l'organisation du cours,
- e. **d'interpellation** des autres (cf. point 2 de cette liste), et
- f. **« autre » (rubrique résiduelle)** : tous les thèmes qui ne rentrent pas dans les catégories listées ci-dessus, par exemple lorsqu'ils parlent d'un événement actuel, qui n'a pas de lien direct avec la formation.

Conformément à ce que revendique Herring (2004), nous avons d'abord mis à l'épreuve notre grille d'analyse sur une partie conséquente du corpus afin de la tester et de l'adapter aux phénomènes observés. La grille que nous venons de présenter est sa version définitive. De cette manière, nous évitons l'inconvénient d'un dénombrement d'unités thématiques pointé par Mangenot (2006 : 5) qui est l'établissement a priori de la grille, à cause duquel le repérage de phénomènes importants peut échapper à l'observateur. Par ailleurs, l'analyse de l'aspect interactionnel (2e item de notre grille) est en partie qualitative et transversale à l'analyse du contenu.

Toujours conformément aux revendications de Herring (2004), nous appliquons la même méthode d'analyse au corpus recueilli à distance, dans le blog, et en présentiel, dans le cahier. Notre méthodologie s'inscrit par ailleurs dans ce qu'elle appelle « discourse analysis » - une analyse (soit qualitative, soit quantitative) des schèmes récurrents, utilisant aussi bien des paramètres linguistiques et non-linguistiques – et ce que Lamy & Hampel (2007 : 51-59) opposent à la « conversation analysis », à travers laquelle l'on s'intéresse davantage à la négociation de la prise de parole.

4. Résultats et discussion

Nous présenterons d'abord les résultats purement quantitatifs, ensuite l'analyse du contenu et finalement l'aspect interactionnel.

4.1. Dénombrement des messages

Il apparaît, à travers l'analyse chiffrée des messages, que les étudiants écrivent des messages plus longs dans le journal de bord sur papier que dans celui en ligne. Il semble ainsi que, une fois devant le cahier papier dont ils savent qu'ils ne l'auront que rarement entre les mains, ils prennent plus de temps pour écrire – d'une traite – qu'ils ne le font avec un artefact qui est toujours accessible. En revanche, ils

exploitent justement cette accessibilité du blog et ils écrivent plus fréquemment en ligne que sur papier, comme le montre le tableau 1, ce qui confirme donc notre première hypothèse.

<i>Artefact</i> <i>Niveau</i>	Cahier papier		Blog	
	B1/B2	C1/C2	B1/B2	C1/C2
N étudiants	20	22	21	30
N messages	17	16	27	38
Messages / étudiant (moyenne)	0,85	0,73	1,29	1,27
Mots / message (moyenne)	127	132	114	111

Tableau 1. *Nombre d'étudiants, de messages par étudiant en moyenne et de mots en moyenne par message, pour les 4 cours.*

L'analyse de la répartition des messages dans le temps nous permet de voir que sur le support papier qu'ils doivent passer de main en main pour écrire (pendant le cours ou bien en dehors du cours, dans leur institut), les étudiants respectent et attendent la plupart du temps leur tour. Cela est très net surtout pour le journal de bord sous forme papier du niveau C1/C2. Quelques (rares) fois, les étudiants se saisissent du cahier pour y insérer un message quand ce n'est pas leur tour. Et trois fois respectivement dans le niveau B1/B2 et C1/C2, ils écrivent un deuxième message juste après le premier lorsqu'ils n'ont pas encore transmis le cahier à un autre étudiant. Le « tour de parole » est donc assez scrupuleusement respecté avec le support papier, et fait même l'objet de certaines remarques qui y sont notées, où les étudiants cherchent à établir à qui c'est le tour d'écrire dans le journal de bord.

La temporalité est très différente sur le blog, et le comportement des étudiants l'est aussi. On voit ainsi apparaître des profils personnels différents des étudiants, car si certains n'y écrivent pas du tout, certains écrivent une seule fois, puis semblent considérer que leur devoir est fait, d'autres écrivent de manière assez régulière toutes les deux à trois semaines, d'autres encore écrivent par à coup (jusqu'à 4 messages déposés par une personne en une seule journée, mais à des endroits différents dans le blog). Il semble y avoir des événements déclencheurs de la prise de parole sur le blog :

- C'est souvent le jour où a lieu le cours ou bien la veille qu'ils écrivent sur le blog ; cela coïncide avec le moment où ils doivent déposer des travaux en ligne.
- Le dépôt d'un nouveau message entraîne souvent rapidement un commentaire, ce qui indique que les étudiants soit paramètrent un avertissement automatique lorsque quelqu'un répond au message qu'ils ont déposé, soit qu'ils lisent régulièrement les messages déposés dans le blog, soit encore qu'ils s'avertissent oralement, lorsqu'ils se croisent, qu'ils ont déposé un nouveau message.
- La reprise après des interruptions pédagogiques, liés soit à la fin d'une grève, soit aux vacances de Noël suivies d'une période d'examens, marque nettement un élan d'écriture dans les blogs.

4.2. Analyse du contenu

Une autre de nos hypothèses stipulait que l'artefact affecte le contenu des messages de plusieurs manières : nous nous attendions à une écriture plus intimiste et socialisante dans le blog que sur papier, ainsi qu'à une plus grande réflexivité. Les résultats de notre analyse de contenu (*cf.* tableau 2) montrent que la nature des messages dans le cahier est effectivement moins intime et socio-affective (37 %, 34%) que sur le blog (43%, 43%), même si cet écart n'est pas très grand. Il est intéressant de noter à ce propos que l'humour (qui est l'un des indicateurs socio-affectifs) est utilisé avant tout vis-à-vis de ceux que la personne qui écrit connaît bien et dont elle est manifestement proche également pendant les séances présentielles, comme le remarque l'enseignante.

Catégorie	Artefact Niveau	Cahier papier		Blog	
		B1/B2	C1/C2	B1/B2	C1/C2
Socio-affective et intime		27 (37%)	19 (34%)	41 (43%)	74 (43%)
Réflexive		6 (8%)	8 (14%)	19 (20%)	28 (16%)
Commentative		30 (41%)	24 (43%)	8 (8%)	34 (19%)
Organisationnelle		7 (10%)	4 (7%)	10 (10%)	21 (12%)
D'interpellation		1 (1%)	0 (0%)	17 (18%)	16 (9%)
Résiduelle		2 (3%)	1 (1%)	1 (1%)	2 (1%)
Total		73 (100%)	56 (100%)	96 (100%)	175 (100%)

Tableau 2. Nombre d'unités thématiques et leurs pourcentages par rapport à l'ensemble des unités par journal de bord.

En ce qui concerne la dimension réflexive, aucune différence n'est visible entre les deux artefacts pour les groupes de niveau avancé, C1/C2. Par contre, une différence se dessine entre les groupes de niveau B1/B2, le taux d'unités réflexives dans le cahier papier étant la plus basse (8%) et celle sur le blog étant la plus élevée (20%). A l'inverse, les messages sur le blog ont un caractère nettement moins commentatif (8%, 19%) que dans le cahier papier (41%, 43%). Dans ce dernier, les étudiants écrivent, comme nous l'avons vu (*cf.* 4.1.), des messages plus longs, mais ils s'y contentent plus souvent de décrire ou de commenter simplement le cours, voire même de détailler platement les contenus traités pendant les séances présentielles. Un exemple de ce comportement est l'unité suivante : « Lors de la dernière séance nous avons parlé de l'Italie du sud et de l'écart économique qui la sépare du nord. Nous avons regardé une cassette vidéo sur le sujet et puis fait des exercices »¹. Le caractère moins commentatif des messages sur le blog peut être lié d'une part à l'effet « vitrine » de la rédaction en ligne, où ces étudiants, exposés à la lecture et au regard public tentent de correspondre à la réputation d'étudiants sérieux

¹ Pour une meilleure compréhension, nous avons traduit les exemples de l'italien en français.

qu'ont en général ceux qui font leurs études dans cet institut. L'exposition publique entraînerait ainsi un plus grand effort (méta-) cognitif. D'autre part et conformément à nos attentes, ce fait peut être une conséquence de la rédaction collective. En effet, dans le blog de niveau B1/B2 par exemple, plusieurs étudiants lancent des sujets métalinguistiques ou métacognitifs, que d'autres lisent et auxquels ils réagissent en restant sur la même thématique, comme par exemple la question « pourquoi apprendre l'italien ? » qu'un étudiant se pose dans un article et qui provoque quatre commentaires ainsi qu'une réplique à un commentaire.

4.3. Aspect interactionnel

Nous avons l'intention de repérer l'interaction dans les blogs entre autres au moyen des fils de discussion. Or, ce repérage est non pertinent dans notre cas, car il arrive non seulement qu'un article – et non un commentaire – réponde à un autre article, mais aussi que ce qui est affiché sur le blog comme un commentaire à un article ou à un autre article ne s'y réfère en réalité pas du tout. Deux explications existent pour ce phénomène. D'abord, les étudiants ne savent pas toujours bien manier les fonctionnalités du blog et ne trouvent pas comment publier un article (lien moins visible que celui pour écrire un commentaire) ou bien ils ne font pas la différence entre le statut de ces deux types de messages. Ensuite, certains étudiants participent à l'écriture sur le blog en raison de l'évaluation de la participation, mais ne souhaitent pas pour autant que ce qu'ils écrivent soit trop visible – ce qui peut inférer le choix d'un message à statut secondaire (le commentaire) et non immédiatement affiché sur la page principale.

D'autres indices par contre nous permettent de juger du caractère interactionnel de l'écrit pour les deux artefacts. Ainsi, lors de notre analyse de la répartition des messages dans le temps, nous avons remarqué qu'il n'est pas rare qu'un étudiant dépose le même jour des commentaires dans différents sujets actifs du blog. Cela montre qu'ils lisent non seulement le dernier article écrit (et donc affiché tout en haut de la page d'accueil), mais que lorsqu'ils vont sur le blog, ils explorent au contraire les différents fils de discussion.

De plus, nous avons repéré différents indicateurs de l'interaction :

- citation d'une phrase écrite par un autre étudiant, mise entre guillemets ou non,
- reformulation d'une idée qui a précédemment été exprimée, introduite fréquemment par « moi aussi »,
- référence à la parole d'un autre étudiant en le nommant, dans le texte ou dans la salutation de début,
- indication de leur avis congruent ou contraire par rapport à ce qu'a écrit un autre étudiant (« lol je pense exactement le contraire », « je suis d'accord avec toi »).

Leur dénombrement (cf. tableau 3) montre très clairement que l'interaction est quasiment absente du cahier papier, alors qu'elle est relativement fréquente sur le blog. Corollairement, le tableau 2 montre la présence d'interpellations sur les blogs,

alors qu'il n'y en a qu'une seule dans les cahiers papier. Dans le blog, les étudiants invitent donc explicitement les autres à répondre ou à commenter ce qu'ils viennent d'écrire.

Catégorie	Artefact Niveau	Cahier papier		Blog	
		B1/B2	C1/C2	B1/B2	C1/C2
Indices interactionnels		1	0	12	26

Tableau 3. Nombre d'indices interactionnels repérés.

5. Conclusion

Nous avons pu voir dans la partie 4 que le blog incite, conformément à notre première hypothèse, les étudiants à participer davantage à l'écriture du journal de bord qui accompagne leur cours de langue. Nous avons également pu vérifier notre deuxième hypothèse : le cahier papier apparaît comme un simple support d'écriture dans lequel les étudiants répondent simplement à la consigne de participer, mais où ils ne réagissent presque jamais à un message d'une autre personne – et lorsqu'ils le font, il s'agit du message qui précède immédiatement le leur. Contrairement à cela, le blog est aussi un lieu de lecture des autres, voire d'interaction avec eux. En effet, certains étudiants y déposent des messages à des endroits différents, ce qui montre qu'ils lisent d'abord les rédactions des autres avant d'écrire eux-mêmes. Et, comme nous venons de le dire, ils réagissent explicitement ou implicitement aux messages des autres et les invitent à en faire autant.

Si la nature des messages sur le blog n'est que légèrement plus intime et socio-affective que ceux dans le cahier papier, le résultat que nous venons d'exposer conforte néanmoins le constat que le blog remplit sa fonction de socialisation, ce qui va dans le sens de notre troisième hypothèse. Une dimension plus réflexive (pour l'un des deux niveaux) et moins commentative sur le blog a également pu être démontrée. Ces résultats seront bien sûr à confirmer au moyen d'un plus grand nombre d'études, mais du moins pour les corpus observés, ils prouvent que le blog remplit mieux que le cahier papier son triple rôle, attribué par l'enseignante, d'outil méta-cognitif et méta-linguistique, de moyen de pratique langagière et d'outil de socialisation.

6. Bibliographie

- Blood, R. (2002), *The Weblog Handbook: Practical Advice on Creating and Maintaining Your Blog*. Cambridge, MA: Perseus Publishing.
- Bruillard, E., Clouet, N. & Fouénard, S. (2006). "Contribution à l'analyse de forums de discussion : éléments de méthodologie et résultats". In G. L., Baron & E., Bruillard (dir.).

Technologies de communication et formation des enseignants. Paris : Institut National de Recherches Pédagogiques. pp. 181-197

- Charrat, F., Martin, F., Poupin, M. & Tricot, A. (2007). Analyse des échanges et du scénario de communication sur un forum d'accompagnement à distance de l'entrée dans le métier des professeurs des écoles, in Lamy, M. N., Mangenot, F., Nissen, E. (dir.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Herring, S. C., Scheidt, L.A., Bonus, S., & Wright, E. (2005). Weblogs as a bridging genre, *Information, Technology & People*, 18(2), 142-171, preprint: <http://www.blogninja.com/it&p.final.pdf> (non paginé)
- Herring, S. C. (2004). Computer-mediated Discourse Analysis: An Approach to Researching Online Behavior, in Barab, S. A., Kling, R., & Gray, J. H. (eds.), *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning*, New York/Cambridge: Cambridge University Press, 338-376.
- Lamy, M.N. & Hampel, R. (2007). *Online Communication in Language Learning and Teaching*, Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Mangenot, F. (2006). Analyser les interactions pédagogiques en ligne, pourquoi, comment ? *Actes du colloque "La langue de la Communication Médiatisée par les Technologies de la Communication et de l'Information (CMT)"*, Université Bordeaux 3, 18-20 mai 2006. En ligne : http://w3.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/mangenot-intercomprendsao.doc
- Pozzi, F., Manca, S., Persico, D. & Sarti, L. (2007). A general framework for tracking and analysing learning processes in CSCL environments, *Innovations in Education & Teaching International (IETI) Journal*, vol. 44, issue 2.
- Soubrié, T. (2007). Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires, in Lamy, M. N., Mangenot, F., Nissen, E. (dir.), *Actes du colloque Echanger pour apprendre en ligne* (EPAL). Grenoble, 7-9 juin 2007. <http://w3.u-grenoble3.fr/epal/actes.html>
- Soubrié, T. (2006). Le blog : retour en force de la « fonction auteur », in Sidir, M., Bruillard, E. & Baron G-L. (dir.), *Actes du colloque JOCAIR 2006, 6-7 juillet 2006, Université de Picardie Jules Verne*. En ligne : w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/file/Jocair06.pdf, pp. 1-18.
- Tea, E. (2005). Concevoir un module de formation ouverte et à distance pour l'enseignement/apprentissage de l'italien : Tutti a bordo !, *Plurilinguisme et apprentissages, Mélanges Daniel Coste*, Lyon : ENS Lettres et Sciences humaines.
- Verburgh, A., Mulder M. (2002). Apprentissage coopératif assisté par ordinateur : une incitation à apprendre en profondeur ?, in *Formation Professionnelle* n° 26, mai-août 2002/II, 41-48.
- Wu, W. S. (2005). Using Blogs in an EFL Writing Class. Paper presente at the 2005 Conferene and Workshop on TEFL and Applied Linguistics, <http://www.chu.edu.tw/~wswu/publications/papers/conferences/05.pdf>