



**HAL**  
open science

# Utilisation d'un blog en formation d'enseignants de FLE. Pratiques réflexives et délibération collégiale

Thierry Soubrié

► **To cite this version:**

Thierry Soubrié. Utilisation d'un blog en formation d'enseignants de FLE. Pratiques réflexives et délibération collégiale. *Le Français dans le monde. Recherches et applications*, 2006, Les échanges en ligne dans l'apprentissage et la formation, 40, pp.111-122. hal-03409618

**HAL Id: hal-03409618**

**<https://hal.science/hal-03409618>**

Submitted on 8 Nov 2021

**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.

# Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE. Pratiques réflexives et délibération collégiale

Thierry Soubrié  
Université Stendhal-Grenoble 3  
Laboratoire Lidilem

A l'occasion du passage du système Deug/licence/maîtrise au LMD, la formation de français langue étrangère dispensée à l'université Stendhal de Grenoble a connu quelques aménagements, notamment en ce qui concerne le stage professionnel. Alors que celui-ci était auparavant d'un mois et qu'il devait être effectué parallèlement aux enseignements, sa durée est passée à 4 mois et intervient désormais au quatrième semestre du master, une fois les cours terminés. Cette évolution a permis tout d'abord que les étudiants partent plus volontiers à l'étranger. Elle a par ailleurs appelé l'équipe responsable du master à réfléchir sur le nouveau dispositif qu'il convenait de mettre en place de façon à garantir une meilleure intégration possible du stage au sein de la formation. Le master FLE de Stendhal comportant une dimension ingénierique forte (conception de matériel pédagogique et de dispositifs d'enseignement/apprentissage), le traditionnel rapport de stage, essentiellement descriptif et expérientiel, a été remplacé par un mémoire professionnel dans lequel les étudiants, en mêlant théorie et expérience pratique, doivent rendre compte de la conduite d'un projet. L'autre nouveauté est l'instauration d'un Weblog sur lequel les stagiaires doivent publier une fois par semaine un message (article ou commentaire) sur le thème de leur choix en relation avec leur expérience sur le terrain. Ces deux mesures ont toutes deux pour objectif de soutenir la pratique réflexive des apprenants : réflexion sur le suivi d'un projet dans un cas, sur les tâches d'enseignement dans un autre. Nous nous concentrerons dans cet article sur le blog et essaierons de montrer, à partir de l'analyse des productions discursives des étudiants, l'intérêt que ce type d'outil peut présenter dans le cadre de la formation initiale d'enseignants.

## **Cadre théorique**

Les expériences d'accompagnement en ligne sont nombreuses et les objectifs variés. Il peut s'agir comme dans le cas de G. et T. Nault (2003), qui ont mis en place en 2000-2001 une *conférence électronique* (forum) pour soutenir les enseignants novices durant la phase d'insertion professionnelle, de rompre avec le sentiment d'isolement des étudiants et de promouvoir une certaine forme de collégialité. Encourager les étudiants à échanger anecdotes, idées, opinions, stratégies d'enseignement/apprentissage, mais également à venir en aide aux uns et aux autres a pour elles quatre effets : « [les enseignants] obtiennent du soutien dans les moments difficiles, augmentent leur compréhension de la pédagogie et des contenus à enseigner, acquièrent un plus grand répertoire de pratiques et [cela permet] de tester et comparer les pratiques » (p. 197). Pour Martin (2003), le but est surtout, dans la lignée des travaux de Tardif et Gauthier (1998) sur l'enseignant « rationnel », d'amener les étudiants à justifier leur point de vue en ayant recours aux règles du débat argumenté. « La formation professionnelle à l'enseignement est donc vue ici comme un processus visant, entre autres, à développer une compétence délibérative, laquelle s'exerce à la fois individuellement et collégalement [...] la délibération prend la forme d'une résolution de problèmes où l'on retrouve des processus de décodage, de modélisation, de formulation d'hypothèses, de choix de solutions et, enfin, de validation » (p. 106/107). D'une manière générale, ce qui est recherché à travers ces initiatives, en plus d'apporter une aide psychologique aux étudiants, est de les encourager, au fil de leurs réflexions, à articuler théorie et pratique dans le but non seulement qu'ils tirent profit de leur formation universitaire, mais aussi qu'ils construisent ce que l'on appelle, dans le champ des sciences de l'éducation, des savoirs enseignants, constitués à la fois de savoirs disciplinaires et culturels (relatifs au savoir à transmettre) et de savoirs pédagogiques et didactiques (quant à la manière d'organiser les conditions des apprentissages et leur gestion) (Paquay 1998).

Comme l'analyse Perrenoud (1993 a et b), le modèle de l'enseignant a évolué vers un modèle d'enseignant chercheur qui, pour répondre aux contingences de la classe, doit adopter sans cesse une attitude réflexive sur sa pratique et questionner les savoirs théoriques de référence. Pour préparer

les futurs enseignants à ce contexte relativement instable, il est important de mettre en place les conditions qui favoriseront cette culture du perfectionnement professionnel. Or, comment mieux y parvenir qu'en incitant les étudiants, dès leurs premiers pas sur le terrain, non seulement à porter un regard critique sur leur expérience mais aussi à partager le fruit de leurs réflexions avec une communauté d'enseignants ? Ce sont d'ailleurs là deux des paramètres identifiés par Gomez (2001) comme étant constitutifs d'une professionnalité.

L'originalité réside ici dans l'utilisation d'un blog. On peut en effet se demander en quoi cet outil de communication, essentiellement individuel, intermédiaire dans la forme et le contenu entre les sites web personnels et les forums de discussion, peut bien servir un projet visant à soutenir la pratique réflexive des étudiants et la co-construction des connaissances. Aussi, avant de procéder à l'analyse des productions discursives des étudiants sur le blog, je me livrerai à une étude des caractéristiques *techno-sémiopragmatique* (Perraya, 1998) des blogs et en particulier d'un certain genre de blog, les carnets de notes ou *k-log* (cf. infra). Les outils de communication sur internet possèdent en effet leurs propres caractéristiques sémiotiques et pragmatiques, caractéristiques qui tiennent tant à leur structure (la façon dont ils organisent les interventions à l'écran par exemple), à leurs fonctionnalités, au type de communication qu'ils sous-tendent (synchrone vs. asynchrone), aux rapports qu'ils instaurent entre les différents intervenants et aux statuts qu'ils attribuent à chacun. Blogs, chat, forums, wikis ne sont pas des outils transparents, en ceci qu'ils ne soutiennent pas les mêmes objectifs communicationnels (voir par exemple à propos des forums : Mangenot, 2004). Dans une perspective didactique, il convient, selon le type de production recherché de la part des apprenants, de justifier le choix de l'outil.

## **Analyse techno-sémiopragmatique des blogs**

Apparus en 1996 aux Etats-Unis, les premiers blogs consistent en de courts textes, parfois pas plus longs qu'une phrase, qui commentent l'actualité en provenance du web et parfois d'autres sources (l'AFP ou Reuters par exemple). C'est en quelque sorte un florilège assorti de prises de position tantôt laudatives, tantôt très critiques. L'entreprise n'est pas sans rappeler l'ambition des pionniers de l'hypertexte qui, en substituant aux formes d'indexation artificielles, numériques, alphabétiques ou hiérarchiques, un système d'archivage de documents basé sur des mécanismes d'association, souhaitaient redonner l'initiative à l'utilisateur (Bush 1945). Ce qui s'affirme avant tout dans cette démarche est la volonté de faire entendre sa voix, de faire ressortir de la masse amorphe des informations l'expression d'une individualité. Dans ces blogs de première génération, l'intention est tout à la fois de faciliter la tâche des utilisateurs en allant dénicher pour eux des sites intéressants, assurant ainsi une forme de veille informationnelle, que de rappeler des règles de base d'évaluation de l'information, comme la comparaison d'articles traitant d'un même sujet par exemple.

A côté de ces blogs utilisés comme des filtres, comme les appelle la célèbre carnetiste Blood (2001), sont apparus, avec le succès grandissant qu'ont connu les blogs à l'arrivée sur le marché des premiers systèmes de gestion de Weblogs (Blogger par exemple), deux nouveaux genres : les journaux personnels qui, comme leur nom l'indique, se centrent sur l'expérience personnelle des diaristes, et les carnets de notes, ou *k-log*, dont le contenu est en relation avec un thème (l'utilisation des TIC en pédagogie par exemple), un projet ou une production.

Bien que, d'après une étude récente, les journaux personnels représentent la plus grande partie des blogs (Herring 2005), ce sont sans nul doute les blogs de types filtre et carnet de notes qui offrent de notre point de vue le plus de potentialités. Dans ces genres en effet, c'est la fonction cognitive de l'écriture qui est mise en avant. Bon nombre de blogueurs le soulignent, à l'image de Doctorow par exemple, auteur de romans de science fiction, qui considère son blog comme une extension de son cerveau (« outboard brain »). 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. Ecrire régulièrement à l'intention de ses lecteurs oblige ainsi Doctorow à extraire en quelques lignes la substantifique moelle de chaque ressource internet (« extract the salient features of the link »), alors que jusque-là, les fonctionnalités classiques de gestion de signets présentes dans les navigateurs ne lui permettaient pas d'effectuer ce travail. « Cet exercice, dit-il, fixe le sujet dans ma tête de la même manière qu'en prenant des notes de

lecture, les stockant dans des registres mentaux reliés et aisément accessibles [...] Je pense mieux, trouve plus et comprend mieux qu'avant »<sup>1</sup>.

L'interface est à cet égard significative. Dans les blogs en effet, c'est l'image de l'auteur qui est mise en avant à travers la dissociation très nette à l'écran des billets et des commentaires écrits par les lecteurs. Les premiers en effet apparaissent sur la page d'accueil du site, dans un environnement web (colonnes, rubriques, charte graphique, multimédia, etc.), tandis que les seconds ne sont accessibles qu'après avoir cliqué sur le bouton « commentaires » et sont disposés en décalage par rapport au texte principal. Cette disposition, semblable à celle en vigueur dans l'édition critique (la glose est disposée soit à la périphérie du texte source, soit à la fin de l'ouvrage), dissocie très nettement le blog du forum de discussion dans lequel, à l'inverse, la relation entre les interlocuteurs est symétrique. Cette alternance des rôles est d'autant plus marquée dans les blogs collectifs où l'auteur d'un billet peut commenter le texte d'un autre. C'est en fait ce que l'on observe à l'échelle de la blogosphère où les participants aux discussions sont souvent eux-mêmes auteurs de blogs.

Dans le cadre de la formation professionnelle d'enseignants, l'utilisation d'un blog offre donc des perspectives intéressantes. La primauté accordée à l'auteur le contraint à faire preuve d'un certain engagement. L'alternance des rôles offre par ailleurs un intérêt tout particulier, surtout lorsque l'on cherche à amener les participants à débattre collégalement. Cela permet en effet de faire la part entre la communauté, qui s'exprime dans un lieu commun autour de problématiques communes, en ayant recours à toutes les marques d'appartenances communautaires Marcoccia (2002), et l'expression de l'individualité de chaque participant. Le caractère réflexif de l'écriture dans les blogs de type filtres et carnets de notes, comme on vient de le voir, présente en outre un intérêt tout particulier. Un des objectifs en effet de la création d'un blog collectif durant le stage professionnel des étudiants est d'amener ces derniers à s'interroger sur leur pratique, à questionner les différents paradigmes théoriques qu'ils ont côtoyés au cours de leur formation curriculaire. Dans cette perspective, on sait combien l'écriture peut se révéler un adjuvant de poids. C'est pourquoi d'ailleurs beaucoup de formations misent sur la rédaction d'un mémoire professionnel. Mais construire un texte long demande du temps et est assez éloigné des préoccupations de l'enseignant qui doit avant tout être capable de prendre des décisions dans l'action. De ce point de vue, le blog semble plus adapté, dans un premier temps tout du moins. Car il ne requiert pas d'écrits longs, mais des écrits à la fois courts et denses qui n'ont pas à se soucier d'une organisation thématique et rhétorique trop rigide. On ne livre pas sur un blog de pensées définitives mais des amorces, des réflexions du moment qui ne demandent qu'à être poursuivies ou reprises plus tard, par l'auteur lui-même ou par d'autres. On n'écrit plus seulement pour soi, dans un cahier, un journal, un bloc-notes, mais aussi pour les autres, pour partager ses pensées et pour que d'autres s'en emparent et les fassent entrer en résonance avec leurs propres expériences. Entre enseignants, cela peut être l'occasion de construire collectivement un savoir professionnel fait de règles d'actions, de conduites, de répertoires de pratiques.

C'est d'ailleurs pour renforcer cette dimension communautaire et pour encourager les échanges entre les étudiants que j'ai opté pour un blog collectif. En outre, un blog individuel s'adresse potentiellement, par définition, à l'ensemble des internautes. Ce qui n'est pas le cas ici, les messages étant destinés essentiellement aux personnes directement impliquées dans la formation. Il y a également une raison pratique : il est plus aisé de lire les publications de chacun sur un même support plutôt que de naviguer de blog en blog. Enfin, cette organisation permet de classer les articles à l'intérieur de rubriques, ce qui offre, on l'a vu, un intérêt à la fois en termes d'archivage et de gestion des connaissances.

Voici en résumé deux hypothèses que l'on peut formuler concernant les apports d'un blog pendant le stage professionnel des futurs enseignants de FLE :

- Encourager une pratique réflexive régulière par le biais d'une écriture allégée des contraintes stylistiques, rhétoriques et de mise en page en vigueur dans les écrits longs (type mémoire professionnel) et faciliter l'articulation de la théorie et de la pratique,
- Encourager la délibération collégiale entre les stagiaires, composante essentielle des compétences des enseignants. Aider les étudiants à se construire une culture professionnelle.

---

<sup>1</sup> <http://www.oreillynet.com/pub/a/javascript/2002/01/01/cory.html>

## Analyse du corpus

### Pratique réflexive : une typologie

Au cours de la période de stage, 174 textes ont été publiés sur le blog, qu'il s'agisse d'articles (81 en tout) ou de commentaires (93). Les étudiants ayant participé au blog sont au nombre de 15, 10 qui ont rempli leur contrat en publiant au moins un texte par semaine, 5 qui sont intervenus de façon irrégulière. Notre étude porte essentiellement sur les articles, c'est-à-dire sur les textes qui apparaissent sur la page principale du blog. Nous nous intéresserons néanmoins dans un deuxième temps aux commentaires lorsque nous aborderons la question de la délibération collégiale.

Il convient de faire la part dans un premier temps entre les textes descriptifs et les textes épistémiques. Les premiers visent avant tout à présenter de façon objective une situation, celle du stagiaire au sein de l'établissement dans lequel il travaille par exemple, ou un événement, comme la journée mondiale de la francophonie. Certains de ces écrits procèdent toutefois d'une démarche analytique, en ceci qu'ils rendent compte de situations à partir de grilles de lecture fournies tantôt par l'ingénierie de formation, tantôt par la didactique des langues. 21 articles, soit 25% des publications, entrent dans cette catégorie. Il s'agit principalement d'états sur les grands principes qui structurent la politique linguistique et éducative des établissements d'accueil, sur le contexte éducatif du pays, sur les habitus d'enseignement et d'apprentissage, et sur les tâches assignées au stagiaire. En voici un exemple :

« L'enseignement bilingue est ancien en Bulgarie. La tradition remonte aux établissements confessionnels, qui dispensaient un enseignement en français depuis 1863 [...]. L'enseignement bilingue francophone concerne aujourd'hui 11000 élèves dans 48 établissements. 23 d'entre eux disposent d'un agrément du ministère de l'éducation nationale de la France [...] 100000 élèves apprennent le français, soit environ 10% des élèves de l'enseignement secondaire général [...] » (A4<sup>2</sup>).

Ces textes entrent dans le cadre de ce que Richard appelle « la construction d'une représentation par particularisation d'un schéma [qui] consiste à sélectionner un schéma et à remplacer les variables du schéma par les informations spécifiques fournies sur la situation » (p. 84) Richard (1998). Bien qu'il s'agisse là d'un des processus qui caractérise l'activité mentale de la compréhension et que l'on assiste bel et bien dans ces textes à la construction d'interprétations, il n'y a pas à proprement parler de recul critique, dans le sens où les schémas ne sont pas remis en cause, mais appliqués tels quels à la situation.

Les textes épistémiques (62 articles en tout) cherchent, eux, en premier lieu, à mettre en lumière des problèmes pour lesquels les modèles d'interprétation disponibles en mémoire se révèlent insuffisants ou inadaptés. Les procédures connues ne conduisant pas au résultat escompté, il s'agit alors de construire de nouveaux opérateurs, ou tout au moins, de formuler les bonnes questions. C'est ici que l'on mesure l'écart entre la formation théorique, qui repose en grande partie sur le postulat d'une communication pédagogique idéale, et le terrain, qui révèle le poids des contraintes propres à chaque situation d'enseignement/apprentissage (cultures d'apprentissage des publics très éloignées, etc.). Ecart qui amène bien souvent les étudiants à éprouver quelques doutes quant à l'efficacité des modèles didactiques proposés :

« Cette semaine, j'ai essayé de réfléchir à ce que mes cours théoriques m'avaient appris, de manière à l'intégrer dans ma pratique. Et je me suis retrouvée dans un trou noir... En y réfléchissant bien, je n'ai pas l'impression d'avoir reçu beaucoup de théorie, en tout cas d'apports théoriques qui puissent me servir directement en salle de classe » (A6).

C'est essentiellement ce type de questionnement qu'il s'agissait d'encourager. A condition toutefois de dépasser ce premier stade de la réflexion. Car il n'est pas seulement question de faire prendre conscience aux étudiants de la nécessité d'adopter une posture critique, mais surtout de leur donner les moyens d'élaborer individuellement et collectivement des solutions aux difficultés tant pratiques que cognitives que l'on éprouve dès lors qu'il s'agit d'articuler théorie et pratique. Qu'en est-il exactement ?

---

<sup>2</sup> « A » pour « article ». Le chiffre qui suit indique l'ordre dans lequel l'article a été publié sur le blog (ordre chronologique).

Pour rendre compte des difficultés auxquelles ils se heurtent sur le terrain, les étudiants utilisent des termes comme :

- *problème* (17 occurrences) dans des énoncés du type : « en fait, je me trouve devant un problème de gestion de l'hétérogénéité » (A7), « le vocabulaire spécifique [...] me pose un peu problème » (A43),
- *difficile* (4), *difficilement* (1), *difficulté* (3) : « il m'est difficile de leur faire acquérir une compétence plurilingue » (M7), « Difficile d'entrer en contact avec les familles » (A78).
- *réfléchir* (4), *réflexion* (7), *réfléchissant* (1) : « Ma tâche est d'autant plus complexe que je suis seule à réfléchir sur la question » (A68)
- *question* (9) : « pour autant, une fois dans la réalité, nous nous sommes posées un certain nombre de questions sur nos objectifs » (A60), « je dois avouer qu'en ce moment j'ai plus de questions que de réponses » (A69)

D'autres fois, le problème est tout simplement nommé : « Comme vous, nous découvrons l'hétérogénéité des étudiants » (A20).

On trouve également beaucoup de questions (26) : « je ne sais pas si je peux me comporter face à eux comme une prof exigeante, sans les décourager, ou les blesser (je suis plus jeune qu'eux et toujours étudiante...). Je devrais peut-être le faire, mais de quelle manière ? et jusqu'à quel point ? » (A39).

Ces réflexions en restent parfois au constat (21), certaines débouchant sur une demande d'aide, de conseils ou de partage d'expériences (11) : « Je voudrais savoir comment les autres gèrent cela dans leur classe ? » (A28), « Si vous avez des idées pour m'aider ou bien des conseils n'hésitez pas. Je serai contente de les lire, parce que je n'arrive pas à trouver de solutions » (A39). D'autres en revanche (41) tirent les conséquences des questions soulevées, à la fois sur le plan pragmatique, en proposant des mesures concrètes de remédiation, et sur le plan cognitif, à travers l'élaboration de principes théoriques ou de maximes.

*Identification d'une situation problématique* : « Je ne comprends pas pourquoi mon stage ne ressemble pas du tout à l'idée que je m'en étais faite [...] ».

*Problème 1* : « Ma tâche principale ici est d'enseigner, et mes tâches de conception d'outils d'évaluation, personne n'en a eu vent. Mon propre maître de stage m'a avoué qu'elle ne connaissait pas du tout mon sujet de mémoire ; pourtant on en avait déjà parlé avant mon départ... »

*Solution envisagée* : « Tout cela est un peu déroutant, alors j'ai décidé de changer de maître de stage »

*Résultat* : « je n'ai toujours pas eu de réponse, mais on verra bien [...] ».

*Problème 2* : cours particulier avec un élève « pas du tout attentif et très rarement motivé »

*Solution envisagée* : [discussion avec l'apprenant en question ?]

*Résultat* : « [...] j'ai appris que mon élève n'a jamais choisi de venir prendre des cours, et qu'au contraire c'est son père qui l'a inscrit de force... »

*Conclusion de portée générale* : « Bref, leçon du jour : bien avoir en tête le contrat entre l'élève, l'établissement et l'enseignant, et toujours clarifier le contrat d'apprentissage pour éviter toute ambiguïté ! » (A19).

## **Le rôle du groupe dans l'articulation théorie/pratique**

Parfois, et c'est ce qui est intéressant dans une optique socioconstructiviste, la réflexion est menée à plusieurs et selon diverses modalités. C'est le cas par exemple de cette discussion engagée entre étudiants et enseignants portant sur l'hétérogénéité des apprenants, tant du point de vue de leur niveau en français, de leur langue maternelle, que de leur rythme d'apprentissage. Au fil des articles, plusieurs solutions sont évoquées : diviser la classe en groupes (suggestion faite par les étudiants eux-mêmes (A7) et validée par un enseignant de Stendhal dans un commentaire : « moi, j'aurais séparé les étudiants »), faire de l'hétérogénéité une force au service du travail collectif (demander à

ceux « qui comprennent vite d'expliquer à ceux qui ne comprennent pas » (A7)), faire appel à des assistants capables de prendre en charge des groupes de niveau pendant la classe (solution mise en œuvre dans le cadre d'une formation de migrants), adopter une pédagogie différenciée (A10), mettre en place des séances de tutorat (A11). C'est à la suite de l'intervention d'un enseignant faisant le point sur l'hétérogénéité et le tutorat qu'une étudiante se charge de tirer une conclusion du débat qui s'était engagé (les vertus de l'éclectisme pédagogique) :

« A bien y réfléchir, on en revient toujours à l'éclectisme. Pas de réponse unique, ni miraculeuse, on essaie, on adapte en fonction des besoins [...] Quelque part, on retombe aussi toujours sur la question de la motivation, pas la même pour tous, donc avec des avancées très différentes des uns aux autres [...] » (A18).

On voit bien combien la synthèse, la formulation d'une maxime professionnelle, naît de la confrontation des pratiques et des réflexions de chacun<sup>3</sup>.

On en trouve également parfois la trace dans les commentaires lorsqu'un problème soulevé par un étudiant éveille l'intérêt de ses camarades et qu'une demande explicite de conseils est formulée : « Je voudrais savoir comment les autres gèrent cela dans leur classe ? » (A28). C'est le cas par exemple de cet étudiant qui s'interroge sur le recours en classe à la langue maternelle des apprenants :

« Est-ce que finalement l'utilisation de la langue première en classe représente un obstacle infranchissable à la construction de diverses compétences en langue étrangère, n'est-ce pas l'alternance des langues qui permet de construire une compétence plurilingue [...] ? » (A28).

Cette question a donné lieu à 10 commentaires (notés dans la suite de l'article de C1 à C10), l'un d'entre eux ayant été écrit par un enseignant du master FLE. Dans un premier temps, la discussion part sur des considérations théoriques tant didactiques (« avec la traduction, on ôte à l'élève ses moyens de conceptualiser, de chercher des régularités dans la langue nouvelle [...], de fabriquer ses propres techniques pour comprendre, donc on ralentit son autonomie d'apprentissage » (C1)) que méthodologiques (« Il faut même d'ailleurs insister, je pense, sur le fait qu'il n'est pas nécessaire de tout comprendre, mais les encourager à deviner le sens global avec ce qu'ils ont compris, formuler des hypothèses » (C1)). La dimension rhétorique du discours est à ce moment là très forte, l'engagement idéologique très marqué (« ce qui est essentiel, c'est qu'il fasse lui-même son chemin » (C1)). Rapidement cependant, les arguments théoriques cèdent la place à la raison pratique : « Mais tout de même, l'usage de la langue première peut parfois rendre bien des services ! » (C2). Là, c'est l'aspect socio-affectif qui est mis au premier plan (« Et quel bonheur lorsque quelqu'un comprenant notre langue vient parfois nous dépanner ! Quel soulagement ! »). On fait appel à l'empathie (« Rappelons-nous nos vécus personnels [...] »), aux règles de base de la conversation (« Pourquoi « jouer le jeu de celui qui ne comprend pas », si on se comprend ? »). Ce sont par la suite des arguments empiriques qui sont mobilisés, qui cherchent à faire la preuve de l'efficacité d'une méthode (C5, C6, C7) :

« Les résultats : les élèves ne se parlent pas encore en français, mais je constate de plus en plus d'enthousiasme à le faire en dehors de la classe et avec moi, donc peut-être que ça marche ? » (C6)

Deux interventions cherchent à faire le point sur le débat. L'une, d'une enseignante de l'université (C4), resitue la discussion dans le cadre des approches communicatives (elles ont longtemps écarté le recours à la traduction) et introduit des variables : le contexte (public unilingue vs. plurilingue) et le temps dont dispose l'enseignant. Dans une volonté de synthèse (« pour reprendre en gros les réflexions de chacune »), une étudiante ajoute d'autres facteurs (C6) : la politique en la matière prônée par l'institution, le niveau des apprenants, le degré de maîtrise par l'enseignant de la langue maternelle des apprenants, etc. Ce qui se dégage au bout du compte de la discussion est la nécessité de trouver un juste milieu, un chemin entre les deux. « Tout est question de dosage » (C2) comme dit une étudiante. L'une d'entre elles se risque même à résumer le sentiment général qui semble se dégager de la discussion, et par la même à affirmer sa position (cf. les lettres capitales), sous la forme d'un adage :

---

<sup>3</sup> Le classement des articles, qui s'effectue à l'intérieur de rubriques, choisies au moment de la publication des messages ou créées a posteriori (hétérogénéité, statut/tâches du stagiaire, évaluation, autonomie, dispositif, etc.), permet assez facilement de repérer, au cours de l'activité d'écriture ou une fois la période de stage terminée, le fil de ces constructions à plusieurs.

« Pour résumer : IL EST CAPITAL DE LAISSER LA LANGUE D'ORIGINE INTERVENIR EN CLASSE TANT QU'ELLE SERT LES OBJECTIFS VISES, mais le système de traduction systématique ne peut être une fin en soi » (C9).

On remarque à travers ces échanges combien, à la différence des articles, centrés sur l'expérience de l'auteur, les commentaires sont l'occasion pour les étudiants de s'extraire du contexte d'enseignement/apprentissage auquel ils sont confrontés, de se détourner de leurs préoccupations immédiates, pour s'intéresser à d'autres problématiques. Cela leur permet de prendre conscience qu'au-delà de la proximité des situations-problèmes rencontrées par chacun, les solutions à y apporter sont bien souvent différentes. Ce qui les amène à formuler ce que l'on a appelé jusqu'à présent des maximes, qui valent plus comme règle de conduite, sur le mode de la recommandation, que comme élément d'une théorie pédagogique ou didactique générale. Dans ce mouvement qui les mène de l'expression de soi à la prise en considération des préoccupations d'autrui, les étudiants passent de la particularisation (le problème que je rencontre dans un cadre bien précis et les solutions que j'y apporte) à la généralisation (quelle proposition pourrait correspondre à nos deux situations ?), deux opérations intellectuelles qui, on l'a vu, sont complémentaires dans l'acquisition de connaissances nouvelles. D'un côté, « [...] l'acquisition d'une notion nouvelle commence à se faire par la généralisation inductive à partir de contextes qui sont des particularisations de cette connaissance » Richard (1998 : 151), de l'autre, « c'est une particularisation qui permet de construire le contenu abstrait » (idem).

## ***Conclusion et perspectives***

La première des hypothèses a été vérifiée. La très grande majorité des textes publiés est bel et bien de type réflexif. Il reste à savoir dans ce résultat quelle est la part qui revient au dispositif technique en lui-même et celle qui revient à la consigne qui spécifiait clairement que l'écriture d'articles et de commentaires devait être pour les étudiants « l'occasion d'avoir un retour réflexif sur leur pratique ». Il faudrait pour cela pouvoir mener des études comparatives. Mais il n'y a pas de raison que l'on n'aboutisse pas à des résultats positifs dans la mesure où ce genre d'utilisation s'inscrit dans un usage social avéré (cf. étude sur les genres).

En ce qui concerne la réflexion sur les liens existants entre la théorie et la pratique, celle-ci est omniprésente. A partir des quelques exemples qui ont été présentés ici, on peut avancer que l'exercice régulier auquel se sont livrés les étudiants leur a permis de négocier leur entrée dans la vie professionnelle. Il faudrait pour s'en assurer pouvoir les interroger. Mais le fait qu'au moins l'une d'entre elles ait imprimé, à l'issue de la formation, tous les textes traitant du thème qui lui était cher (l'enseignement/apprentissage à un public de migrants) pour les transmettre ensuite à l'enseignante en charge du cours sur les ENA<sup>4</sup> nous conforte dans cette idée.

C'est certainement la délibération collégiale (deuxième hypothèse) qui mériterait à l'avenir d'être encouragée. 93 commentaires ont été écrits pour 81 articles, sans compter les quelques liens intertextuels. Mais plus de la moitié des articles, 44 au total, restent sans commentaire. Il faut chercher l'explication de cette désaffection dans la charge de travail des étudiants dont les tâches pouvaient être aussi diverses que d'enseigner, de participer à la programmation culturelle, d'assurer le suivi et la mise en place d'un projet ingénierique, etc. Sans oublier les problèmes de connexion que certains ont rencontrés au cours de leur stage. Or, comme on a pu le constater à travers l'étude de (M28), les discussions qui s'engagent autour de certaines problématiques liées de près aux préoccupations des stagiaires, sont pour eux d'un intérêt tout particulier. Elles leur permettent de prendre conscience des réalités auxquelles les autres sont confrontés (on sait combien la généralisation à partir de la seule réalité que l'on connaît est source d'erreur), de prendre connaissance de répertoires de pratiques (inexistants dans la formation théorique) et de constituer ainsi collectivement les premiers éléments d'une culture enseignante. C'est pourquoi, il y aurait tout intérêt à l'avenir à trouver un juste équilibre entre la rédaction d'articles et la lecture/commentaire des textes des autres.

Beaucoup reste encore à étudier, notamment le rôle des enseignants universitaires : leurs interventions sur le blog s'inscrivent-elles dans une démarche d'évaluation ? Doivent-ils se comporter avant tout comme des pairs en faisant part eux aussi de leurs expériences ou comme des personnes ressources en fournissant aux étudiants qui le demandent des conseils pratiques, méthodologiques ? Ont-ils comme fonction principale d'encourager la réflexion théorique des stagiaires ?

---

<sup>4</sup> Cela nous a été rapporté par cette enseignante.



## Bibliographie

- Blood (2001), Blood R., Weblogs : a history and perspective, *rebecca's pocket*, 2001, [http://www.rebeccablood.net/essays/weblog\\_history.html](http://www.rebeccablood.net/essays/weblog_history.html)
- Bush (1945), Bush V., « As we may think », *The Atlantic Monthly*, juillet 1945, <http://www.ps.uni-sb.de/~duchier/pub/vbush/vbush.shtml>
- Herring (2005) Herring S.C., Scheidt L.A., Bonus S., Wright E., « Weblogs as a bridging genre », *Information, Technology and People*, p. 142-171, 2005, <http://www.blogninja.com/it&p.final.pdf>
- Gomez (2001) Gomez F., *Le mémoire professionnel : objet de recherche et outil de formation*, Bruxelles : De Boeck université, 2001.
- Mangenot (2004) Mangenot F., "Analyse sémiopragmatique des forums pédagogiques sur Internet", in Salaün J.-M., Vandendorpe C., *Les défis de la publications sur le Web : hyperlectures, cybertextes et méta-éditions*, p. 103-123, Villeurbanne, Presses de l'Enssib, 2004, [http://www.u-grenoble3.fr/espace\\_pedagogique/Chap6-defis.pdf](http://www.u-grenoble3.fr/espace_pedagogique/Chap6-defis.pdf)
- Marcoccia (2002) Marcoccia M., « Les communautés en lignes comme communautés de parole », Actes des Journées d'études *Internet, jeu et socialisation* qui se sont tenues les 5 et 6 décembre 2002 à l'ENST de Paris, <http://www.get-telecom.fr/archive/77/ActesMarcoccia.pdf>
- Martin (2003) Martin D., « Forum de discussion en formation des maîtres : apprentissage de la délibération collégiale », Chapitre 5, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Colette Deaudelin et Thérèse Nault, Presses de l'Université du Québec, 2003.
- Nault (2003) Nault G., Nault T., « Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité », Chapitre 9, *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*, Colette Deaudelin et Thérèse Nault, Presses de l'Université du Québec, 2003.
- Paquay (1998) Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck université, 1998.
- Peraya (1998) Peraya D., « Théories de la communication et technologies de l'information et de la communication. Un apport réciproque », *Revue européenne des sciences sociales*, Actes du XIVème colloque Mémoire et savoir à l'ère informatique, Université de Lausanne, 3-4 novembre 1997, XXXVI, p. 171-188, 1998.
- Perrenoud (1993a) Perrenoud P., « La formation au métier d'enseignant : complexité, professionnalisation et démarche clinique », in AQUFOM, , *Compétences et formation des enseignants ?*, Trois-Rivières, Coopérative universitaire de Trois-Rivières, p. 3-36, 1993, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_03.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_03.html)
- Perrenoud (1993b), Perrenoud P., « Formation initiale des maîtres et professionnalisation du métier », *Revue des sciences de l'éducation* (Montréal), vol. XIX, n° 1, p. 59-76, 1993, [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1993/1993\\_10.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1993/1993_10.html)
- Richard (1998) Richard J.-F., *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*, Armand Colin, Paris, 1998.
- Tardif (1998) Tardif M., Gauthier C., « L'enseignant comme « acteur rationnel » : quelle rationalité, quel savoir, quel jugement ? », in Paquay L., Altet M., Charlier E., Perrenoud, P., *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?*, Bruxelles : De Boeck université, p. 209-237, 1998.