



# Le journal de bord en formation d'enseignant : du blog au réseau social

Charlotte Dejean-Thircuir, Thierry Soubrié

## ► To cite this version:

Charlotte Dejean-Thircuir, Thierry Soubrié. Le journal de bord en formation d'enseignant : du blog au réseau social. EPAL - Echanger Pour Apprendre en Ligne, Jun 2011, Grenoble, France. hal-01918563

**HAL Id: hal-01918563**

**<https://hal.univ-grenoble-alpes.fr/hal-01918563>**

Submitted on 11 Nov 2018

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

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

# **LE JOURNAL DE BORD EN FORMATION D'ENSEIGNANTS : DU BLOG AU RESEAU SOCIAL**

**Charlotte Dejean-Thircuir**

**Thierry Soubrié**

**Lidilem, Université Stendhal-Grenoble3**

**Résumé :** Cet article étudie les effets du passage de blogs individuels à un réseau social (Ning) pour soutenir la réflexivité d'étudiants engagés dans un master 2 professionnel de français langue étrangère à distance. La comparaison entre les deux dispositifs observés révèle une augmentation du taux de participation des étudiants et de l'audience avec le réseau Ning. Les échanges entre les étudiants ont en outre permis que se constitue une communauté de parole. Enfin, malgré une réticence initiale des étudiants à exprimer publiquement leurs réflexions et leurs sentiments, on observe une hausse de la réflexivité sur Ning.

**Mots-clés :** réflexivité, communauté, collectif, formation d'enseignants, blog, réseau social.

## 1. Introduction

D'après Perrenoud (2010), si la figure du praticien réflexif est assez ancienne – elle remonterait aux travaux de Dewey sur la notion de « reflective action » dans les années 1930, ce sont les travaux de Schön quelque cinquante années plus tard qui l'ont revitalisée et conceptualisée « plus explicitement », ouvrant la voie à de nombreuses recherches dans les pays anglo-saxons puis, plus tard, en France, avec la traduction d'ouvrages comme celui de Schön (1994). C'est entre autres dans le domaine de la formation des enseignants que la notion de réflexivité a trouvé un terrain particulièrement propice à son développement. Dans un contexte où l'on commence à parler de professionnalisation du métier d'enseignant (Altet, 1994), il est apparu essentiel en effet d'encourager les enseignants à prendre du recul sur leur pratique, à considérer leur propre action comme objet de réflexion, condition nécessaire à l'exercice de leur métier dans une certaine autonomie.

Une des voies couramment privilégiées est le recours à l'écrit. De nombreux travaux témoignent de l'intérêt que confère l'écriture à une démarche réflexive : « Elle permet de travailler sur des contenus de manière évolutive, dans la durée. Elle contribue à donner forme à la pensée, à favoriser des restructurations et des retours sur soi, dans un travail énonciatif où un « je » s'inscrit dans un discours qui l'érige en auteur et acteur réflexif » (Vanhulle, 2009a : 209). Cette démarche se révèle particulièrement pertinente dans le cadre de formations à distance. Le dispositif Learn-Nett est sans doute un des premiers à avoir intégré, parmi les objectifs d'apprentissage, un travail réflexif individuel comprenant la tenue d'un carnet de bord et la rédaction d'un « dossier de réflexion », l'ensemble devant permettre de rendre compte du vécu de chacun : « description de ses apprentissages et de ce qui les a favorisés, difficultés rencontrées, analyse réflexive de la situation (collaboration, communication, perception du rôle du tuteur, répartition des tâches...), propositions d'adaptation du dispositif Learn-Nett »<sup>1</sup>.

Le cours intitulé « Apprentissages collectifs assistés par ordinateur », proposé depuis cinq ans dans le cadre du master 2 professionnel à distance en didactique du français langue étrangère à l'université Stendhal-Grenoble 3, repose à peu près sur les mêmes principes. Parmi ses objectifs figure en effet celui d'amener les étudiants à s'interroger sur les fonctions des outils de communication qu'ils doivent utiliser dans le cadre des différentes tâches qui leur sont proposées, à savoir blogs, forums de discussion et outils audio-synchrones. Comme il est précisé dans le fascicule de cours : « [...] *on ne s'improvise pas animateur d'un forum ou d'un clavardage. Se pose alors la question de la formation des enseignants destinés à exercer un tutorat en ligne... Cette formation ne peut sans doute s'acquérir qu'à travers une utilisation réflexive des outils et une mutualisation des expériences (Vetter, 2004)* » (Mangenot, 2006 : 9). Pour soutenir cette réflexion, le choix a été fait de demander aux étudiants de tenir un « carnet de bord réflexif en ligne » et de « rédiger à la fin du cours une synthèse de [leur] formation en ingénierie pédagogique multimédia ». Ce qui est nouveau en revanche, c'est que les journaux de bord sont tenus sous la forme de blogs et peuvent donc être lus et annotés par toute la promotion. Pendant les trois premières années, c'est par le biais de blogs individuels, reliés entre eux par des blogroll, liste de blogs amis figurant à gauche ou à droite de la page principale d'un blog, que s'effectuait ce travail de veille réflexive. Trois ans plus tard, après avoir constaté que les blogs étaient très irrégulièrement alimentés, la décision a été prise de créer un espace sur la plateforme Ning<sup>2</sup>. Cela représentait le double

---

<sup>1</sup> Cf. le guide pédagogique 2003 de Learn-Nett accessible en ligne à cette adresse : [http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0203/learnnet\\_guideped0203.pdf](http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf17/0203/learnnet_guideped0203.pdf)

<sup>2</sup> <http://acaogrenoble.ning.com/>

avantage de rassembler les blogs en un même lieu et, du même coup, d'assurer une plus grande visibilité à chaque message posté. En effet, comme tout outil du Web 2, toutes les modifications apportées dans son espace personnel, en l'occurrence le blog, est affichée dans l'espace collectif du site. Chaque billet publié dans un blog est ainsi assuré d'être lu par un grand nombre d'utilisateurs et donc de recevoir potentiellement des commentaires.

Dans cette recherche, nous nous interrogeons sur l'impact qu'a eu ce changement d'outil sur la participation des étudiants, au plan quantitatif et au plan qualitatif. Il s'agit notamment de voir si ce changement a eu un effet du point de vue de la dimension sociale des échanges, de la réflexivité et de la réflexivité partagée.

Après avoir exposé le cadre théorique de notre recherche lié à une forme de réflexivité socialisée, nous évoquerons les grandes orientations méthodologiques qui ont guidé notre travail et présenterons les dispositifs observés. Dans la partie d'analyse, nous aborderons d'abord la question de la fréquentation des journaux de bord en fonction des supports, puis ferons le point sur les représentations exprimées par les étudiants à propos des blogs et de Ning dans leurs synthèses réflexives. Enfin, après avoir proposé une catégorisation des grands types de billets, nous reviendrons sur la dimension collective de la réflexivité dans ces journaux de bord et essaierons d'en souligner les avantages et les limites.

## 2. Cadrage de la recherche

### 2.1. Repères théoriques

Dans cette partie, il s'agit de situer notre recherche dans le vaste champ des apprentissages collaboratifs assistés par ordinateur (ACAO) et dans celui, plus restreint, des travaux portant sur des dispositifs mettant en relation démarche collective et pratique d'écriture réflexive.

S. Bibauw (2010) rappelle que « *la réflexivité – à savoir, la capacité de retour sur soi – apparaît comme une compétence transversale centrale à développer, en tant que capacité métacognitive de retour de l'apprenant sur sa façon d'apprendre (Romainville, 2007), mais aussi, de façon plus large, en tant que capacité de distanciation et de retour sur son cheminement personnel et ses pratiques (Bibauw et Dufays, 2010).* ». Lorsqu'elle est mise en œuvre dans le cadre d'une tâche d'écriture, la réflexivité passe par l'expression d'affects et est le plus souvent envisagée comme une démarche solitaire, individuelle, voire intime. Ainsi, Cartier et Chanier (2002 : 66) expliquent que « *Perrenoud (2001) [...] la positionne comme une démarche avant tout individuelle. Le qualificatif ne porte pas seulement sur la démarche (ce qui est indéniable) mais également sur le cadre de travail de la mise en pratique réflexive.* ». Cependant, on peut constater que le développement des TIC a favorisé et diversifié les pratiques d'écriture réflexives collectives dans le domaine de la formation des enseignants. Le plus souvent, il s'agit d'inciter ces derniers à articuler théorie et pratique, en accompagnement d'un stage, grâce à des activités de « forum débat » (notamment Kuster et Lameul, 2008, dans le cadre du projet Calico), de discussions collégiales sur forum (Nault et Nault, 2003) ou même sur blog (Soubrié, 2006), etc. La différence entre ces pratiques réflexives et celle qui nous intéresse dans le cadre de cette recherche est que les premières ont été conçues avant tout comme des activités interactives alors que dans la seconde, ce qui prime est la tenue d'un journal de bord socialisé sur un blog, en vue de préparer un écrit réflexif de fin de formation.

En contexte de formation, ce type d'écrit réflexif n'a le plus souvent pour seul lecteur que l'enseignant (tuteur, ou encore formateur). Néanmoins, des dispositifs intégrant une dimension de socialisation de l'écriture réflexive existent. Ainsi, Tochon (2002) fait état de la mise en place d'ateliers d'écriture réflexive pour faciliter le développement professionnel et le

changement scolaire. Par ailleurs, dans un article portant sur la mise en place de comptes-rendus réflexifs avec des étudiants en formation générale, S. Bibauw (2010) souligne l'importance de la « confrontation » à l'autre dans la mise en place d'une démarche d'écriture réflexive. La confrontation à la lecture d'abord, puis aux retours d'autrui, peut amener l'étudiant à dépasser l'introspection qui présente « *le risque de virer au nombrilisme et peut mener le sujet dans une voie inadéquate sans lui donner aucun repère lui permettant de corriger son erreur. La réflexivité doit donc être avant tout conçue comme une « altero-réflexivité »* (de Robillard, 2007, p. 135) » (Bibauw, 2010).

A travers ces exemples, on voit aisément comment, dans le cadre de la formation à distance, l'inscription d'une démarche d'écriture réflexive d'étudiants dans un cadre collectif ou dans un « cadre dialogique » (Cartier, Chanier, 2002 : 67) s'appuie, du côté des concepteurs, sur les postulats socioconstructivistes qui fondent le champ de l'ACAO. Ces derniers concernent les effets potentiellement bénéfiques de l'échange et du collectif dans la construction des connaissances, au plan socio-cognitif et socio-affectif.

Ainsi, lorsque l'expérience personnelle doit être partagée à travers l'écriture, les buts cognitifs, identitaires et socio-affectifs sont intégrés dans une même démarche (Tochon, 2002). Et le produit de l'écriture réflexive étant destiné à être lu par des pairs, « *la nature de l'écriture (et sa valorisation) change radicalement* » (Chanier, Cartier, 2006 : 67) par rapport à une production qui ne serait réservée qu'à l'enseignant, ce qui peut entraîner certaines réticences chez les individus, comme nous le montrerons par la suite.

## **2.2. Démarche méthodologique**

Le corpus de cette étude est constitué de deux types de données : d'une part des billets et des commentaires publiés sur les blogs individuels en 2008-2009 et sur la plateforme Ning en 2009-2010, donc des productions discursives publiques, et d'autre part, des synthèses réflexives rédigées par les étudiants à l'issue de leur formation dans le cadre du cours ACAO et remises aux tuteurs afin d'être évaluées (28 en 2008-2009 et 30 en 2009-2010).

Nous avons réalisé une étude quantitative des billets et des commentaires sur les blogs et sur Ning afin de dégager des tendances au niveau de la participation des étudiants aux dispositifs. Celle-ci a été complétée par une étude qualitative des synthèses et des messages, fondée essentiellement sur une analyse de contenu et pour partie également sur une analyse de discours.

## **2.3. Présentation des dispositifs**

Pendant les trois premières années d'existence du cours « Apprentissages collectifs assistés par ordinateur » (2006/2007 à 2008/2009), l'outil qui servait de support à la réflexivité était le blog. En début de formation, il était demandé aux étudiants de créer leur propre blog et de les relier entre eux par le biais de liens hypertextuels dans la perspective de rédiger *in fine* une synthèse de leurs billets. Ce n'est qu'en 2009/2010 que la décision a été prise de remplacer les blogs individuels par un espace sur Ning, site permettant de créer et d'administrer son propre réseau social. A la différence d'autres réseaux sociaux comme Facebook, par exemple, Ning permet à chaque membre de disposer non seulement d'une page personnelle, sur laquelle figurent des albums photos, vidéos, etc., mais également d'un blog. L'intérêt de ces blogs est que, selon les options de paramétrage retenues par l'administrateur du site, les billets et commentaires publiés dans les blogs peuvent s'afficher simultanément sur la page principale du site, leur assurant ainsi une visibilité optimale.



Figure 1 : page principale de l'espace ACAO ouvert sur Ning

La raison d'opter pour une réflexivité partagée est à chercher du côté de la thématique même du cours, axée sur les apprentissages collectifs assistés par ordinateur. Un des objectifs majeurs est d'attirer l'attention des étudiants « sur le processus de travail collectif » (Mangenot, 2006 : 5) dans le cadre de formations en langue, hybrides ou entièrement à distance. Il s'agit, en leur proposant une variété de tâches reposant sur des modalités d'apprentissage collectif différentes (mutualisation, discussion, coopération, collaboration), de les amener, à partir de leur vécu d'étudiant, à s'interroger sur des manières d'enseigner et d'apprendre souvent différentes de celles auxquelles ils ont été confrontés par le passé. Le journal de bord participe de cette orientation générale. Amener les étudiants à adopter une posture réflexive n'est pas une fin en soi, mais un moyen de les encourager à réfléchir, dans les blogs mais aussi et surtout dans la synthèse réflexive, sur les intérêts et les limites d'une réflexivité socialisée par le biais d'un site communautaire dans le cadre d'une formation professionnelle. L'incipit qui apparaît en haut à gauche de la page principale est assez significatif de ce point de vue : « Bienvenue sur ce carnet de bord collectif ! A vous d'en (ré)inventer les usages ».

Pour ce qui est du contenu des journaux de bord, les étudiants peuvent s'inspirer des pistes de réflexion suggérées à chaque fin de chapitre du fascicule de cours. Il leur est ainsi proposé à la fin du chapitre 4 « *d'établir des parallèles entre la formation que vous êtes en train de suivre et les réflexions et analyses contenues dans ce chapitre* » (Mangenot, 2006 : 66). Plus loin, à la fin du chapitre 5, on peut lire également, à propos de l'expérience de travail collaboratif que les étudiants sont amenés à vivre : « *quels outils privilégiez-vous pour la communication ? Pourquoi ? Quels vous semblent être les atouts et les limites de ces différents outils ? Les difficultés de la collaboration à distance ?* » (op. cit.: 77). Mais d'une manière générale, l'activité reste assez libre.

### 3. Analyse et résultats

#### 3.1. Analyse quantitative

Dans une première approche, il est intéressant de pouvoir disposer de chiffres pour saisir quelques-unes des grandes lignes qui se dégagent des données sur lesquelles on travaille. Les

données d'Internet n'ayant pu être récupérées de manière automatique, les comptages ont été réalisés à partir d'un recensement manuel. Dans nos investigations, nous avons cherché à rendre compte de deux aspects des échanges à travers les blogs et Ning : le taux de participation, qui tend à rendre compte de l'activité d'écriture, et l'audience, qui cherche à établir une mesure de l'activité de lecture.

Le taux de participation correspond, en moyenne, au nombre de billets par auteur d'une part, et au nombre de commentaires par commentateur d'autre part. On part du principe en effet que l'implication d'un étudiant peut se mesurer en partie par le nombre de messages postés en tant qu'auteur et en tant que commentateur. Nous avons également pris en compte la durée de vie moyenne d'un blog en comptant le nombre de semaines séparant le premier du dernier billet postés.

Pour calculer l'audience, étant entendu que nous ne pouvions que nous appuyer sur des traces, nous nous sommes livrés à un ensemble de mesures visant à mettre en regard billets et commentaires : combien de billets ont reçu des commentaires ? Quel est le nombre moyen de commentaires par billet et par blog ? Quel est le nombre moyen de commentateurs par blog ?

Il est à noter que dans les deux cas, l'utilisation des blogs s'est étalée sur 29 semaines. Si nous avons pu consulter l'ensemble des blogs hébergés sur Ning, nous n'avons pu avoir accès en revanche qu'à 24 des 34 blogs individuels créés durant l'année universitaire 2008/2009, 10 blogs ayant été supprimés par leurs auteurs.

	Billets			Commentaires	Participants	
	avec commentaires	sans commentaires	Total		auteurs	commentateurs
<b>Ning</b>	229	96	325	845	36	38
<b>Blogs</b>	75	22	97	211	24 <sup>3</sup>	20

Tableau 1 : présentation du corpus

### 3.1.1. Taux de participation des étudiants

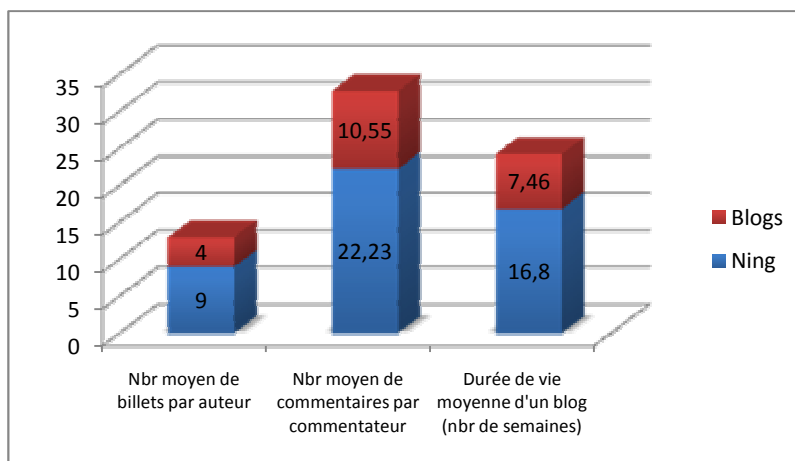


Figure 2 : comparaison du taux de participation entre Ning et les blogs individuels

Comme l'on pouvait s'y attendre, le taux de participation des étudiants est bien supérieur dans le cas de Ning. Cela se vérifie tant en ce qui concerne le nombre moyen de billets par auteur (9 contre 4), le nombre moyen de commentaires par commentateur (22 contre 10) et la

<sup>3</sup> 34 blogs ont été créés en tout mais 10 ont été supprimés depuis par leurs auteurs.

durée de vie des blogs (16,8 semaines dans le cas de Ning, 7,46 pour les blogs individuels). Compte tenu des caractéristiques techno-sémiopragmatiques de Ning évoquées précédemment, ces résultats s'expliquent aisément. La fonctionnalité permettant d'afficher sur une même page les premières lignes des derniers billets postés par les étudiants facilite grandement la consultation des blogs et stimule la réactivité de ces derniers. La très grande majorité des commentaires est écrite le jour même ou dans les 2 ou 3 jours qui suivent la publication du billet. Comme on le verra plus loin dans l'analyse des synthèses, l'agrégation des blogs dans un même espace a sans doute également participé, à côté des forums de discussion, à la constitution d'une communauté, là où les blogs individuels avaient de la peine à trouver leur fonction.

### 3.1.2. L'audience

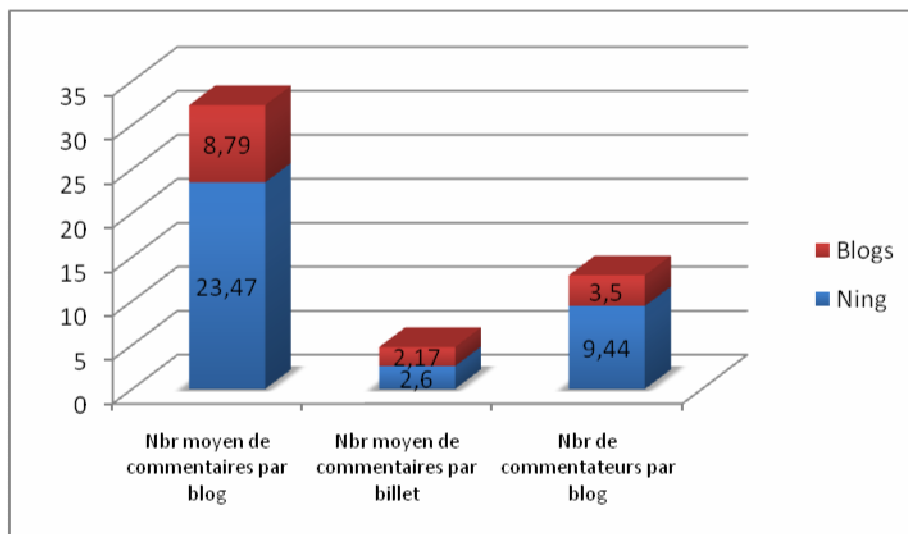


Figure 3 : comparaison de l'audience entre Ning et les blogs individuels.

On observe cependant, en contrepoint, un plus grand nombre de billets sans commentaire dans le cas de Ning (30% contre 22,6%). Il faut y voir sans doute, bien que nous ne disposions pas d'éléments confirmant cette hypothèse, l'effet du grand nombre de billets postés qui empêche, au plus fort des échanges, de lire et de commenter tous les billets. Ce nombre relativement important de billets « orphelins » explique que, si le nombre moyen de commentaires par blog est plus important dans le cas de Ning (23 contre 8,78), le rapport entre le nombre de commentaires et le nombre de billets reste en revanche assez proche d'un support à l'autre : 2,6 pour Ning contre 2,17 pour les blogs (3,7 contre 2,8 si l'on ne prend en compte que les billets ayant reçu des commentaires).

Notons enfin que le taux de participation a un impact important sur le nombre d'étudiants postant des commentaires dans les blogs. Tandis que l'on observe en moyenne 3,5 commentateurs différents par blog dans le cas des blogs, il y en a plus de 9 dans Ning. On peut supposer que cette diversification des intervenants renforce le sentiment chez les étudiants d'être lu, avec tous les effets positifs et négatifs que cela peut avoir en termes de représentations et de comportements (*cf.* analyse des synthèses).

## 3.2. Quelques représentations des étudiants à travers l'analyse des synthèses réflexives

L'étude des synthèses réflexives rédigées par les étudiants permet d'accéder à leurs représentations sur le dispositif observé, *a posteriori*, puisque celles-ci ont été rédigées à la fin de la formation. Soulignons préalablement qu'en comparant les synthèses de 2008 et les synthèses de 2009, on observe que le réseau Ning y est beaucoup plus largement évoqué que



les blogs individuels. Ceci rend compte de la place prise par cet espace dans la formation des étudiants et tend à confirmer les résultats évoqués précédemment concernant le taux de participation des étudiants.

Au regard des questions formulées pour cette recherche, deux idées principales peuvent être retenues à propos des représentations des étudiants sur ces dispositifs.

### 3.2.1. *Réticences vis-à-vis d'une exposition publique de ses réflexions et sentiments*

La première représentation, commune aux blogs individuels et aux blogs partagés sur Ning, a trait aux réticences des étudiants quant à l'exposition publique de leurs sentiments et de leurs réflexions. Cette appréhension, et parfois même ce rejet, d'une écriture tournée vers autrui est très présente dans les synthèses (cf. extraits ci-dessous) mais également dans les premiers billets publiés par les étudiants, au début de la formation.

« *Le caractère public de ce journal de bord m'étouffe !* » (Synt-MG)

« *Dur de choisir ce que l'on va dire, dur de se dévoiler, de se confier.* » (Synt-GB)

« *J'avoue avoir du mal à exprimer mes pensées sur un outil tel qu'internet où chacun peut entrer dans la sphère intime de l'autre. Mes réflexions me sont propres et je n'éprouve pas le besoin de les faire partager à chacun.* » (Synt-CV)

« *Une invitation au voyeurisme.* » (Synt-GB)

« *Se confier sur un blog, faire une auto-analyse de mon expérience d'apprentissage en ligne, tout ça me paraît encore un peu difficile, et surtout, peu naturel...* » (Synt-FF)

Certains affirment que cette difficulté les a empêchés de prendre part au dispositif et qu'ils se sont limités à la conception de leur espace sans l'alimenter ensuite, tandis que d'autres soulignent qu'ils ont dépassé cette difficulté en acceptant de « jouer le jeu ». Dans les synthèses de l'année 2009-2010, plusieurs étudiants font même état d'une évolution positive de leurs représentations concernant le fait d'écrire sur soi et d'être lu par des personnes que l'on ne connaît pas, ce qu'avaient déjà observé Cartier et Chanier (2002) dans une étude portant sur un dispositif un peu similaire et visant à modéliser les liens entre processus réflexif et communauté de pratique.

L'expression récurrente de cette réticence témoigne néanmoins de la persistance de la représentation selon laquelle la pratique réflexive est une démarche personnelle que les étudiants sont peu enclins à partager, alors qu'ils participent volontiers à des discussions avec leurs pairs sur les forums des cours. Mais, comme l'écrit Soubrié (2008), « *Contrairement au forum de discussion [...], le blog ne relève pas du genre conversationnel, mais de la publication éditoriale.* » ce qui a pour effet de renforcer la « fonction auteur » du scripteur et les problématiques liées à la représentation de soi (Goffman, 1973). Ainsi, le renforcement de cette fonction associée à l'idée de présenter son point de vue sur des connaissances en construction d'une part, et d'exposer ses ressentis personnels d'autre part, constitue une des limites à l'adhésion et à la réussite du dispositif. On peut imaginer qu'un travail sur ces représentations en amont pourrait être bénéfique en vue de faire évoluer celles-ci, même s'il semble important de rappeler avec Bibauw (2010) que la pratique d'une écriture réflexive partagée ne doit pas être contrainte.

### 3.2.2. *Création d'une communauté sur Ning*

Dans leur synthèse, la moitié des étudiants ayant utilisé Ning en 2009-2010 font état de la constitution d'une communauté grâce à cette plateforme alors que ce terme n'est mentionné qu'une fois dans les synthèses correspondant à l'année des blogs. Comme l'ont souligné plusieurs auteurs qui ont étudié les communautés d'apprentissage, il ne suffit pas que des apprenants soient regroupés sur une plateforme de formation en ligne pour qu'une communauté se mette en place : « *Un environnement informatique ne crée pas une communauté virtuelle si ses membres ne sont pas interdépendants, ne partagent pas une microculture, ne s'insèrent pas dans une structure organique et si l'espace ne leur appartient*

pas. » (Dillenbourg et al., 2003). Par ailleurs, pour les chercheurs du domaine du CSCL, un groupe se constitue en communauté d'apprentissage si les interactions visent avant tout « *la création ou le partage de connaissances* » (Bruillard, 2007). Or, au vu de ce qui s'exprime dans les synthèses, c'est avant tout la dimension socio-affective de la constitution d'une communauté qui domine très nettement, comme en témoignent les extraits suivants :

« *impression de proximité* » (Synt-AA)

« *Le blog est un peu à la croisée du réseau social et du journal intime, et a bien répondu à mes attentes en établissant des liens avec mes pairs en fonctions d'affinités rapidement perçues.* » (Synt-AS)

« *un moyen de partager mes doutes, mon découragement* »

« *réguler les émotions des apprenants* » (Synt-IV)

« *Le blog réflexif Ning, a été le « lieu » virtuel qui m'a le plus apporté du point de vue relationnel et je trouvais très important que les membres partagent « leurs états d'âme »* » (Synt-LG)

L'étude des billets et commentaires publiés sur Ning permet de confirmer ce point de vue exprimé par plusieurs étudiants dans les synthèses ; la dimension socio-affective y est fortement présente, notamment à travers certains actes prototypiques tels que les encouragements, les remerciements, les félicitations, les expressions de satisfaction, de doutes, d'inquiétudes, de contentement ou encore les expressions de partage du ressenti.

A première vue, la communauté qui s'est construite sur Ning semble plus s'apparenter à une communauté de parole telle que la définit Marcoccia (2002) en référence à Gumperz, qu'à une communauté d'apprentissage telle qu'elle est définie par les spécialistes d'ACAO ou de FOAD. Selon Marcoccia (2002), neuf conditions doivent être remplies pour qu'un groupe échangeant en ligne se constitue en communauté :

- *Le sentiment d'appartenance des membres (et corrélativement le sentiment d'exclusion).*
- *La possibilité pour les membres de construire leurs identités dans la communauté.*
- *L'importance de la dimension relationnelle des échanges.*
- *L'engagement réciproque des membres.*
- *Le partage des valeurs et des finalités du groupe.*
- *L'émergence d'une histoire commune.*
- *La durée des échanges*
- *L'existence de principes de pilotage des comportements des membres du groupe et de mécanismes de résolution de conflit dans le groupe.*
- *La réflexivité du groupe.* »

Nous n'illustrerons pas ici le respect de ces différentes conditions à travers une étude de notre corpus d'échanges (billets et commentaires sur Ning) car cela ne constitue pas l'objet principal de la présente recherche mais nous pouvons affirmer que les traces énonciatives et discursives de la constitution d'une communauté sont très largement présentes dans les productions des étudiants.

L'investissement fort de cet espace, devenu espace communautaire pour certains, s'est traduit en outre par une désertion des autres espaces d'échanges « informels » mis à disposition des étudiants : un forum d'échanges réservé aux étudiants sur la plateforme du CNED et un forum « Café » sur la plateforme Dokeos utilisée pour les cours.

Enfin, si la constitution du lien social, voire socio-affectif, est très présente dans les retours des étudiants, la mutualisation des connaissances est en revanche peu évoquée, de même que la co-construction des connaissances et de la réflexion. C'est ce dont rend compte le témoignage d'une étudiante, extrait de sa synthèse :

« *Personnellement, je suis d'avis que l'ambiance de complainte qu'ont imposé certains messages a entravé d'autres réflexions davantage tournées vers la compréhension et la construction, en détournant mon attention. Le socio-affectif a parfois pris le pas sur le socio-cognitif.* » (Synt.-VM)

Même si certains étudiants soulignent que Ning leur a permis de réfléchir à leur expérience comme cela était initialement prévu à travers la consigne, cette dimension n'est abordée que succinctement et de façon très générale. On peut donc s'interroger sur la place réelle de la réflexivité dans les deux dispositifs observés.

### 3.3. La réflexivité

#### 3.3.1. Billets réflexifs vs. billets « familiers »

On distingue très nettement deux grandes catégories de billets. Les premiers, que l'on qualifiera de **réflexifs**, sont orientés vers la construction de représentations, au sens que donne la psychologie cognitive à ce terme. Celle-ci fait en effet la différence entre les connaissances, qui sont stockées de manière permanente dans la mémoire à long terme, et les représentations qui « *sont des constructions circonstancielle faites [...] dans une situation donnée et pour faire face aux exigences de la tâche en cours* » (Richard, 2005 : 10). La tâche, en l'occurrence, consiste précisément pour les étudiants à questionner leurs rapports à l'environnement de formation. Les billets réflexifs sont donc ceux qui à partir d'éléments tirés du vécu des étudiants, de leurs perceptions des choses (échanges en ligne, échéances diverses, contenus des cours, consignes de travail, etc.), cherchent à élaborer des significations nouvelles qui peuvent tout aussi bien concerner leur manière d'apprendre ou le dispositif technico-pédagogique dans son ensemble. Les processus de construction de ces représentations sont variés mais sont plus volontiers inductifs et prennent souvent la forme de l'analogie : établissement d'un lien entre la situation vécue et une situation passée, mise en relation d'informations et de connaissances, etc. Comme l'analyse très bien une étudiante :

*« Il me semble que le plus important dans tout ça, c'est d'arriver à établir des liens, des connexions [...]. On n'assimile et on ne comprend qu'en « mettant en relation » les différents éléments les uns avec les autres. Les synthèses finales qui nous seront demandées (ou pas, selon les cas) seront l'occasion de reprendre les chapitres, les travaux effectués, les conversations des forums, etc. J'ai hâte de pouvoir synthétiser tout ça dans mon petit cerveau ! »* (Blog-LFG).

Selon les cas, la finalité de la réflexion n'est pas seulement la compréhension (visée épistémique), mais également la définition de plans d'action pour agir sur la situation (visée pragmatique). On le voit bien dans les deux extraits suivants. Le premier est clairement orienté vers la compréhension. L'auteur en effet, à partir d'une expérience qu'il vient de vivre, revient sur des notions abordées dans le cours (isolement de l'apprenant à distance, dimension affective de l'apprentissage et, dans une certaine mesure, la notion de communauté) dans le but de se les approprier. Dans le deuxième extrait en revanche, la réflexion a essentiellement pour fonction d'orienter l'action à venir.

*« Ce travail [travail en groupe] m'a permis de découvrir et de « vivre » la dimension affective de l'apprentissage à distance. Travailler en groupe rompt l'isolement, maintient la motivation, fait également intervenir l'amour-propre, je pense, dans l'implication de chacun (desir de ne pas « décevoir » son binôme). En ce qui concerne le premier point (rompre l'isolement), bien qu'il soit encore tôt pour savoir ce qu'il adviendra, le travail en groupe entre des personnes inscrites en M2 à distance permet la création de liens voire de « réseaux professionnels » entre des personnes qui font ou feront le même métier »* (Blog-DC)

*« [...] D'un côté j'ai l'impression d'avoir bien « débroussaillé » le terrain et d'avoir une vue d'ensemble assez claire de ce qu'on va devoir faire cette année. D'un autre côté je ne pense pas avoir encore trouvé le rythme de travail qui me convienne. J'arrive à suivre ce qui se dit sur les forums, à participer parfois. J'ai commencé à travailler sur la conception d'une séquence didactique avec mon binôme. J'adore le forum sur l'approche discursive de l'interculturel... Mais je bloque sur certaines matières pour lesquelles rien n'a encore vraiment [...] Et si je devais repenser mon organisation? »* (Blog-FF)

L'autre catégorie rassemble les billets que l'on peut qualifier de **familiers**. Elle se situe dans ce que Cardon et Delaunay-Teterel appellent dans leur typologie des blogs « *un entre-soi devant les autres* » : « *ce que l'on montre alors de soi, c'est d'abord ce que l'on est dans les interactions ordinaires et ce que l'on dit, ce que l'on échange dans les relations sociales habituelles [...]. [L'énonciation] mime le naturel familier des conversations quotidiennes. L'identité mise en scène par l'énonciateur se présente alors [...] comme une série d'humeurs, d'états des lieux, de caractères, reproduisant le plus fidèlement possible les attitudes endossées avec les proches dans les interactions ordinaires* » (2006 : 39). Les billets entretiennent une certaine contiguïté spatio-temporelle avec la situation vécue par l'étudiant. L'implication émotionnelle est plus ou moins importante selon les cas, ce qui ne facilite pas la prise de distance.

« AAAAHHHHH, comment vais-je réussir avec mon emploi du temps de ministre ??? Mon seul moment calme sans l'école où je peux faire les travaux sans être prise par devoirs, corrections, préparation, réunions, parents d'élèves et autres choses du genre est réduit à néant. J'ai un peu peur de ne pas réussir à concilier tout. Il faut aussi que je règle les choses administratives concernant le stage sur mon lieu de travail. Si quelqu'un peut m'indiquer comment il s'y est pris, j'en serai très reconnaissante » (Blog-MP)

Il est intéressant de remarquer que certains billets prennent la forme de billets de veille technologique. On peut y voir à la fois une forme de survivance de la fonction première des blogs qui consiste justement à proposer aux internautes une liste d'informations triées sur le volet (Soubrié 2006b) et une réponse à un besoin réel de la part des étudiants de partager leurs trouvailles. Ce type de billet est davantage présent dans les blogs individuels que dans Ning, certainement en raison du fait que dans le réseau social, un groupe réservé aux échanges sur le thème des « trucs et astuces techniques » a été créé à la demande des étudiants au mois de novembre.

Enfin, sur un plan quantitatif, la comparaison entre le nombre de billets réflexifs sur le réseau Ning et sur les blogs individuels montre une augmentation de ces derniers sur Ning comme l'indique le schéma suivant :

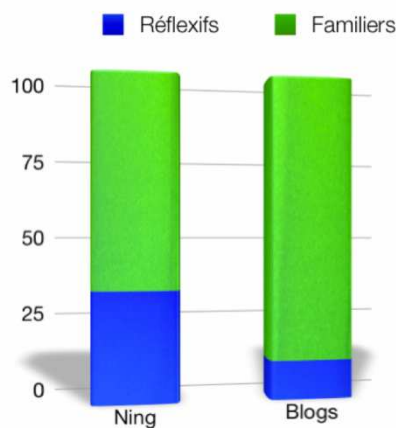


Figure 4 : comparaison du nombre de billets réflexifs entre Ning et les blogs individuels

### 3.3.2. Les trois thèmes traités dans les billets réflexifs

On peut répartir les billets réflexifs en trois sous-catégories selon les thèmes qu'ils abordent. Comme le note Vanhulle (2005) à la suite de Charlot (1997) et Barré de Miniac (2000), les processus de subjectivation impliqués dans les activités réflexives « se rattachent à divers « rapports à » : rapports du sujet au temps, aux objets de savoirs, à l'apprentissage, à l'école et à la formation ». Dans le cas qui nous occupe, ces « rapports à » sont de trois ordres.

**a) Rapports au dispositif de formation.** Les réflexions peuvent porter sur la notion même de distance, dans ce qu'elle peut avoir de déstabilisant au premier abord lorsque l'on est habitué aux formations en présentiel : en quoi la classe virtuelle se distingue-t-elle d'une

situation d'enseignement/apprentissage classique ? Qu'en est-il des rapports entre pairs et avec les tuteurs ? Les étudiants s'interrogent également sur les outils de communication, qu'ils soient ou non proposés dans l'environnement de formation (blogs, forums, chat, outils audiosynchrones) et sur les différents espaces identifiés selon le lien établi par les étudiants entre les outils et leurs fonctions (Soubrié & Zourou 2009). On trouve enfin des questionnements relatifs au modèle pédagogique adopté qui repose en grande partie comme on l'a vu sur le travail collectif.

*« Quand j'étais en présentiel, il y a fort longtemps, je n'avais aucun soucis avec le "tu" ou le "vous". Je disais "vous" aux profs quand je leur adressais la parole [...] Et dans l'apprentissage à distance ? et ben avec certain(e)s tuteurs(trices) aucun soucis le "vous" sort sans même y penser (et avec pour certains du cordialement) mais avec d'autres je ne sais pas si c'est le "tu" qui doit l'emporter sur le "vous" ou inversement. Et ça me gêne ». (Blog-HC)*

*« Je n'avais jamais travaillé de cette manière et vraiment, et en y réfléchissant bien, ce n'est pas tellement différent au travail de groupe ou en binôme en présentiel. Sauf qu'ici, j'ai l'impression que nous perdons moins de temps dans nos échanges et qu'à chaque fois que nous envoyons et renvoyons nos travaux, corrections apportées, idées nouvelles etc, nous allons droit au but ». (Blog-ER)*

**b) Rapports aux contenus** (ou « aux objets du savoir » pour reprendre la catégorisation évoquée ci-dessus). Ce sont principalement, mais pas seulement, les notions en relation avec les TICE qui sont questionnées, notamment celles qui font l'objet de développements dans le fascicule de cours : tâche, scénario pédagogique, classe virtuelle, etc. Il arrive parfois qu'une notion trouve un écho particulier et donne lieu à des questionnements identitaires.

*« Après deux semaines d'échange, de lecture et de travail pour le M2, la première chose que j'aimerais mettre ici concerne la notion de TICE qui a déjà évoluée pour moi » (Blog-DC)*

*« J'ai lu et relu le fascicule « Didactique du FLE et approches discursives de l'interculturel » et je constate une fois de plus que tout ce qui touche à l'identité et à la culture me fascine et m'enchant. [...] Je crois qu'il s'agit d'une matière qui entre profondément en résonance avec ce que je suis, avec mes propres questionnements identitaires et me permet de prolonger la réflexion. (Blog-LF)*

**c) Rapports à l'apprentissage.** Il s'agit de réfléchir aux modes et stratégies d'apprentissage, aux compétences et à leur évolution au fil du déroulement de la formation, de s'interroger sur les objectifs de formation et sur les attentes institutionnelles, d'être attentif aux effets potentiels de la distance sur leurs manières d'apprendre (les « stratégies d'apprentissage »), etc. On retrouve ici tout ce qui relève des réflexions de type métacognitif qui, ainsi que l'ont montré nombre d'auteurs s'intéressant à la question de l'autoformation (Holec, 1990), Gremmo, 1995, Linard, 2003, Alberio, 2003, Barbot, 2000), jouent un rôle fondamental dans le développement de l'autonomie.

*« Je me rends compte que mes habitudes de travail n'ont pas vraiment changé depuis les années fac. Je n'aime pas travailler dans l'urgence, je préfère m'organiser, planifier, rédiger bien longtemps à l'avance les premières ébauches de travaux quitte à revenir dessus, les modifier, les étoffer... » (Blog-FF)*

*« Multitâche ou monotâche ? Multitâche assurément entre le boulot 1, le boulot 2, le quotidien et le master [...] Mais voilà pour le master je suis plutôt monotâche j'ai des grandes difficultés à passer d'un cours à l'autre, d'une activité à l'autre et surtout pas en une heure. [...] Est-ce que le fait de concilier apprentissage par correspondance et boulots limite cette capacité de travailler plusieurs cours en parallèle ? Certainement pour moi [...] » (Blog-HC)*

### 3.4. Réflexivité collective

Partant du constat d'une progression de la production réflexive sur Ning par rapport aux blogs individuels, nous nous sommes interrogés sur l'existence d'un véritable dialogue réflexif entre les étudiants sur le réseau Ning. Dans leur article de 2006 déjà cité, Chanier et

Cartier parlent de dialogisme lorsqu'un billet de blog a reçu des commentaires. Ceci constitue sans doute un premier niveau du caractère dialogique du blog, mais au-delà il importe d'étudier le contenu des messages et leur valeur communicative ou pragmatique afin de vérifier si les échanges entre les étudiants se situent à un niveau réflexif.

L'observation de ces échanges révèle que de nombreux billets réflexifs suscitent des commentaires qui ne sont pas de type réflexif mais familier. Ce constat nous incite à formuler une hypothèse concernant la différence de statut des publications, dans un billet ou dans un commentaire. En effet, des phénomènes d'intertextualité sont identifiables entre les billets de Ning publiés sur des blogs de différents étudiants. Certains indiquent explicitement dans un billet qu'ils reprennent un thème abordé par un autre étudiant sur son blog et montrent qu'ils font ainsi le choix non pas de réagir au billet de l'autre étudiant mais de rédiger un billet sur leur propre blog faisant écho au billet du premier. Ainsi, pour formuler une pensée réflexive les étudiants choisissent-ils peut être prioritairement de passer par le billet de blog qui met en valeur leur production et donc leur réflexion, plutôt que par un simple commentaire en réaction à un billet d'un autre étudiant.

Malgré une plus forte proportion de commentaires familiers en réaction à des billets réflexifs, on a pu observer dans le corpus des traces de réflexivité partagée. La tenue des blogs sur Ning et la part du collectif dans le dispositif ont notamment permis et suscité des réflexions et des échanges nombreux sur le genre d'écrit à produire (« journal de bord socialisé sur un blog ») et sur son utilité et sa pertinence pour les étudiants. En milieu de formation, un message publié par une étudiante sur Ning est venu remettre en question les types de production rencontrés sur cet espace, et donc l'usage qui en était fait par certains :

*« Perplexité, petit coup de gueule, incompréhension, mur des lamentations, plus envie de vous lire, déception ....[...]... À lire certains de vos derniers messages je me suis posée la question suivante : « à quoi cela va leur servir dans leur synthèse d'Acao de dire que le cours d'évaluation est d'un abord délicat, que la limite FOS/FS est floue, ... ? » ... [...]... Moi j'attendais autre chose de cet espace, j'avais compris autre chose sur son utilité : il était là pour qu'on partage nos retours, nos expériences, nos découvertes du cours d'Acao » (Blog, HC)*

Ce message, qui a provoqué beaucoup de réactions de la part des autres étudiants, a permis que les uns et les autres s'interrogent et se positionnent par rapport à cet espace, à ses fonctions dans le parcours de formation. Il a donc donné lieu à des échanges de type régulateur (cf. extrait de synthèse ci-dessous) visant à cadrer les types d'intervention dans ce nouvel espace comme dans toute communauté, et a donc nourri la réflexivité partagée à ce propos.

*« Une classe en présentiel évolue dans un cadre formel où « les attentes concernant les fonctions des membres sont définies et déterminées par des personnes extérieures au groupe plutôt que par les membres eux-mêmes » (Bany, Johnson, 1969) Ici il est intéressant de constater que certains membres ont décidé par leurs remarques sur le blog de prendre en charge le système de régulation du groupe. » (Synt-LG)*

## 4. Conclusion

On peut conclure à l'issue de cette analyse que le passage des blogs individuels à Ning a permis une augmentation importante du taux de participation des étudiants et de l'audience. Mêlant étroitement sphère privée, à travers la page personnelle, et sphère publique, Ning, comme tout site de réseau social, a en outre grandement contribué au développement d'un fort sentiment de solidarité entre les étudiants, comme en témoignent les nombreux commentaires à ce sujet dans les synthèses réflexives et sur les blogs. Les échanges autour de préoccupations communes - échéances, recherche de stage, appropriation de la distance et des outils de communication, etc. – et les difficultés rencontrées ont permis que se constitue, sinon une communauté d'apprentissage, du moins une communauté de parole.

Sur le plan de la réflexivité, on constate une augmentation du nombre de billets réflexifs, quand bien même les billets dits « familiers » restent largement majoritaires. Sans que l'on puisse l'affirmer, on peut y voir l'effet du double statut des billets sur Ning qui, grâce à leur affichage simultané dans les blogs individuels et dans la page principale du site, relèvent tout à la fois des domaines privé et public. On peut émettre l'hypothèse que l'affichage sur l'espace public des billets a favorisé une diffusion du « genre » réflexif.

On note toutefois, en contrepoint, que la réflexivité n'est pas toujours compatible aux yeux des étudiants avec une pratique sociale de l'écriture et qu'il leur faut bien souvent se faire violence pour se conformer à la consigne. Si l'on écrit toujours pour quelqu'un, l'écriture réflexive est avant tout perçue comme une écriture auto-adressée.

Dans la perspective de la reconduction du dispositif, il conviendra d'être particulièrement attentif à la formulation de la consigne et de veiller à annoncer des objectifs clairs. Il semble en effet que plusieurs étudiants aient regretté l'absence de guidage concernant le type d'écrit attendu. Peut-être sera-t-il également nécessaire d'initier, à intervalles réguliers, des discussions, sous forme de tâches, en relation avec les différents thèmes abordés dans les billets réflexifs, à savoir les rapports au dispositif, aux contenus et à l'apprentissage. Ce pourrait être un bon moyen de faire évoluer les représentations concernant l'écriture réflexive partagée, et par là même, donner l'opportunité aux étudiants de co-construire véritablement des connaissances, ce qui pourrait favoriser la constitution d'une réelle communauté d'apprentissage (Bruillard, à paraître).

Enfin, sur le plan de la recherche, il ressort de cette analyse la nécessité de dégager, à la suite de Vanhulle (2009b), les spécificités linguistiques de l'écrit réflexif, à la fois dans le but de parvenir à mieux identifier la réflexivité dans les échanges et pour être en mesure d'apporter une aide efficace aux étudiants qui ne parviennent pas toujours à prendre le recul nécessaire sur leur apprentissage ou leur pratique. Il conviendrait enfin de déterminer dans quelles mesures les échanges nourrissent l'écriture des synthèses réflexives, par exemple à travers l'étude des citations et des reprises thématiques.

## 5. Bibliographie

- Albero, B. (2003). L'autoformation dans les dispositifs de formation ouverte et à distance : instrumenter le développement de l'autonomie dans les apprentissages. In Albero, B. (dir.), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris, Hermès / Lavoisier. Consulté le 14 juin 2011 : <http://archivetematice.ccsd.cnrs.fr..>
- Altet, M. (1994). *La formation professionnelle des enseignants*. Paris : PUF.
- Barbot, M.-J. (2000). *Les auto-apprentissages*. Paris, CLE international.
- Barré-de Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Paris : Presses universitaires du Septentrion.
- Bibauw, S. (2010). Écriture réflexive et réflexion critique dans l'exercice du compte rendu. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 26-1. Consulté le 14 juin 2011 : <http://ripes.revues.org/index358.html>,
- Bruillard. E. (à paraître). Travail et apprentissage collaboratif à distance dans l'enseignement supérieur. Rennes, PUR. Consulté le 14 juin 2011 : [http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/Eb\\_coop\\_CREAD\\_fin.pdf..](http://www.stef.ens-cachan.fr/annur/bruillard/Eb_coop_CREAD_fin.pdf..)
- Cardon, D., Delaunay-Teterel, H. (2006). La production de soi comme technique relationnelle. *Réseaux*, vol. 24, n°138. p. 15-71.
- Chanier, T., Cartier J. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation des formateurs. *Revue internationale des*

- technologies en pédagogie universitaire*, n° 3.  
[Revue en ligne] <http://www.ritpu.org/IMG/pdf/cartier.pdf>.
- Charlot (1997). *Du rapport au savoir. Eléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.
- Dillenbourg, P., Poirier, C. & Carle, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In Taurisson & Sentini (dir.), *Pédagogies.net, L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Presses de l'Université du Québec, p.11-47. Consulté le 14 juin :  
<http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/staf11/textes/Dillenbourg03.pdf>
- Gremmo, M.-J. (1995). Former les apprenants à apprendre : les leçons d'une expérience ». *Mélanges pédagogiques* n° 22, CRAPEL.
- Goffman, E. (1973). *La mise en scène de la vie quotidienne 1*. Paris : Editions de Minuit.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre ? *Mélanges pédagogiques*, CRAPEL, p. 75-88. Consulté le 10 mai 2011 :  
<http://revues.univ-nancy2.fr/melangesCrapel/IMG/pdf/6holec-3.pdf>.
- Linard, M. (2003). Autoformation, éthique et technologies : enjeux et paradoxes de l'autonomie. In Albergo, B. (dir), *Autoformation et enseignement supérieur*. Paris : Hermès / Lavoisier.
- Mangenot, F. (2006). *Apprentissages collectifs assistés par ordinateur. Ingénierie de la formation à distance via Internet*. Fascicule de cours de M2 FLE à distance. Université Stendhal-Grenoble 3, Poitiers, CNED.
- Marcoccia, M. (2002). Les communautés en ligne comme communautés de parole. Communication aux Journées d'études "Internet, jeu et socialisation". Les 5-6 décembre 2002 à l'ENST à Paris.
- Nault, G. & Nault, T. (2003). Communauté virtuelle : un soutien pour des enseignants novices en cheminement vers la collégialité. In Deaudelin, C. & Nault, T. (dir.). *Collaborer pour apprendre et faire apprendre. La place des outils technologiques*. Sainte-Foy : Presses de l'Université du Québec. p. 191-210.
- Perrenoud, P. (2010). *Développer la pratique réflexive*. Paris : ESF éditeur.
- Richard, J.-F. (2005). *Les activités mentales. Comprendre, raisonner, trouver des solutions*. Paris : Armand Colin.
- Rinaudo, J.-L. (2006). Forums et stages en formation professionnelle. In Sidir, M., Bruillard, É. & Baron, G.-L. (dir.). *Actes du colloque JOCAIR, 6-7 juillet 2006*, université de Picardie Jules Verne. p. 166-176. <http://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00138071>
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. A la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Editions Logiques.
- Soubrié, T. (2006a). Utilisation d'un blog en formation initiale d'enseignants de FLE : pratiques réflexives et délibération collégiale. *Le français dans le monde - Recherches et applications*, n°40. p. 111-122.
- Soubrié, T. (2006b). Le blog : retour en force de la « fonction auteur ». In Sidir, M., Bruillard, É. & Baron, G.-L. (dir.). *Actes du colloque JOCAIR, 6-7 juillet 2006*, université de Picardie Jules Verne. p. 292-309. Consulté le 14 juin 2011 : <http://halshs.archives-ouvertes.fr/edutice-00138462/>
- Soubrié, T. (2008). Images de soi dans un blog professionnel d'enseignants stagiaires. *Alsic*, Vol. 11, n° 1/2008. [En ligne : <http://alsic.revues.org/index843.html>]
- Soubrié, T., Zourou, K. (2009). Gérer l'espace-temps de la formation en ligne : différentes manières de conférer une intelligibilité propre à la réalité d'une formation. In Develotte C., Mangenot F., Nissen E. *Actes du colloque EPAL*. Consulté le 16 juin 2011 : [http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06\\_act/actes2009.htm](http://w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/actes2009.htm).



- Tochon, F. (2002). L'écriture réflexive dans le perfectionnement professionnel et le changement scolaire. *Recherches & éducations*, n° 2, 3<sup>ème</sup> trim. Consulté le 10 juin 2011 : <http://rechercheseducations.revues.org/index285.html#ftn1>.
- Vanhulle, S. (2005). Ecriture réflexive et subjectivation de savoirs chez les futurs enseignants. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 8, n° 1, p. 41-63.
- Vanhulle, S. (2009a). Un « genre réflexif » pour travailler avec des savoirs hétérogènes. In Etienne & al. *L'université peut-elle vraiment former des enseignants ?* De Boeck : Bruxelles.
- Vanhulle, S. (2009b). Des savoirs en jeu aux savoirs en "je": cheminements réflexifs et subjectivation des savoirs chez de jeunes enseignants en formation. Bruxelles : Peter Lang.

### **Notices biographiques**

Charlotte Dejean-Thircuir est maître de conférences en sciences du langage à l'université Stendhal – grenoble 3. Ses recherches portent sur l'étude des interactions en ligne dans des contextes pédagogiques et notamment, sur les modalités collectives de travail entre pairs.

Courriel : [charlotte.dejean@u-grenoble3.fr](mailto:charlotte.dejean@u-grenoble3.fr)

Adresse : université Stendhal – Grenoble 3. BP 25 38040 Grenoble Cedex 9

Thierry Soubrié est maître de conférences en sciences du langage à l'université Stendhal – Grenoble 3. Ses recherches portent, d'une part, sur l'étude des interactions en ligne dans des contextes pédagogiques et, d'autre part, sur les notions de tâche et de scénario pédagogique dans l'enseignement/apprentissage du FLE.

Courriel : [thierry.soubrie@u-grenoble3.fr](mailto:thierry.soubrie@u-grenoble3.fr)

Adresse : université Stendhal – Grenoble 3. BP 25 38040 Grenoble Cedex 9