HAL
open science

Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs

Anna Koenig-Wiśniewska

To cite this version:

Anna Koenig-Wiśniewska. Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs. Linguistique. Université de Provence - Aix-Marseille I, 2011. Français. NNT : . tel-00662319

HAL Id: tel-00662319

https://theses.hal.science/tel-00662319v1

Submitted on 27 Jan 2012

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.

DOCTORAT AIX-MARSEILLE et POZNAŃ UNIVERSITÉS

délivré par

Université de Provence et Université Adam Mickiewicz

THÈSE en cotutelle

pour obtenir le grade de

DOCTEUR D'AIX-MARSEILLE et D'ADAM MICKIEWICZ UNIVERSITÉS

Formation doctorale:

COGNITION, LANGAGE, ÉDUCATION

Spécialité science du langage

Présentée et soutenue publiquement

par

Anna Koenig-Wiśniewska

TITRE:

„Stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs"

Directeurs de thèse:

prof. dr hab. Claude Springer

prof. dr hab. Weronika Wilczyńska

VOLUME I

Poznań 2011

Podziękowania/Remerciements

Wielowymiarowość mojej wdzięczności najpełniej oddałyby podziękowania interaktywne osadzone w środowisku cyfrowym, z animowaną trójwymiarową wizualizacją HD rozkwitających pąków, na cudownej wielobarwnej łące, pod przecudnym lazurowym niebem, na którym pojawiałyby się wielojęzyczne słowa mieniącymi się kolorami tej części palety RGB, która najtrafniej przekazuje ciepło, radość, szczęście. W tle rozbrzmiewałaby muzyka kwadrofoniczna, dyskretna, delikatna, subtelna, grana na laserowej harfie, prawie nie zauważalna a jednak dopełniająca całości.

Spotkałam w swoim życiu dwa otwarte umysły i dwa otwarte serca, które mnie kształtowały przez 5 lat.

Składam wyrazy głębokiej wdzięczności moim promotorom, panu profesorowi Claude'owi Springerowi z Uniwersytetu Prowansalskiego w Aix-en-Provence i pani profesor dr hab. Weronice Wilczyńskiej z Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu. Bez ich wiary w moje umiejętności oraz wsparcia merytorycznego praca ta nigdy by nie powstała.

La multidimensionnalité de ma gratitude serait le mieux visualisée par des remerciements situés dans un espace numérique, avec une animation en 3D et HD, des bourgeons s'ouvrant au milieu d'une merveilleuse prairie multi couleurs, sous un ciel divin d'azur, sur lequel des mots en nombreuses langues apparaitraient et scintilleraient. Ils seraient en couleurs de cette partie de la palette RGB qui correspond à la transmission de l'information sur le chaud, la joie, le bonheur. Au fond, une musique quadriphonique, discrète, retentirait, jouée sur une harpe de laser, presque inpercevable, et pourtant complétant l'ensemble.

J'ai rencontré dans ma vie professionnelle deux cœurs et esprits ouverts à qui je me suis confiée pour cinq ans.

Je tiens à exprimer ma profonde gratitude à mes directeurs de thèse, le professeur Claude Springer de l'Université de Provence à Aix-en-Provence et la professeure Weronika Wilczyńska de l'Université d'Adam Mickiewicz à Poznań. Sans leur confiance en mes capacités et sans leur soutien, cette thèse n'aurait jamais pu être réalisée.

Table des matières du volume I

Table des figures **9**
Table des copies d'écran **11**
Table des extraits **12**
Table des tableaux **16**
Table des schémas **17**
Termes spécialisés **18**
0 Introduction **20**
0.1 Les objectifs de l'étude 20
0.2 La genèse du problème 21
0.3 Le cadre conceptuel adopté 23
0.4 La méthodologie de la recherche 27
0.5 Le corpus recueilli et l'étude empirique 29
0.6 La structure du travail 30
0.7 L'intérêt de la recherche 32
1 Notre processus de théorisation: didactique des langues et TIC, les concepts revisités **34**
1.0 Introduction 34
1.1 Impact du CECR en Didactique des langues et des cultures: perspective actionnelle et approche par compétences 35
1.1.1 L'impact des TIC: quels liens avec le CECR? 39
1.1.2 La perspective actionnelle: quels liens avec les théories de l'activité? ... 44
1.1.3 Pédagogie par tâche: quels liens avec le projet social? 47
1.1.4 La définition des compétences revue par la perspective actionnelle et les TIC… 54
1.1.5 Blogue éducatif et perspective actionnelle: quels sont les paramètres? 59

1.1.6 Bilan…… 65
1.2 Les stratégies comme révélateur de la perspective actionnelle et de l'agir numérique 67
1.2.1 Les stratégies d'apprentissage et de communication se retrouvent-elles dans les ENA?.....68
1.2.2 L'évolution du concept de stratégie: vers une meilleure prise en compte de la collaboration 69
1.2.3 L'apprentissage collaboratif: proposition de définition des "métastratégies" de collaboration et des stratégies d'apprentissage socialisées.....75
1.2.4 Les stratégies pour bloguer en FLE: un croisement entre les stratégies de communication et d'apprentissage? 82
1.2.5 Les stratégies de l'apprenant en tant qu'acteur social vues par le CECR: quelle adaptation pour le blogue? 88
1.2.6 Définition des stratégies dans une perspective actionnelle 89
1.2.7 Les stratégies de communication 94
1.2.8 CECR et stratégies d'interaction : une lacune descriptive des activités hybrides ……..96
1.2.9 Utiliser les stratégies individuelles et collectives pour la réalisation d'un but commun.....103
1.2.10 Proposition de typologie pour les stratégies spécifiques à l'agir numérique 108
1.2.11 Tentative de définition des stratégies dans une optique de l'action numérique 109
1.2.12 Typologie des stratégies d'interaction asynchrone sur le blogue 113
1.2.13 Définition provisoire des stratégies de collaboration pour un écrit interactif ……120
1.2.14 Bilan…… 122
1.3 Réseaux sociaux et approche sociologique: l'éclosion des communautés virtuelles..... 125
1.3.1 Qu'est-ce qu'une communauté virtuelle? 126

1.3.2 Premières tentatives de modélisation du concept de communauté virtuelle… 127
1.3.3 La communauté virtuelle d'apprentissage (CVA): un certain type de communauté virtuelle 132
1.3.4 Les conditions d'émergence de la communauté virtuelle face à la spécificité du contexte scolaire 142
1.3.5 L'apprentissage au sein de la communauté virtuelle d'apprentissage .. 147
1.3.6 Le collectif, le coopératif, le collaboratif – distinction entre les concepts154
1.3.7 Apprentissage collaboratif et écriture interactive pour le perfectionnement de la L2 158
1.3.8 L'écriture interactive collaborative et l'évolution identitaire 159
1.3.9 Bilan…… 162
1.4 L'écrit en didactique des langues et des cultures: l'écrit web, un nouveau cybergenre? 164
1.4.1 L'écrit web – vers une systématisation de la terminologie 165
1.4.2 Comment saisir l'émergence d'un genre nouveau? 167
1.4.3 L'émergence du cybergenre "écrit interactif" 168
1.4.4 De l'écriture collaborative à l'écriture interactive blogue 169
1.4.5 Quelques exemples représentatifs de l'écrit collaboratif 169
1.4.6 Solutions technologiques pour l'écrit collaboratif 174
1.4.7 L'écrit interactif blogue – tentative de définition du nouveau genre 175
1.4.8 Quel est l'intérêt de l'écrit interactif pour l'apprentissage des langues et des cultures? 185
1.4.9 Comment rapprocher les productions écrites du CECR et celles de l'écrit blogue? 186
1.4.10 Niveaux de compétences en écrit interactif d'apprenant blogueur 189
1.4.11 Bilan…… 191
2 Une recherche-développement: conception du blogue communautaire 193
2.1 Qu'est-ce que la recherche-développement? 194

2.2 La recherche-développement: cas particulier de la recherche-action appliquée aux TIC 194

2.2.1 Chercheur-développeur multimédia et praticien réflexif 196
2.2.2 Recherche-développement contextualisée ou recherche-développement sectorielle? 201
2.2.3 Prototypage et cahier des charges 204

2.3 Développement du dispositif numérique d'apprentissage 2.0 – quelle évolution? 206

2.3.1 La profondeur ouverte du dispositif Web 2.0 207
2.3.2 Dispositif versus médiatisation 211
2.3.3 Comment aborder les ressources numériques "fautives"? 214

2.4 Qu'est-ce qu'un blogue pédagogique? 216

2.5 Panoplie de blogues, panoplie terminologique 217

2.6 Un nouveau terrain pour la recherche? 221

2.6.1 Méthodologies de recherche 221
2.6.2 Bloguer: un nouveau genre d'expression? 222
2.6.3 Le blogueur: individu instable ou apprenant autorégulé et autonome? 223
2.6.4 Une méthodologie nouvelle pour l'apprentissage des Langues Assisté par le blogue 224
2.6.5 Blogue et réflexivité dans la formation des enseignants 226

2.7 Le blogue: un artefact dynamique 227

2.7.1 Instrumentation et instrumentalisation 227
2.7.2 Le blogue: un artefact complexe 230
2.7.3 La genèse instrumentale du dispositif complexe de blogues éducatifs – du pronostic enthousiaste au pronostic modéré 233

2.8 Le blogue et le Web 2.0 236

2.8.1 Web 2.0 en tant que plateforme 237

2.8.2 Vers la standardisation des blogues en tant que supports d'interaction en LE pour l'apprentissage communautaire 241
2.8.3 Le blogue et la blogosphère 243
2.9 Bilan 246
2.10 Les étapes du processus de conception du blogue Postculture – rapport du prototypage 247
2.11 Schématisation du prototypage 247
2.12 Prototype 1 – « AcTuClic » 248
2.12.1 Positionnement du prototype 1 selon la typologie des blogues éducatifs communautaires 249
2.12.2 Les résultats de l'évaluation intermédiaire du prototype 1 249
2.13 Conclusions et décisions prises après la construction du prototype 1 et le prétest 1 254
2.14 Prototype 2 – « Masterprofle » 256
2.14.1 Conception générale du prototype 2 256
2.14.2 Les résultats de l'évaluation intermédiaire du prototype 2 257
2.14.3 Conclusions et décisions prises après la construction du prototype 2 et le prétest 267
2.15 Prototype 3 – Postcultures 269
2.15.1 Conception générale 269
2.15.2 Les résultats de l'évaluation du prototype 3 270
2.15.3 Conclusions 271
2.16 Les problèmes rencontrés par le développeur pendant le processus de prototypage 272
2.16.1 Une mise à jour technologique permanente 273
2.16.2 La nécessaire communication internationale 274
2.16.3 Un apprentissage dans l'action: le chercheur-développeur apprenant 275
2.17 Concevoir un scénario pédagogique ouvert 275

2.17.1 De la scénarisation d'analyse des ressources à la scénarisation d'interactions 276

2.18 Quels facteurs prendre en considération pendant la conception des tâches dans un scénario ouvert? 278

2.19 Rôles scolaires imposés remplacés par des rôles sociaux en évolution grâce au scénario d'interactions ouvert 279

2.20 Bilan de l'étape du prototypage 282

3 Recherche empirique: stratégies de collaboration et écrit interactif, éléments d'analyse 290

3.1 La méthodologie appliquée 290

3.2 Recueil des données – chronologie de publications exploitant le prototype 3, Postculture(s) 291

3.2.1 Les phases d'analyse des données et la méthodologie hybride 294

3.3 Discussion des résultats 302

3.3.1 Dynamique de participation et cycle de vie de la communauté 302

3.3.2 Émergence de la communauté d'apprenants bloguants 304

3.3.3 QS1: *Quel est l'impact du dispositif numérique sur l'émergence d'une communauté apprenante*? 308

3.3.4 Les micro-triades de micro-collaboration instrumentée 339

3.3.5 QS2: *Quels facteurs déterminant la constitution de la communauté virtuelle sont apparus?* 345

3.3.6 QS3: *Quels sont les traits caractéristiques observables de l'écriture à plusieurs – l'écriture interactive?* 366

3.4 Conclusions de la recherche empirique 382

3.4.1 Bilan de la QP: *Y a-t-il des stratégies spécifiques pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle des élèves blogueurs?* 382

3.5 Bilan de l'expérimentation 414

3.5.1 Quels enseignements en pédagogie des langues? 414

3.5.2 Quelques pistes de recherche 421
Conclusion générale 426
Streszczenie pracy doktorskiej pt. „Strategie współpracy w kierunku pisania interaktywnego w języku francuskim (obcym) w wirtualnej wspólnocie uczniów blogujących”. 431
Bibliographie 454
Résaugraphie 462

Table des figures

Figure 1-1. Modèle d'action humaine de Kuutti. 46
Figure 1-2. Modèle d'action d'Engeström 46
Figure 1-3. Modèle d'actions aux objets partagés 46
Figure 1-4. Notre modèle d'action communautaire aux outils et objectifs partagés 47
Figure 1-5. Modèle de la compétence à l’écrit interactif fondé sur le modèle de la compétence communicative 56
Figure 1-6. Stratégies de l’apprenant (Wendt, 2001: 8) 74
Figure 1-7. Stratégies d’apprentissage selon Oxford (1990: 17, cité par Droździał-Szelest, 1997: 41-42). La traduction en français inspirée de Réseau (2001) 78
Figure 1-8. Socialisation des stratégies individuelles sur un blogue communautaire 81
Figure 1-9. Modèle de surface de croisement stratégique des stratégies communicatives et des stratégies d’apprentissage 84
Figure 1-10. Les couches de stratégies d’apprentissage et de communication 85
Figure 1-11. Effet cognitif individuel après la mise en œuvre d’une stratégie individuelle 86
Figure 1-12. Effet cognitif réciproque (dédoublé) suite à la mise en œuvre d’une stratégie en situation de coopération dans un ENA blogue communautaire 86
Figure 1-13. Effet cognitif multiplié de la socialisation des stratégies individuelles sur l’ENA blogue communautaire 87
Figure 1-14. Stratégies d’apprentissage sur un blogue communautaire 88
Figure 1-15. Communauté d’élèves blogueurs comme un organisme avec leurs interstratégies vers l’écrit interactif. Dissociation et superposition stratégiques. 112
Figure 1-16. Cycle de vie d’une communauté virtuelle, Bothorel et Marquois (2005, inspiré de Wenger 1998) 135

Figure 1-17. Cinq phases du cycle de vie d'une communauté virtuelle selon McDermott (2002: 17) 135
Figure 1-18. Structure sociale d'une communauté virtuelle selon de Laat (2002, nous citons après Dillenbourg et al., 2003) 143
Figure 1-19. Corrélation entre l'écriture interactive collaborative et l'évolution identitaire chez les apprenants blogueurs 161
Figure 1-20. Axes de composantes de l'écriture interactive de blogue communautaire 177
Figure 1-21. Modèle de l'unité de l'écrit interactif blogue 182
Figure 1-22. Modèle de l'unité de l'écrit interactif wiki 183
Figure 2-1. Les étapes d'une recherche-développement selon Guichon (2006: 8), schéma inspiré de Quivy et Van Campenhoudt (1995: 36) 196
Figure 2-2. Étapes de conception des objets intermédiaires (Guichon, 2006: 41) 204
Figure 2-3. Le cycle de la recherche-développement (Guichon, 2006: 52) 205
Figure 2-4. Schéma cartographique de Virtual Cabinet. Cinque niveaux de profondeur (Guichon, 2006: 45) 209
Figure 2-5. Arborescence ouverte en profondeur du blogue communautaire, côté utilisateur, schéma inspiré de Guichon 2006: 45 211
Figure 2-6. Structure du dispositif de blogues pour développement de l'expression écrite et du travail collaboratif, (Baruche, 2008). 230
Figure 2-7. Mouvement entre les stades de création et d'appropriation de prototypes 243
Figure 2-8. Les droits particuliers sous WordPress, copie d'écran 281
Figure 3-1. La micro-triade: glossaire (micro-instrument) + Rédacteurs Nationaux (micro-communauté) + mots-hyperliens et définitions (micro-objet) 341
Figure 3-2. La micro-traide: vote aux RN (micro-instrument) + apprenants engagés aux élections (micro-communauté) + résultats de vote et les écrits accompagnant (micro-objet) 341
Figure 3-3. Micro-triade: Nuage de pseudos (micro-instrument) + Julia et alisa (micro-communauté) + commentaire de vote (micro-objet) 343
Figure 3-4. Schéma stéréotypé de commentaire de présentation du Visiteur Accidentel 385

Table des copies d'écran

Copie d'écran 1-1. L'environnement de rédaction collaborative de romans virtuels, [http://tice01.free.fr/1] 170
Copie d'écran 1-2. Environnement numérique de rédaction de textes en paires avec des phrases préformatées de gestion d'interaction 171
Copie d'écran 1-3. Exemple d'échanges au cours de la rédaction collaborative en binôme 172
Copie d'écran 1-4. Exemple de travail collaboratif sur l'écrit. 173
Copie d'écran 2-1. Notre échange avec l'auteur de l'extension Ultimate Tag Warrior, Miguel dos Santos en vue de solution du problème d'intégration de l'extension 273
Copie d'écran 2-2. Échange avec l'auteur de l'extension Associative Dictionary_WordPress plugin sur la traduction en français 274
Copie d'écran 3-1. L'extension Wp-polls en tant qu'artefact de vote sur la meilleure classe (à gauche) et en tant qu'artefact de vote sur une RN Ukrainienne 310
Copie d'écran 3-2. Gestionnaire des votes dans Postculture(s), vue de l'administrateur 312
Copie d'écran 3-3. Vote pour la Pologne en tant que la classe la plus sympa. On ne voit que les adresses des hosts polonais. La situation est pareille pour d'autres pays. 313
Copie d'écran 3-4. Widget WP-autors visualisé en tant qu'artefact « Top Auteurs » 320
Copie d'écran 3-5. Visualisation de l'émergence de la CVA sur le blogue Postcultures, cristallisation du noyau de la communauté 322
Copie d'écran 3-6. Artefact Top Commentateur 326
Copie d'écran 3-7. Fonctionnement de l'artefact Postglossaire, affichage de la définition rédigé par une élève blogueuse 329
Copie d'écran 3-8. L'image dans le billet polonais du 2e groupe concernant les mots expliqués dans le glossaire. La divergence de mode de présentation d'une liste de termes et la situation problème résolue grâce à l'écrit interactif 336
Copie d'écran 3-9. Droit spécifique « Manage Polls » qui peut être attribué sélectivement à des apprenants 421

Table des extraits

Extrait 3-1. Commentaire 19 sur la page de vote, crainte sur les déficits en compétence communicative 305
Extrait 3-2. Vote final pour la meilleure classe du projet 311
Extrait 3-3. Pression collective sur les apprenants tchèques qui prenaient du retard avec la publication des photos et des présentations aux RN (interdépendance, autorégulation) 315
Extrait 3-4. Veille sur l'observation des règles sur la page de vote aux RN tchèques (conditions prévues par le scénario, pour candidater au RN) 315
Extrait 3-5. Page de vote aux RN UK. Sollicitation du suivi des règles par le blogueur italien et l'explication immédiate de la candidate au RN ukrainienne. 315
Extrait 3-6. Page de vote aux RN UK. Interclarification du sens 316
Extrait 3-7. Page de vote aux RN UK. Micro-débat sur la personnalité d'une candidate ukrainienne. Arguments et contrarguments, comparaison, une alternance codique intéressante – nom du blogue en russe. 316
Extrait 3-8. Page de vote aux RN UK. Incompréhension de Federico et clarification de Theone316
Extrait 3-9. Page de vote aux RN IT. Demande de clarification pour qui a voté Mounir ayant publié sa déclaration de vote sans y mettre de prénom du candidat. 316
Extrait 3-10. Page de vote aux RN IT. Remerciement et encouragement au libre choix 316
Extrait 3-11. Page de vote aux RN PL. Présentation des excuses sur le prénom mal écrit. 316
Extrait 3-12. Page de vote aux RN PL. La déclaration de l'auto vote par la candidate au RN, Patricia, et l'atténuation avec de l'humour de la remarque critique (aussi humoristique) de l'autre candidate. 317
Extrait 3-13. Page de vote aux RN PL. Expression de l'impatience de la phase suivante du projet. 317
Extrait 3-14. Page de votes pour les Meilleurs Commentateur. Votes non supportés d'artefact de vote électronique aux cliques. Carence en commentaires. 319
Extrait 3-15. Discussion sous le billet italien concernant les mots expliqués dans le glossaire. Évaluation social du travail, inter-exécution: clarifications, compléments, demande de rectifications ; définition du déficit de compétence linguistique – faire des abréviations dans le jargon d'internet 333
Extrait 3-16. Discussion sous le billet ukrainien concernant les mots expliqués dans le glossaire. Coévaluation formelle et informelle, échange sur le choix et l'aspect des mots ; co-contrôle du contenu et du mode de travail pendant la réalisation de la tâche. 334

Extrait 3-17. Discussion sous le billet tchèque concernant les mots expliqués dans le glossaire. Manque d'engagement en discussion en échange d'un billet peu intéressant et manque d'investissement de l'auteur. Évaluation équilibré en aspects positifs et négatifs. 335
Extrait 3-18. Discussion sous le billet polonais du premier groupe, concernant les mots expliqués dans le glossaire par le groupe 1. Évaluation sociale. Approfondissement de l'explication du motif du choix par la RN italienne. 336
Extrait 3-19. Discussion sous le billet polonais du deuxième groupe, concernant la représentation atypique d'une liste de mots et de leurs définitions 338
Extrait 3-20. Sous la page de vote aux RN polonais – dépréciation de l'agitation pratiquée systématiquement par Federico 347
Extrait 3-21. Sous la page de vote aux RN polonais – dépréciation du vote sur soi-même fait par Patrycja 347
Extrait 3-22. Sous la page de vote aux RN tchèques où depuis 24 janvier (date d'ouverture de vote) au 28 janvier les autoprésentations et les photos des candidats n'ont pas été publiés. Elles ont donc été sollicitées plus ou moins explicitement par les blogueurs polonais, italiens et ukrainiens. 347
Extrait 3-23. Demande de publier des éléments manquants (des photos ou des auto-présentations) des candidates ukrainiennes par les blogueurs italiens. Une auto présentation sollicitée qui, en tant qu'écrit formel, visiblement n'est pas une forme d'expression préférée de Pauline. Elle se plie tout de même à la nécessité de la publication de l'auto présentation. 347
Extrait 3-24. Sous le billet « Ahoj » Julia rappelle que la langue de communication de Postculture(s) est le français 348
Extrait 3-25. Sous le billet « En direct de Donetsk ». Le 8 février Federico pose la question sur les résultats des votes alors que le 3 février un billet avec des résultats a été publié. Julia l'instruit qu'il faut d'abord lire systématiquement et si l'on ne trouve pas les informations on peut poser la question. 348
Extrait 3-26. Sous le billet « Céline Dion pour l'Italie ! » Julia réagit à un billet italien qui ne suit pas la consigne de présenter une chanson francophone. Elle regrette que le billet ne contienne pas d'éléments en format audio, que les chansons proposées par la suite dans les commentaires soient en anglais. 349
Extrait 3-27. L'interdépendance actionnelle. Sous la page « Élections RN – Tchéquie »Julia (classe polonaise) constate qu'elle est bloquée dans l'action, faute de publications des présentations des candidats aux RN par la classe tchèque. Elle remarque

également que le taux bas de l'activité à vrai dire n'autorise pas les élèves tchèques à candidater aux RN. 349
Extrait 3-28. Interdépendance d'apprentissage, à cause du manque d'activité des membres tchèques le sentiment du manque cognitif est éprouvé par les apprenants engagés dans cette micro-communication fournissant un paquet de vocabulaire français traduit en langues maternelles des participants; 350
Extrait 3-29. Sous la page de vote aux RN ukrainiens, règle informelle, annoncer pour qui l'on a voté 351
Extrait 3-30. Sous la page de vote aux RN italiens – demande implicite de l'information complète pour qui le blogueur a voté (prénom absent dans le commentaire de Mounir) 351
Extrait 3-31. Vers la compétence plurilingue - apprentissage spontané des langues étrangères. Sous le billet « Bienvenu au plus beau pays du monde ». 353
Extrait 3-32. Veille sur la langue française. Autocorrection de l'article. Sous la page de vote aux RN Ukrainiens 354
Extrait 3-33. Veille sur la langue française. Autocorrection de l'orthographe. Sous la page « Élection international » 354
Extrait 3-34. Veille sur la langue française. Autocorrection de la syntaxe. Sous le billet « Le français en Vallée d'Aoste » 354
Extrait 3-35. Veille sur la langue française. Rectification. Formulation d'une règle de grammaire. Sous le billet « Comment apprend-t-on en Pologne? » 354
Extrait 3-36. Veille sur la langue française. Rectification de l'écrit de l'autre. Orthographe. Sous le billet « La musique à Pologne, alors nous écoutons guoi? [groupe deuxième] » 354
Extrait 3-37. Prise de conscience de l'imperfection en compétence communicative. Sous le billet « Comment apprend-t-on en Pologne ». 355
Extrait 3-38. Veille sur l'orthographe correcte des prénoms en langue étrangère. Autocorrection de l'orthographe erronée du prénom Federico (écrit avant Frederico), sous la page « Élection – RN Pologne » 355
Extrait 3-39. Veille sur la langue française et sur le langage d'Internet. Rectifications des abréviations publiées par les élèves blogueurs italiens, sous le billet « Voilà les mots les plus étranges ». 355
Extrait 3-40. Veille sur la pureté de la langue française. La correction et le refus d'anglais, sous le billet « La musique tchèque – Sto zvířat /100 animaux/ » 355

Extrait 3-41. Médiation, aide à la compréhension du sens et de l'ironie. Sous le billet « Musique fraiche et cool de Pologne:D [groupe 2] » 355
Extrait 3-42. Demande d'aide en vocabulaire d'Internet. Sous le billet « Ahoj » 355
Extrait 3-43. Prise de conscience de l'intercompréhension entre le polonais et le tchèque. Sous le billet « La musique tchèque – Sto zvířat /100 animaux/ » 355
Extrait 3-44. Discussion sur la proximité des langues français et italien. Sous le billet « Le français en Vallée d'Aoste » 356
Extrait 3-45. Gestion du conflit par les élèves blogueurs. Sous le billet « Céline Dion pour l'Italie ». 358
Extrait 3-46. Micro-tâche 1 372
Extrait 3-47 Micro-tâche 2 372
Extrait 3-48. Micro-tâche 3 373
Extrait 3-49. Micro-tâche 4 374
Extrait 3-50. Le fil de discussion {Euro 2012} entre Visiteur Accidentel - Wojtek (PL) et membre du Noyau Dur Federico (IT). L'exemple de la mise en marche des stratégies de collaboration pour un écrit interactif inappropriées et socialement maladroites chez l'apprenant blogueur polonais qui mène à la rupture de la collaboration. 387
Extrait 3-51. Commentaire de présentation d'un Membre Passif, Kasia_G. L'illustration de l'ouverture encourageant à l'interaction extra blogue. 388
Extrait 3-52. Présentation d'un Membre Périphérique, Daria (PL), construction répétitive et rythmique de la structure « information+précision ». 389
Extrait 3-53. Exemple de stratégies d'interexecution de Pauline 398
Extrait 3-54. Illustration de la mise en œuvre de la stratégie directe de popularité de Federico et la mise en marche par Pauline de la stratégie de régulation communautaire du comportement et de l'écrit excessif et trop direct 408
Extrait 3-55 Extrait du script de l'entretien avec les enseignants, 8 mars 2009 416
Extrait 3-56. Extrait de l'entretien du 08 mars 2009, une fausse représentation du billet chez l'enseignant italien 417
3-57. Extrait du script de l'entretien avec les enseignants, 18 janvier 2009 417

Table des tableaux

Tableau 1-1. Compétences développées par un blogueur 58
Tableau 1-2. Tâches de communication opérationnalisées pendant l'action de bloguer 62
Tableau 1-3. Tableau illustrant la double nature des activités communicatives engagées pendant l'écriture interactive 99
Tableau 1-4. Nature quadruple de stratégies de collaboration vers l'écrit interactif résultant de la nature des micro-opérations de bloguer pour lesquelles elles sont mobilisées 121
Tableau 1-5. Tableau des activités reliées à l'écriture interactive 187
Tableau 2-1. Principaux points d'opposition entre la conception des dispositifs numériques d'apprentissage de la LE: « Virtual Cabinet » (Guichon: 2006) et Blogue Communautaire, les deux dispositifs conçus dans le cadre de la recherche-développement sectorielle 203
Tableau 2-2. Étapes de la recherche-développement du blogue d'apprentissage communautaire de FLE 247
Tableau 2-3. Fonctionnalités supplémentaires que nous avons décidé d'intégrer dans le prototype 2 255
Tableau 2-4. Quels sont les extensions qui ont joué le rôle de facteurs extérieurs supportant la motivation des apprenants-blogueurs à écrire et publier? 258
Tableau 2-5. Les droits particuliers sous WordPress, traduction propre 281
Tableau 2-6. Synthèse du processus de prototypage 288
Tableau 3-1. La chronologie de publication des billets sur le blogue 293
Tableau 3-2. Les élèves qui ont publié entre 10 et 20 commentaires 307
Tableau 3-3. Réponses des apprenants blogueurs polonais à la question 11 de l'enquête: Pourquoi regardais-tu cet élément du blogue (sondage de classe)? 311
Tableau 3-4. L'amplitude d'activité des blogueurs générée par la tâche de vote pour le RN, supporté par l'outil WP-polls 317
Tableau 3-5. Vote pour la chanson de Postculture(s). Rapport entre le volume de l'action manuelle et l'action rédactionnelle des apprenants blogueurs 318
Tableau 3-6. Votes pour le meilleur Rédacteur et la meilleure classe de Postculture(s). Rapport entre le volume de l'action manuelle et l'action rédactionnelle des apprenants blogueurs 318
Tableau 3-7. Réponses à la question 8 de l'enquête. 321
Tableau 3-8. Réponses des apprenants polonais à la question sur l'attention qu'ils attachaient à l'outil Community Cloud, artefact Nuage de pseudos de la communauté 324

Tableau 3-9. Les réponses des blogueurs à la question concernant l'artefact Top Commentateurs 328
Tableau 3-10. Réponses des apprenants blogueurs polonais à la question concernant l'exploitation de l'artefact Postglossaire 332
Tableau 3-11. Objectifs partagés de la CVA Postculture(s) 359
Tableau 3-12. Nombre de membres des réseaux sociaux individuels du Noyau Dur illustrant leur implication en interactions bilatérales 364
Tableau 3-13. Fonctions des commentaires ou de leurs parties et le nombre de parution dans l'unité De l'Ukraine avec amour. Ani Lorak 369
Tableau 3-14. IP (Indice de participation) des groupes sociaux dans l'unité « Bonjour de Pologne » 412
Tableau 3-15. IE (Indice d'engagement en micro-conversations) des groupes sociaux dans l'unité « Bonjour de Pologne » 413

Table des schémas

3-1. Schéma de l'écrit interactif suivant le billet De l'Ukraine avec amour. Ani Lorak. Les billets contenant des micro-tâches ont été encadrés 381

Termes spécialisés

Administrateur – le Chef du projet, la conceptrice du blogue Postculture(s) et du scénario pédagogiques, il s'agit de nous.

Apprenant blogueur – chaque élève qui publie des billets et/ou des commentaires sur notre blogue de recherches.

Blogue communautaire – les blogues développés pour nos recherches portant les noms Masterprofle et Postculture(s).

Blogue multi auteurs – le blogue où il y a plus qu'un auteur ayant les droits de publication de billets.

Bloguer – les actions de rédaction de billets et de commentaires, de publication, de participation à des votes, à des élections et à tout un événement prévu par le scénario pédagogique accompagnant le blogue.

Commentateur – l'apprenant-blogueur qui a les droits de publier des commentaires.

CV – Communauté Virtuelle.

CVA – Communauté Virtuelle d'Apprentissage.

CVP – Communauté Virtuelle de Pratique.

ENA – Environnement Numérique d'Apprentissage.

Enseignant-blogueur – l'enseignant qui participe au projet et qui remplit la fonction de *RN* avant qu'un tel soit élu parmi les *élèves blogueurs*. Dans la phase suivante il devient Tuteur de sa classe.

MA – Membre Actif, un apprenant-blogueur participant activement à l'interaction écrite sur le blogue communautaire.

MAP – Membre Acti-Passif, un apprenant-blogueur qui selon une phase participe très activement ou pas du tout à l'interaction écrite sur le blogue communautaire.

ND – Noyau Dur (de la communauté), un nombre restrain des apprenants-blogueurs qui se sont investis d'une manière très active en écriture interactive sur le blogue communautaire, assument des responsabilités des Rédacteurs Nationaux et/ou se sentent responsables de developpement de la CVA.

RN – Rédacteur National, un apprenant-blogueur ayant les droits de publication de billets au nom de sa classe qu'il représente, il a aussi les droits de publier des commentaires. RN a été choisi pendant les élections.

RNA – (Rédacteur National Adjoint), l'apprenant-blogueur ayant les droits de publication de billets, dont le rôle principal est soutenir ou remplacer le Rédacteur National, il a aussi les droits de publier des commentaires. RNA a été choisi aussi pendant les élections.

VO – Visiteur Occasionnel, l'apprenant-blogueurs qui pour divers raisons n'interagit que très rarement sur le blogue communautaire, même s'il se connecte et observe les activités des autres apprenants blogueurs ou qui abandonne l'écriture interactive et la CVA.

0 Introduction

0.1 Les objectifs de l'étude

On estime qu'une des compétences qu'un apprenant de langue étrangère doit perfectionner au cours de son apprentissage est l'expression écrite. Les technologies de l'information et de communication (désormais TIC) contribuent d'un côté à l'extension des activités classiques connexes et de l'autre, entraînent le surgissement des activités hybrides nouvelles, harmonisant tout naturellement les traits caractéristiques des activités autrefois séparées et éloignées (interaction orale/interaction écrite). Une panoplie de genres textuels qui peuvent être proposés aux apprenants en vue de l'acquisition de la langue étrangère s'enrichit de ce fait en genres qui ne peuvent se matérialiser que dans un environnement numérique précis, tel est notamment le cas de l'écrit interactif qui nous préoccupera dans cette recherche.

Le blogue, la solution informatique conçue premièrement dans le but de satisfaire le besoin de publier et de partager un journal intime, bat tous les records de popularité dans ses utilisations diverses, ceci dans des milieux différents, entre autres celui des journalistes. Il a été aussi très rapidement reconnu par le milieu pédagogique pour ses différentes qualités. Il suffit d'en énumérer quelques-unes: la facilité de création, de publication, de personnalisation, la gratuité et enfin la possibilité d'enclencher quelques actions sociales cognitives qui le transforment de l'environnement numérique de réflexion individuelle en espace d'apprentissage communautaire.

Contrairement à ce que l'on pourrait croire, le développement du blogue adapté aux compétences visées, prenant en compte une approche d'enseignement très concrète et intégrée en un dispositif méthodologique complet, s'avère une démarche exigeante, s'étalant sur plusieurs étapes d'essais et de régulation de paramètres. La recherche-développement en DLC, s'inspirant des recherches du monde des ingénieurs, met les enseignants-chercheurs dans la situation de concepteurs et de réalisateurs des blogues éducatifs qu'ils testent ultérieurement pour pouvoir en soumettre les résultats à une analyse critique. Tel était également le cas de cette recherche.

En reconnaissant la nécessité constante de perfectionner la compétence de l'expression écrite et les genres textuels d'actualité, en partageant la conviction de la grande utilité des blogues, nous nous pencherons dans ce travail sur la question

concernant la communauté virtuelle d'apprentissage et les stratégies de collaboration qui se manifesteront au sein de cet espace numérique spécifique. Notre recherche a été menée dans un contexte international et interculturel car le blogue que nous avons développé a été utilisé par les apprenants de quatre nationalités, encadré par leurs enseignants de FLE. Cependant, ce n'était pas l'aspect interculturel qui a été choisi comme dominant pour cette étude, même s'il peut incliner d'une façon intéressante l'objet de notre recherche, mais une variante de l'expression écrite, un écrit interactif, qui ne peut se construire qu'à travers des interactions soudées par des liens sociaux, la réalisation des tâches communes et les stratégies de collaboration spécifiques, mobilisées mutuellement pas les apprenants sur le blogue. Les compétences nécessaires pour cette collaboration et pour la mise en pratique des stratégies mentionnées feront également partie de nos investigations.

En résumant, l'objectif de cette recherche est double. Il ne se limite pas à l'observation et l'analyse du comportement cognitif et social des apprenants dans un environnement numérique spécifique (blogue communautaire), servant à la vérification de l'hypothèse sur l'émergence de la communauté virtuelle d'apprentissage et les stratégies mises en œuvre, mais étudie également l'impact qu'exercent sur cette émergence des instruments technologiques spécifiques, sélectionnés par nous. Autrement dit, nous nous intéresserons dans la même mesure à la conception de l'outil qu'à des effets socioéducatifs précis qui peuvent être engendrés par son exploitation.

0.2 La genèse du problème

Notre parcours professionnel d'enseignante de FLE a débuté dans le secondaire, au lycée Bolesław Krzywousty à Nakło sur Noteć, où j'ai enseigné le français et où j'ai mis mes compétences, entre autres à la conception du programme novateur pour une classe spécifique anglais-français, avec la technologie de l'information et de communication. Nous avons eu la volonté de poursuivre notre quête professionnelle et francophile en nous perfectionnant à l'université Marc Bloch de Strasbourg sur l'apprentissage en ligne (e-formation et création multimédia). Nous avons ainsi pu acquérir des compétences professionnelles pointues tant s'il s'agit de la conception, du développement et de la gestion des environnements numériques d'apprentissage qu'en

méthodologie de l'enseignement de la langue étrangère à distance, et parallèlement en compétence de communication en langue du domaine. Tout cela dans un environnement universitaire que nous avons pu découvrir, en particulier pendant notre stage au Département de Linguistique Appliquée et des Langues Vivantes. Nous avons eu la chance de nous ouvrir également à un esprit de recherche dans le domaine des TICE, domaine de recherche, à ce moment-là encore peu exploité en Pologne. Le projet de doctorat n'a donc été qu'un prolongement logique de ce parcours.

Une réflexion déclencheuse de ce projet prend ses sources dans notre pratique personnelle de créer des blogues et de bloguer en français, dans des auto-observations et des observations des tendances en apprentissage/enseignement des langues étrangères faites pendant notre participation à la conférence d'EUROCALL[1] à Cracovie, le 24-27 Août 2005. Celle-ci a été dédiée à l'autonomie dans l'apprentissage des langues instrumenté d'ordinateurs. De nombreuses solutions et expériences ont été évoquées, à chaque fois très avancées techniquement, le plus souvent développées par des informaticiens collaborant avec des professeurs d'universités, intégrées ensuite dans le cursus. Une des solutions d'e-learning qui jouissaient de grand intérêt étaient les plateformes d'apprentissage/enseignement à distance (LMS[2]). Celles-ci, à l'époque, semblaient présenter l'avantage de couvrir tous les besoins formels d'un cursus mais au cours de leur utilisation dévoilaient leurs insuffisances dans la sphère inhérente à l'apprentissage/enseignement des langues étrangères, notamment les liens sociaux et le volet culturel d'apprentissage qui s'acquiert d'une façon le plus efficace quand il est accentué émotionnellement, à travers une interaction intense en langue cible, le mieux en situation exolingue. Or ce genre d'interaction sur les plateformes était rare, ces dernières ne servant le plus souvent dans la réalité que d'endroit de dépôt des travaux dans l'espace numérique, tant pour les enseignants que pour les étudiants.

Au même moment, initialement, loin du monde scolaire et universitaire, les blogues ont explosé dans le réseau et ont été parfaitement appropriés par les jeunes.

---

1 European Association for Computer-Assisted Language Learning, http://www.eurocall-languages.org/index.html

2 Ang. Learning Management System

L'interaction écrite, souvent en langue étrangère ou même en plusieurs langues, fleurissait, mobilisée par un type de motivation mirifique des jeunes, préalablement inconnue. Ce phénomène nous a encouragée à nous intéresser au potentiel de cet outil, tant du point de vue de sa malléabilité technologique que du point de vue de son exploitation pour une collaboration pour l'écrit interactif en FLE. A ce moment-là nous concevions déjà le blogue en tant que plate-forme d'apprentissage socialisé qui joignait parfaitement les besoins de l'individu apprenant à ceux de la communauté qui gravite autour du même objectif d'apprentissage et s'exprime sur le même espace. Il nous a paru indispensable de tester si réellement les instruments du blogue pouvaient amener un groupe d'apprenants à se constituer en tant que communauté virtuelle d'apprenants de FLE et dans quelle mesure ce genre d'apprentissage apportait des éléments importants dans le développement de leur compétence communicative, et de leur compétence en interaction écrite dans l'environnement numérique en particulier.

0.3 Le cadre conceptuel adopté

Vu la spécificité de cette étude qui se situe au croisement de la DLC, de la microsociologie et de la technologie de l'information et de communication, le cadre adopté y puise ses fondements théoriques qui nous ont permis de stabiliser notre objet de recherche et l'ancrer dans un ensemble de concepts et notions de référence.

Le plan primordial de cette recherche est délimité par le statut d*'action sociale* attribué ce dernier temps au processus d'enseignement / apprentissage de la langue étrangère (Springer 2009). Cette action, privilégiée par la *Perspective Actionnelle* (CECR 2001, Puren (2006), Komorowska (2007), Rosen (2007) semble résoudre de nombreux doutes sur ce que représente et comment s'organise l'apprentissage de la langue étrangère. Mais en même temps l'adoption de la PA dévoile de nouveaux défis et enjeux liés aux *compétences* visées, et amenant les acteurs de l'enseignement/apprentissage à l'adaptation aux nouvelles approches, notamment *l'Approche par Compétences* (Coste, 2006). Celle-ci, en tant qu'alternative à *l'approche globaliste* (Beacco, 2007), répondrait peut-être mieux aux besoins de la formation pour l'autonomie de l'apprenant (Wilczyńska (1999a, 2008). On découvre qu'entre autres, les espaces numériques proposés par les TICE facilitent le travail ancré

dans cette approche et que les indications de la PA s'inscrivent parfaitement dans leur exploitation (Arevalo, 2008). Nous essayerons d'illustrer cette facilitation en analysant le progrès qui s'est effectué dans l'action humaine instrumentée de la technologie, en nous basant sur le modèle de Kuutti (1999), et d'Engeström (1999), évoluant vers un modèle ou tous les éléments peuvent être partagés par les individus humains agissant dans l'environnement numérique. Ces nouveaux environnements permettraient-ils à nouveau, et peut-être en augmentant leur efficacité et régularité, d'appliquer des théories d'enseignement précédemment catégorisés de subsidiaires? La question concerne fortement la *Pédagogie par tâche et projet social* fondés sur la pédagogie de Freinet (Bracke, 2000, Schlemminger, 1997), actuellement sous forme de *cyberprojets* (Mangenot, 2009), *cybertâches* et *cyberdiscours* qu'il faut également non seulement organiser et proposer aux apprenants mais également évaluer (Springer, 2008). Où se situe dans cette perspective le perfectionnement de la composante stratégique de la compétence communicative de l'apprenant (Hymes, 1972; Canale et Swain, 1980; Bachman et Palmer, 1990 et 1996) et prend-elle les mêmes expressions que dans des environnements classiques? Comment la composante sociolinguistique se forge-t-elle dans ces nouvelles dimensions? Le socioconstructivisme, théorie d'apprentissage développé par Vygotski (1896-1934) et ses successeurs, une fois encore nous propose un cadre solide de réflexion sur ces questions. Les concepts de: *conflit socio-cognitif, de zone proximal de développement (ZPD), d'échafaudage et de métacognition* trouvent leur reconfirmation et amplification, grâce aux nouveaux outils et nouvelles situations d'apprentissage, proposé(e)s aux apprenants. Pour ces derniers, souvent natifs de numérique, il est souvent inévitable de passer par les étapes qui semblent peu enrichissantes, où une forte stimulation extérieure est toujours nécessaire (cf. Annexe 6, Le scénario d'interactions – guide pédagogique détaillé du projet *Postculture(s)*, pour arriver à l'étape de création autonome des artefacts de savoirs et à l'apprentissage approfondi, comme le démontre pour les blogueurs Barlett-Bragg, 2003. (ang. *knowledge artefact* et *deep learning*).

La blogosphère est une notion issue de la réalité de l'apprentissage informel et désignant la communauté de blogueurs liés par un réseau de liens entre blogues et les échanges qu'ils pratiquent régulièrement sur leurs espaces. Le monde de la science (mais non seulement, celui du commerce, du journalisme, des finances et d'autres) ont

envié la dynamique qui s'y enclenche spontanément et qui est porteuse des actions de grande envergure. Le concept de communauté virtuelle, devenu désormais un « modèle de rêve » dans l'enseignement de langues, introduit par Rheingold Howard (1995), a été repris et discuté (Wellman, 1996; Jones, 1997; Bélisle, 2001; Dillenbourg et al., 2003 Preece et Maloney-Krichmar, 2003, Grimbert, 2005) pour une compréhension réelle des mécanismes de sa constitution. Les concepts d'*attitude et comportement des membres, les objectifs, le canal et le mode de communication, le format de message, l'intensité d'interaction, la réaction au problème cognitif, le dépassement des limites, la liberté de choix* ont été souvent pris comme constitutifs. La communauté virtuelle d'apprentissage, en tant qu'environnement et en même temps mode d'apprentissage/d'enseignement pour ainsi dire « provoqué » par les organisateurs d'enseignement, doit être remise à l'analyse complémentaire, en prenant en compte des critères additionnels: son cycle de vie dans le contexte naturel (Bothorel et Marquois (2005), inspirés de Wenger 1998), McDermott (2002), et scolaire, Daele et al. (2002). Il se révèle indispensable de réfléchir sur son émergence en particulier (Dillenbourg et al., 2003) et les facteurs qui la facilitent (Zimmermann, G. (2007); sur son organisation sociale (De Laat cité par Dillenbourg 2003: 21); sur la place des tuteurs et des enseignants Casteignau (2003); sur la spécificité de l'apprentissage communautaire (Poirier cité par Dillenbourg, 2003). (Zimmermann, G. (supra) introduit la notion des *opérateurs* de la communauté qui préparent le terrain et les outils pour épargner le temps et accélérer l'émergence de la communauté – c'est justement ce rôle qui aura été le nôtre dans le présent projet de recherche.

Si les membres des communautés qui se constituent spontanément dans le contexte informel se nourrissent de facteurs motivationnels surgissant naturellement de leurs besoins et avidités, ce processus n'est pas pour autant analogue dans les communautés stimulées à l'émergence par des organisateurs extérieurs. Il faut alors revoir les composantes de la motivation à l'écriture interactive des apprenants blogueurs avant de leur proposer cette méthode d'apprentissage. Sur ce point, nous partageons l'avis de Raby (2009) qui insiste sur le renoncement au terme de *motivation interne* et *externe* et propose de les remplacer par les *facteurs internes et externes de la motivation*. Nous nous inscrivons également dans la visée de Dörnyei (2001) qui perçoit la motivation dans la perspective actionnelle. Il adopte l'action comme point de repère

pour la motivation en évolution, en divisant ce processus en *phases pré actionnelle, actionnelle et post actionnelle*. Cette motivation doit être engagée en apprentissage communautaire, particulier et exigent, car conciliant plusieurs modes d'action et d'apprentissages: individuel et collectif. La collaboration se met en tête de cette configuration (Heutte, 2003) en tant qu'apprentissage portant des traits du phénomène *autotélique*, qui laisse autant de place à l'apprentissage et l'action individuels que collaboratifs (France**,** Lundgren-Cayrol, 2001). C'est dans ce contexte que *l'Intelligence Collective* s'exprime et prend sa valeur (Levy, 1997), c'est dans ce même contexte que l'individu progresse (Kim, cité par Dillenbourg et al., 2003: 9). Ce progrès, même si pour notre recherche c'est le volet linguistique qui nous intéressera le plus, est transversal et concerne l'identité d'apprenant en progression dans son intégralité absorbant également le volet social et stratégique du fonctionnement dans ce milieu spécifique d'apprentissage.

Même si le haut débit est accessible dans de nombreux dispositifs d'apprentissage à distance ce n'est qu'actuellement (les années 2008-2010) que l'expression orale avec les vidéo et audio de bonne qualité commence à être largement proposée et exploitée par les utilisateurs de l'Internet. Le streaming nécessaire par exemple pour un webinair réussi n'était pas encore accessible au large public au moment du lancement de notre projet de recherche. Pour celle-ci et pour d'autres raisons exposées préalablement nous nous sommes retournée donc vers la compétence écrite dans sa nouvelle forme sur le support numérique – l'écriture interactive. Celle-ci, comme le mot « interactive » le suggère, s'effectue entre au moins deux scripteurs et son impact s'amplifie avec l'accroissement de leurs nombre. Sans prétendre à l'exhaustivité nous espérons modestement avoir apporté quelques éléments à la définition de *l'écrit interactif de blogue*. Pour ceci nous nous sommes appuyée sur les précisions du CECR (2001: 75) et des clarifications de Rastier (2001, cité par Villanueva, 2009) divisant les normes stabilisant les genres en: normes *génétiques (comment on produit le texte), mimétique (assurant une fonction de représentation et de production) et herméneutique (comment interpréter un texte).* Nous avons pu différencier l'écrit interactif blogue d'autres types de l'écrit dit également interactifs grâce à la réflexion de Barbier, Jal Jal, Piolat, Agostinelli (1993) , Alamargot, Galbraith, Jandriessen (2004), Debyser (1989), Ferrara, Brunner et Whittemore (1991), cités par

Pudelko, Henri, Legros (2003). Une partie importante de notre analyse théorique sur le concept d'« interactif » s'est appuyée sur la réflexion de Mangenot (2003). Ayant proposé la définition du genre et les niveaux de compétences à acquérir nous nous positionnons du côté de ceux qui postulent l'introduction de l'apprentissage de ce genre, comme d'autres genres qui se sont cristallisés avec la venue de l'ère numérique (Keochlin, 1996) dans l'enseignement régulier des langues étrangères.

Pour observer les stratégies de collaboration pour un écrit interactif dans la communauté d'élèves bloguants, après avoir ancré cette recherche dans la PA et après avoir approfondi notre compréhension du concept de CVA, il nous a semblé indispensable de trouver une relation entre les stratégies d'apprentissage individuelles (Oxford, 1990, Droździał-Szelest, 1997, Michońska-Stadnik, 2008, Wendt, 2001.) mises en œuvre dans un milieu classique, et les stratégies d'apprentissage privilégiant l'agir interactionnel dans un environnement communautaire numérique (Jeannot et Chanier 2008, Lamy 2007, Lewis et Stickler 2007, Pudelko, Henri et Legros 2003). A l'issue de cette étape, nous avons proposé notre typologie de stratégies d'interaction asynchrone sur le blogue et une définition provisoire des stratégies de collaboration pour un écrit interactif.

0.4 La méthodologie de la recherche

La méthodologie adoptée pour ce travail s'inspire d'un type particulier de la recherche-action, à savoir de la recherche-développement (Guichon, 2007). Conformément à ses règles elle comprend le développement technologique de l'outil que nous avons testé auprès d'un public échantillon. Comme le prévoit la recherche-développement, nous avons réalisé des étapes de prototypage et de tests, avant de concevoir un dispositif complet se composant d'un blogue communautaire, d'un scénario d'interaction, d'un guide pédagogique et d'un calendrier précis des entretiens avec les professeurs encadrant les apprenants, venant de quatre pays (Pologne, Tchéquie, Ukraine, Italie – Val-d'Aoste). Parallèlement (et en aucun cas après la conception) nous analysions les concepts connexes à la CVA, à la PA, à la collaboration, aux réseaux sociaux et à l'écriture interactive qui influençaient et orientaient notre démarche et nos gestes technologiques. Ces deux types de nos activités

de recherche devaient se dérouler simultanément en s'enfermant de temps en temps en boucles qui déterminaient l'avancement de la recherche. Ainsi nous avons pu réaliser cette recherche en tant qu'enseignant-concepteur-réalisateur et croiser un regard d'ingénieur et de didacticien.

Pour structurer et ordonner notre recherche nous avons formulé la question principale de recherche ainsi que les questions spécifiques pour lesquelles nous avons admis certaines hypothèses.

La question principale (*QP – Quelles stratégies de collaboration pour un écrit interactif en FLE peut-on observer dans une communauté virtuelle d'élèves blogueurs?*) interroge les types de stratégies de collaboration employées par une communauté virtuelle d'élèves mis dans la situation de bloguer. Notre hypothèse admet, que le blogue que nous leurs proposerons en tant qu'ENT et l'encadrement pédagogique, faciliteront l'émergence de cette communauté et que les stratégies spécifiques seront alors observables grâce à l'écrit interactif constituant tout aussi le moyen que les traces des actions des élèves.

La première question spécifique (*QS1 – Quels facteurs déterminant la constitution de la communauté virtuelle sont apparus?*) nous a permis lors des réflexions théoriques de sélectionner les critères fondamentaux de l'émergence de la CVA et lors de la phase empirique, décider si celle-ci a émergé, le résultat étant décisif pour la suite des analyses. Parallèlement la seconde question spécifique (*QS2 – Quel est l'impact du dispositif numérique sur l'émergence d'une communauté apprenante?*) focalise notre recherche sur les instruments du blogue (fr. *extensions*, ang. *plug-ins*) et leur impact sur l'émergence de la CVA. Autrement dit, nous nous demandons s'il y a parmi ces instruments ceux qui supportent mieux cette émergence? Nous admettons justement que certains le favorisent plus que d'autres, supportant plutôt l'auto construction et l'individualisation alors pour vérifier cette hypothèse nous en proposons un certain nombre. Le rapport entre l'instrument et les mécanismes sociaux déclenchant la constitution d'un réseau social sera le noyau de l'analyse des réponses à cette question. La réponse à la troisième question (*QS3 – Quels sont les traits caractéristiques observables de l'écriture à plusieurs – l'écriture interactive?*) en supposant la description des éléments constitutifs de l'écrit interactif (en tant que genre) et des gestes/actions des élèves blogueurs pour le pratiquer nous permettra la

description des stratégies de collaboration pour ce type d'écrit. Nous présumons que ce type d'écrit porte des traits caractéristiques suffisamment nets pour, d'un côté mériter un statut de genre à part, d'autre côté, être indicatif de certains stratégies mises en place pour mobiliser les compétences de bloguer.

Une typologie de stratégies de collaboration pour un écrit interactif, selon le statut social d'élève dans la CVA et un modèle du dispositif pédagogique centré autour du blogue communautaire devraient constituer le résultat de la somme des réponses aux trois questions spécifiques en même temps la réponse à la question principale de notre recherche.

0.5 Le corpus recueilli et l'étude empirique

Le corpus recueilli comprend les données de nature variée, ce qui nous a permis d'appliquer différentes méthodes d'analyse assurant la triangulation. Le corpus se compose premièrement d'une base de données rassemblant tous les logs des apprenants, le contenu des billets et des commentaires, ainsi que les fichiers du blogue en tant qu'outil informatique. Deuxièmement, il est complété par la représentation virtuelle sur Internet du blogue en tant qu'ENA et en tant qu'espace d'émergence de la CVA, visualisant et pérennisant l'écrit interactif et la collaboration qui y a contribué. A cela s'ajoutent également les données recueillies lors d'une enquête menée parmi les apprenants blogueurs polonais après l'achèvement du projet.

L'ensemble du corpus a été rassemblé durant une année de développement informatique et de création du dispositif pédagogique, ensuite durant 7 mois du fonctionnement en ligne du blogue et des interactions intenses.

Notre étude empirique nécessitait une analyse préliminaire vérifiant la réponse positive à une condition requise pour l'analyse essentielle, à savoir l'émergence d'une CVA. Cette condition étant remplie, une description des répartitions en rôles sociaux intérieurs a été établie, ce qui a rendu l'analyse essentielle justifiée et plus complète.

Celle-ci portait sur trois volets de notre objet de recherche.

Pour analyser l'impact de l'outil (en particulier d'une sélection de fonctionnalités intégrées par nous) sur l'émergence de la CVA nous avons appliqué une analyse mixte, en partie quantitative et en partie qualitative. L'analyse quantitative a

couvert les données de l'enquête concernant l'utilisation des outils en question. Elle a été complétée par nos propres observations et l'analyse de certains écrits. Nous nous sommes servi du modèle d'action humaine partagée en ligne, inspiré du modèle d'Engeström (cf. 1.1.2) pour décrire les micro-triades des micro-actions collaboratives assistées de micro-outils informatiques pour les micro-objectifs.

Pour analyser les facteurs déterminant l'émergence de la CVA, en privilégiant deux perspectives parallèles: le volet social – émergence de la communauté et le volet cognitif – apprentissage communautaire, nous avons appliqué également une analyse mixte des commentaires publiés et des résultats des actions accomplies, comme les élections des Rédacteurs Nationaux et/ou la publication des définitions du glossaire collaboratif.

Pour analyser l'écrit interactif et les stratégies de collaboration pour un écrit – une analyse en grande partie qualitative (analyse d'interactions et de contenu) et quantitative (indice de participation et indice d'implication en micro-communication) de deux unités d'action (billet 1 + 90 commentaires et billet 2 + 40 commentaires) ont été effectuées. La dernière analyse met en lumière les comportements, les objectifs, les intentions et les stratégies de collaboration – ou leur absence – auprès des membres de la CVA, selon leur statut dans cette communauté. Elle décrit également les mécanismes de la dynamique dialogique de la CVA, stimulée par le scénario, instrumentée par le potentiel technologique, mais surgissant des réserves intérieures des apprenants blogueurs dont l'écrit est orienté vers l'action.

0.6 La structure du travail

La structure du travail résulte de la méthodologie de recherche adoptée. Celle-ci admet, outre la description classique de la recherche, l'intégration du rapport du développement de l'appareil (dans l'occurrence le rapport du prototypage technologique du dispositif informatique) qui oriente également la recherche. Vu cela, le présent travail comprend trois parties dont la première aura une vocation uniquement théorique, la deuxième intermédiaire, se référant d'un côté à la spécificité de la recherche et de l'autre côté à certains résultats des phases de prototypage, ayant déterminés la recherche finale. Cette partie accueille également des réflexions sur le blogue et ses

caractéristiques. Le blogue, vu dans la perspective de l'apprentissage communautaire et la place de cet environnement numérique de collaboration dans les recherches en DLC. Il évoque la notion d'artefact et celle de genèse instrumentale dans la visée des modélisations spécifiques possibles à l'usage du public en contexte particulier. Ce chapitre propose également une réflexion sur l'apport et la signification des outils sociaux du Web 2.0, du blogue en particulier, à l'enseignement de l'interaction en FLE soumis aux exigences de régulation et d'adaptations aux standards.

La troisième partie contient le compte-rendu de la recherche empirique avec de nombreuses conclusions intermédiaires.

Les quatre chapitres de la première partie, chacun abordant une composante du champ théorique complexe et étendu, gravitent autour des problématiques suivantes.

Le premier chapitre discute la perspective actionnelle préconisée dans l'enseignement des langues étrangères depuis la mutualisation du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*. Il dévoile les passerelles et les convergences entre les recommandations du dit *Cadre* et les TICE et leurs solutions, le blogue en particulier. Il évoque également la théorie de socioconstructivisme ancrée dans la tradition d'enseignement des langues et les approches qui permettent de l'appliquer réellement, notamment l'approche par compétences. Les compétences développées lors de la pratique de l'écrit interactif sur un blogue communautaire constituent un point important de réflexion de ce chapitre.

Le deuxième chapitre, se référant d'une manière la plus directe à notre problème central de recherche, propose une réflexion sur les stratégies de collaborations sur un blogue communautaire en tant que stratégies hybrides se situant au carrefour des stratégies de communication, stratégies d'apprentissage et stratégies d'action dans l'environnement numérique spécifique où l'action sociale est une dominante. Nous nous référons dans notre réflexion à des typologies de stratégies préalablement reconnues et nous précisons l'impact de l'environnement numérique sur ces stratégies (socialisation des stratégies individuelles). Suite à la constatation d'une lacune descriptive dans le CECR au sujet des stratégies d'interactions dans les environnements hybrides, entrainant également une lacune descriptive des stratégies mises en œuvre par les apprenants, nous proposons une typologie des stratégies d'interaction asynchrone sur un

blogue. Nous terminons par deux définitions provisoires: celle des stratégies dans une optique de l'action et celle des stratégies de collaboration pour un écrit interactif.

Le troisième chapitre soumet à la réflexion la notion de communauté virtuelle d'apprentissage, ses éléments constitutifs, d'abord dans la réalité extra-scolaire et ensuite avec un encadrement pédagogique. En passant par la notion de cycle de vie de la communauté nous essayerons de sélectionner les critères d'observation permettant de saisir l'étape d'émergence de la CVA, celle qui nous intéresse le plus dans notre recherche. La réflexion sur le volet social de la communauté est complétée par la réflexion sur le type d'apprentissage (ou des apprentissages) qu'elle engage et des critères de sa dynamique qui doivent être pris en considération lors de la conception des scénarios d'interactions écrites sur un blogue.

Le quatrième chapitre a pour objet de rassembler les éléments indispensables à la définition de l'écrit interactif en tant que cybergenre discursif, apparu avec la popularisation des nouvelles technologies et la venue du haut débit de connexions entre les réseaux télématiques. Après une présentation de quelques échantillons de cyber genres et de l'analyse de la méthodologie de définition du genre nous tentons de stabiliser la norme génétique, la norme mimétique et la norme herméneutique de l'écrit interactif sur un blogue communautaire. Sans nous arrêter sur cette définition nous nous recherchons à désigner la place de l'écrit interactif dans l'apprentissage des langues et des cultures et proposer des niveaux de compétences à atteindre par un apprenant blogueur.

0.7 L'intérêt de la recherche

Les blogues sont un exemple d'une pratique qui est difficile à mettre en œuvre en cours avec les élèves. Par contre elle est très appréciée à l'extérieur des classes en unissant des groupes informels, comme ceux de forums qui s'enrichissent mutuellement. Par extension nous estimons que l'épanouissement de l'e-learning et ensuite du mobile learning provoquera une multiplication d'environnements de ce type. Il nous a semblé ainsi important et urgent d'étudier les stratégies déployées dans ce type de communauté apprenante.

Les apprenants, acteurs responsables, créateurs de connaissances, mais aussi experts en apprentissage, ont la capacité à s'entraider mutuellement. Il s'est agi ainsi d'étudier le fonctionnement de cette intelligence collective. Une intelligence de communauté qui devrait permettre un développement significatif de chaque membre.

Les étudiants FLE étaient en apprentissage mutuel et collaboratif, ils se corrigeaient eux-mêmes et expérimentaient des stratégies nouvelles. Les techniques qu'ils ont créées ont été l'objet de notre recherche. Certains éléments de ses résultats pourront, nous semble-t-il, d'un côté orienter la conception des ENA proposés dans l'avenir aux apprenants, de l'autre côté sensibiliser tous les acteurs de l'apprentissage collaboratif et communautaire aux apports et risques des attitudes stratégiques adoptées.

PARTIE I

L'intelligence doit vivifier l'action; sans elle, l'action est vaine.

Mais sans l'action, comme l'intelligence est stérile !

Roger Martin du Gard

Extrait de *Jean Barois*

1 Notre processus de théorisation: didactique des langues et TIC, les concepts revisités

1.0 Introduction

Ce chapitre est conçu comme une ouverture à notre réflexion théorique. Nous nous inscrivons à la suite des propositions faites par le CECR, c'est-à-dire la perspective actionnelle qui renouvelle d'une certaine manière la pédagogie dans contemporaine en questionnant ses fondements. Cette réflexion didactique s'appuie également sur les perspectives ouvertes par les technologies de l'information et de la communication. Ces deux bases théoriques constituent donc le fondement de notre approche. C'est dans ce cadre très général que s'inscrit notre projet de conception de blogue éducatif communautaire, qui s'inscrit dans une forme d'apprentissage social – l'apprentissage collaboratif.

Il s'agit pour cette première étape de notre réflexion, d'expliciter comment nous voyons ce double potentiel:

1) la nature de la perspective actionnelle:

- l'approche par compétences dans la perspective actionnelle,
- la distinction tâche et projet social,
- la nouvelle optique de la compétence en action.

2) la convergence des TIC dans le cadre de la perspective actionnelle:

- le rapprochement TIC et action,
- le rôle de l'interaction dans la mise en scène des compétences, en particulier l'écrit interactif,

- l’intérêt du blogue éducatif communautaire dans une perspective socioconstructiviste.

Ces premiers éléments de réflexion nous permettront de peindre le fond de notre cadre théorique.

1.1 Impact du CECR en Didactique des langues et des cultures: perspective actionnelle et approche par compétences

Nous reconnaissons l’importance du *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues* (CECR), document suffisamment général pour recouvrir les cas particuliers d’apprentissage, au niveau du support choisi, du dispositif mis en place, du public en question et des objectifs de communication. La portée du CECR s'entend dans ce que l'on nomme la perspective actionnelle, une perspective d’apprentissage/d’enseignement qui n’est pas cependant une méthode ou une méthodologie particulière. L’adoption de cette perspective nous offre un cadrage des éléments indispensables à la conceptualisation de notre objet de recherche: la collaboration des apprenants blogueurs supportée par un dispositif numérique d’apprentissage – le blogue éducatif communautaire muni d’un scénario d’interactions, intégré au processus d’apprentissage sous forme du projet éducatif.

La perspective actionnelle privilégie une pédagogie par tâches, qui à l’opposé des leçons classiques, crée un contexte plus riche pour l’apprentissage de la communication en langue étrangère, plus proche du contexte de la vie sociale, avec toute la richesse linguistique et la complexité socioculturelle dont elle est porteuse.

Les interprétations du CECR et de la perspective actionnelle sont nombreuses. Beacco (2007: 54) estime que l’approche par compétences caractérise le renouveau apporté par le CECR. Il oppose ainsi l'approche par compétences à l'approche globaliste, selon lui, la plus répandue partout dans le monde, même si sans véritable fondement théorique. La domination de l'approche globaliste vient du fait de *l'inertie propre aux comportements culturels […]* des enseignants et des systèmes éducatifs. Elle possède ainsi une *capacité constitutive à s'adapter aux évolutions*. Elle est une

expression stabilisée de pratiques d'enseignement qui organisent les équilibres entre improvisation et planification (Beacco, 2007: 47). Beacco estime que l'approche par compétences (qu'il distingue de l'approche par compétence au singulier) constitue une nouvelle façon de concevoir l'enseignement/apprentissage des langues. Il définit cette nouvelle approche de la manière suivante:

> *Approche par compétences constitue une option incompatible avec celle de l'approche globaliste, puisque son principe directeur réside dans le choix de la spécificité, c'est-à-dire qu'on y pose que la langue est un ensemble différencié de compétences, solidaires mais relativement indépendantes les unes des autres et dont chaque élément est susceptible de relever d'un traitement méthodologique particulier. Et l'essentielle de cette définition ne réside pas dans l'emploi du terme compétence mais dans le pluriel. Cette conception par objectifs spécifiques et par démarches d'enseignement différenciées s'oppose donc à la polyvalence de la méthodologie globaliste ordinaire.*
>
> (Beacco, 2007: 54)

Ainsi pour Beacco (2007: 55), l'approche par compétences *constitue l'une des formes possibles de concrétisation de l'approche dite communicative de l'enseignement des langues.* Il minimise ainsi la perspective actionnelle dans sa dimension projet (voir infra). Pour lui, en particulier dans le cadre du FLE, la diffusion de l'approche communicative a amené cette forme au second plan, l'approche globaliste l'a assimilée, a intégré certains éléments, avec une version dite *basse* de l'approche communicative.

Une autre interprétation qui se répand met en avant un certain éclectisme pour différentes raisons. Des didacticiens comme Komorowska (2007) reprennent cette vision de l'éclectisme qui a déjà prévalu lors de la période communicative comme l'avait proposé Puren. Komorowska observe une bipolarisation des spécialistes du domaine dont une partie cherche toujours et encore de l'homogénéité dans cette nouvelle configuration multimoléculaire (l'approche par compétences de Beacco pourrait faire partie de ce camp), tandis que l'autre partie s'accroche à l'éclectisme et voit une didactique post méthodologique (ang. *post method era*), où tout est affaire de subjectivité pour l'enseignant. Si l'on se place du point de vue de Beacco, on retrouve alors une certaine renaissance de l'approche globaliste. Piegzik (2004) défend elle aussi l'éclectisme en y voyant le point de départ pour le renouvellement des méthodes répondant mieux aux exigences de l'enseignement holistique moderne. Janowska

(2005), quant à elle, liste les nouvelles tendances méthodologiques surgissant de la méthode communicative renouvelée:

- l'éclectisme,
- l'intégration des contenus d'enseignement de langue aux contenus d'enseignement des autres matières,
- l'autonomie,
- l'individualisation,
- l'enseignement interactif de la langue,
- les méthodes non conventionnelles.

Cependant, pour nous, la perspective actionnelle va au-delà d'une simple approche par compétences (version haute de la communication selon Beacco). Elle bouleverse plusieurs paradigmes de l'enseignement/l'apprentissage des langues pour les reconfigurer selon une autre optique.

Premièrement au niveau du programme, il ne s'agit plus de choisir des contenus à apprendre selon un classement disciplinaire, il s'agit au contraire de viser les objectifs articulés sous formes des compétences à développer en mettant en marche des contenus nécessaires.

Deuxièmement, au niveau du rôle de l'enseignant, il n'est plus question de s'accrocher au rôle d'autorité traditionnel (en imitant le locuteur natif) mais de prendre le rôle d'un facilitateur d'apprentissage, centré entre autres sur l'organisation de l'environnement facilitant l'apprentissage et l'évaluation de l'atteinte de la compétence, au lieu de l'évaluation des connaissances.

Troisièmement, la perspective actionnelle apporte des changements dans le rôle de l'apprenant. Il est perçu comme une personne à part entière ayant des connaissances préalables. Il est invité à l'autonomie, à une prise de responsabilité de son apprentissage, à la participation à l'organisation de cet apprentissage au lieu de le subir passivement en toute dépendance. Wilczyńska (1999a, 2008) analyse profondément les paramètres constituant et favorisant l'autonomie de l'apprenant des langues. Selon elle, l'autonomie de l'apprenant est une attitude, ce qui, du point de vue psychologique, admet sa construction tripartite de composante intellectuelle, affective et comportementale.

Quatrièmement, l'évaluation dans la perspective actionnelle doit se référer à des critères différents. Elle est de nature plutôt formative, intégrée au processus

d'apprentissage et surtout au service de l'apprenant-même à qui ce type d'évaluation assure le contrôle de sa progression. Par opposition, l'évaluation selon les autres approches intervenait surtout à la fin du parcours et rarement sous une forme formative, mais plutôt sommative.

Il reste un dernier point majeur, l'apprentissage en tant que processus, qui se réalise dans la perspective actionnelle d'une autre manière. Tardif[3] le synthétise en six points:

- *Le savoir se construit au fur et à mesure de l'acquisition de la compétence,*
- *La compétence s'acquiert globalement et non de façon morcelée. On place les étudiants dans des contextes où la compétence sera démontrée, moins complexes au début et plus complexes en fin d'acquisition de la compétence,*
- *Le savoir est intimement associé à la compétence et au contexte de la mise en œuvre de la compétence, ce qui lui donne un sens pour l'apprentissage,*
- *La compétence est vue comme un système et n'existe pas en dehors des contextes dans lesquels elle est mobilisée.*
- *L'application et le transfert des apprentissages commencent dans la classe.*
- *L'acquisition de la compétence se fait suite à plusieurs applications à des contextes différents.*

Cette nouvelle vision de la compétence (au singulier) s'oppose aux deux autres optiques que nous avons présentées (l'optique globaliste dite aussi éclectique) et l'approche par compétences (au pluriel). La proposition de Tardif, qui est celle de Springer 2009, prend au pied de la lettre la dimension sociale de la perspective actionnelle.

Le CECR représente ainsi pour nous un cadrage théorique essentiel qui stimulera notre réflexion sur l'objet de notre recherche. Elle concernera en partie les écrits électroniques et positionne la réalité virtuelle par rapport aux processus classiques d'apprentissage des langues. Les définitions de: « texte », « activité » et « stratégie », liées à la communication écrite, représentent des points de repères importants de cette

[3] Document en ligne, faisait partie d'une carte mentale, « La profession d'enseignant au Cégep de Sherbrooke: module à l'intention des nouveaux enseignants [http://cegepsherbrooke.qc.ca/~srd/modped/]

réflexion. De toute nécessité, une partie de notre étude sera consacrée à la tentative de la définition d'un nouveau genre discursif « l'écrit interactif blogue », qui restera un peu à l'ombre de l'objet principal de recherche – *les stratégies de collaboration mises en place par les acteurs de l'écrit interactif.*

Cette réflexion portera par conséquent aussi sur les relations mutuelles et les interdépendances entre l'environnement numérique, l'écriture et l'émergence de la communauté virtuelle apprenante (cf. 1.3). Les stratégies de collaboration mises en œuvre par les apprenants nous paraissent le moteur du co-modelage et de l'interaction entre ces trois grands éléments de la situation d'apprentissage que nous allons étudier. Elles sont aussi catalyseurs de l'émergence de la communauté qui, selon l'approche retenue, est un terrain le plus propice à la communication et en même temps à l'apprentissage de la langue, à travers les échanges avec les utilisateurs du même environnement.

1.1.1 L'impact des TIC: quels liens avec le CECR?

Le Grand Dictionnaire Québécois définit les technologies de l'information et de la communication de la manière suivante: *« Ensemble des technologies issues de la convergence de l'informatique et des techniques évoluées du multimédia et des télécommunications, qui ont permis l'émergence de moyens de communication plus efficaces, en améliorant le traitement, la mise en mémoire, la diffusion et l'échange de l'information*[4]*. »* L'explosion des nouveaux moyens de communication, plus originaux, plus commodes, plus efficaces permettant le traitement, le stockage, le partage, la publication et l'accès rapide et universel aux informations tant écrites qu'orales, constitue pour la DLC un tournant qui nous semble aussi important que celui qui a été impulsé par le CECR. Le sigle NTIC (nouvelles technologies d'information et de communication) a connu une variante dédiée uniquement à l'éducation – TICE. Les nouvelles technologies qui progressivement ne sont plus appelées « nouvelles », mais simplement technologies de l'information et de communication (TIC), rendent actuellement possible la réalisation d'environnements numériques (en imposant des

[4] Définition en ligne, [http://www.granddictionnaire.com/BTML/FRA/r_Motclef/index800_1.asp]

limites et en proposant les ouvertures nécessaires) ciblant avec une grande précision le développement des compétences visées. L'Internet est devenu l'environnement le plus commode de manipulation de ces solutions technologiques en classe ou dans les salles de cours. On parlera alors d'enrichissement de la pédagogie et d'intégration des TIC. L'environnement d'apprentissage peut être enrichi de différentes façons par des outils logiciels de plus en plus nombreux. Ainsi, si le perfectionnement de la compétence de communication orale est un objectif principal, le choix portera sur un outil de communication orale synchrone (Skype, Msn, téléphone portable) ou asynchrone (message vocal). Si l'on souhaite travailler les aspects visuels de la communication (la gestuelle, la mimique) il est possible d'enrichir l'environnement virtuel avec de la vidéo. Si l'on souhaite perfectionner la compétence à communiquer par écrit synchrone on choisira une application de messagerie instantanée (Gmail, Skype, Msn, Twetter) et si on souhaite travailler la communication écrite asynchrone on choisira plutôt les forums, les blogues, les portails de réseaux sociaux, bien que le décalage entre les tours de parole et la différence entre le synchrone et l'asynchrone ont tendance à s'estomper progressivement. On peut également travailler plusieurs composantes de la compétence communicative, grâce à des environnements hybrides – plateformes d'apprentissage à distances, et dernièrement, les blogues, qui grâce à leur malléabilité peuvent devenir des plateformes complexes intégrant des outils de communication et de gestion de cette communication ainsi que les outils sophistiqués de gestion de contenus et des utilisateurs. (Nous reparlerons des extensions des blogues dans la partie II de cette étude). En résumé, de nombreuses solutions informatiques à la portée des utilisateurs (en particulier les outils du web 2.0) offrent aux enseignants un choix ou une compilation précise d'outils de perfectionnement de la/des compétence(s) visée(s).

Dès lors, l'apprentissage/l'enseignement, enrichi par et intégrant les TIC, s'inscrit logiquement dans les recommandations du CECR. Les TIC viennent ainsi renforcer le traitement de l'information et les nouvelles dimensions de la communication proposés aux besoins des acteurs de l'enseignement des langues. Non seulement les TIC enrichissent et rendent plus agréable, pertinent et autonome la réalisation de ce qui a été déjà possible dans l'enseignement classique (par exemple les exercices autocorrectifs structuraux en ligne), mais elles permettent aussi des relations et des actions humaines dans toute leur complexité. Elles viennent à l'aide là où il y a des attentes d'acquisition

d'une compétence avec des tâches originales et authentiques. La co-réalisation des activités et le co-apprentissage en action à distance sont ainsi possibles comme le montrent les réseaux sociaux.

Voyons comment les recommandations du CECR convergent avec l'idée d'intégration des TIC dans l'enseignement/l'apprentissage des langues. Le CECR sensibilise les acteurs de l'enseignement/l'apprentissage à l'omniprésence des tâches et de l'inhérence des tâches de la situation d'apprentissage qui, dans la perspective actionnelle, doit être rapprochée d'une situation sociale, naturelle, avec tout son bagage de complexité sociale:

> *La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification. Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé. La perspective actionnelle prend donc aussi en compte les ressources cognitives, affectives, volitives et l'ensemble des capacités que possède et met en œuvre l'acteur social.*
>
> (CECR, 2001: 15)

Si l'on adopte donc la perspective privilégiant la réalisation des tâches, les TIC apportent des dimensions et amplifications qui sont loin d'être insignifiantes:

- Les TIC permettent la conception de multiples tâches liées précisément aux micro-compétences à parfaire à travers l'adoption de l'outil le plus approprié.

- Les TIC permettent la réalisation de tâches en situation de communication réelle et authentique.

- Les TIC permettent l'augmentation de l'interactivité en situation de communication (dans la classe tout le monde ne peut pas réagir au même moment, dans un chat, sur un forum ou dans un blogue c'est possible[5]).

[5] Nous minimisons consciemment dans ce contexte l'intervalle de quelques secondes entre les enregistrements de textes, envoyées dans la base de données, par le serveur.

- Les TIC permettent de cerner, de comprendre et de former les représentations et les attitudes.
- Les TIC permettent de transformer un scénario pédagogique d'apprentissage en scénario pédagogique d'actions d'apprentissage des apprenants (apprenant au centre du processus).
- Les TIC favorisent la formation de l'attitude autonome de l'apprenant.
- Les TIC accompagnées de la pédagogie adéquate permettent une stimulation en direct de la motivation des apprenants.
- Les TIC assurent l'accès immédiat aux ressources indispensables à la réalisation d'une tâche communicative par l'apprenant.
- Les TIC permettent de créer des environnements d'apprentissage des langues aussi bien individuels que collaboratifs en respect du besoin de développement individuel et social, de l'autonomie et de la collaboration.
- Les TIC rendent possible l'abandon du rôle d'expert unique par le professeur, imitant le locuteur natif, au profit de l'enseignant tuteur communicant, guide et facilitateur.
- Les TIC s'apprêtent à la pérennisation et le partage immédiat des produits des actions d'apprentissage, étape par étape, ce qui stimule la réalisation complète du procès étalonné sur une longue période.
- Les TIC permettent aux enseignants/apprenants de créer un environnement d'apprentissage dynamique, pratique, ergonomique, personnalisable, modulable en temps réel, en rendant son propriétaire le réel gestionnaire d'apprentissage/d'enseignement, si tel est l'objectif et/ou la nécessité.
- Les TIC augmentent la probabilité ou même programment la possibilité de communication authentique en langue étrangère dès le niveau le plus bas d'acquisition des compétences, à travers l'exposition publique et mondiale ou à travers l'échange avec un partenaire concret en intimité.

- Les TIC influencent positivement les facteurs internes de la motivation à l'apprentissage de la LE et peuvent assurer un nombre élevé de facteurs externes stimulant également la motivation (cf. 1.3.5.3).

- Les TIC apportent de nouveaux modes et outils d'évaluation et d'autoévaluation de l'enseignement et de l'apprentissage de la LE.

- Les TIC nous rapprochent de l'apprentissage de la communication par la pratique individuellement rythmée, pour nous éloigner de l'apprentissage en situation de laboratoire stérile, l'apprentissage morcelé selon le même schéma unifié pour les apprenants malgré les besoins très différents (cf. 1.3.5.1 et 1.3.5.2).

- Les TIC permettent aux enseignants de devenir concepteurs et constructeurs des supports, des ressources et des environnements d'enseignement adaptés à la réalisation des micro- et macro-tâches spécifiques dont ils sont également concepteurs.

En résumant, même si la liste ci-dessus n'est pas exhaustive, la conclusion se clarifie: l'application des TIC touche à tous les espaces et agents qui entrent en jeux dans le processus d'apprentissage/d'enseignement de la communication en langue étrangère: l'autonomie de l'apprenant et de l'enseignant, les représentations sur le processus d'apprentissage-même, l'entraînement en communication, les stratégies de communication et d'apprentissage, l'agir social, la coopération et la collaboration, l'identité, l'authenticité, la motivation, l'environnement et les support d'apprentissage, les interactions, les savoir-faire, les activités cognitives, l'évaluation et l'autoévaluation et certainement de nombreux éléments que nous n'avons pas encore énumérés.

Parmi cette multitude de possibilités d'exploitation et d'intégration des TIC dans l'enseignement/l'apprentissage des langues notre attention a été attirée en particulier par le blogue, l'outil qui a connu une adoption euphorique populaire et formelle pendant la dernière décennie (cf. 2.4). Cette euphorie n'a pas été due au hasard, de même que son exploitation fréquente dans l'enseignement des langues étrangères sur tous les niveaux, de l'école maternelle aux universités.

Notre travail de recherche s'inscrit par conséquent dans cette double perspective: celle du CECR et celle des TIC et des réseaux sociaux. Nous allons voir comment ces fondements peuvent s'ancrer dans les théories de l'activité soiale.

1.1.2 La perspective actionnelle: quels liens avec les théories de l'activité?

Coste (2006: 44) explique qu'avec l'adoption de la perspective actionnelle la représentation de l'apprenant évolue inévitablement. Il n'est plus une personne qui adopte temporairement certains rôles (apprenant, pendant la formation, communicateur quand il prend la parole). L'apprenant est « un acteur social » dont les activités langagières ne prennent sens que dans des actions sociales.

> *Une conception actionnelle: l'adjectif « actionnel » utilisé dans la version française du Cadre ne renvoie pas à une théorie particulière de l'action (Habermas ou autre). Mais on a cherché à poser l'apprenant et l'usager d'une ou de plusieurs langues, non seulement comme « apprenant » ou comme « communicateur », mais comme « acteur social », dont les « actes de parole » et les « activités langagières » prennent sens en relation à des « actions » dont la portée et la nature ne se réduisent pas au langagier.*
>
> (Coste, 2006: 44)

Contrairement à Coste, qui semble rejeter tout rapprochement avec une théorie de l'action, nous pensons que la perspective actionnelle nous invite à une étude attentive de la théorie de l'action humaine développée d'abord par Kuutti (1999), ensuite par Engeström (1999), puis interprétée par de nombreux chercheurs. Pour les théoriciens de l'activité il est important de comprendre comment les configurations des éléments de l'action se combinent et interagissent quand l'action humaine est très fortement instrumentée. Springer (2009) s'inscrit dans ce cadre et met justement en avant la dimension sociale du CECR. Le contexte qui nous intéresse est celui de l'action langagière (communicative et d'apprentissage) instrumentée dans le contexte des communautés numériques: des acteurs sociaux partagent des objectifs (interactions pédagogiques scénarisées) qu'ils réalisent à travers l'exécution de tâches partagées, supportées par l'emploi d'instruments (à savoir, les outils du Web 2.0, cf. 2.8.1).

L'évolution de l'activité humaine, et de ses éléments instrumentés par les technologies de l'information et de communication, tend vers les situations de plus en plus complexes où de multiples éléments (les « nœuds » dans le modèle de l'action) sont partagés au cours du processus actionnel. Non seulement ils sont partagés mais en plus ils se transforment dynamiquement au cours de la réalisation des activités et des tâches.

Les quatre modèles suivants (figure 1-1 à 1-4) illustrent une meilleure prise en compte de la complexification de l'action humaine dans le cadre de l'agir numérique. Dans les années 90 (figure 1-1, modèle de Kuutti), on représentait l'action humaine comme purement individuelle, résultat de trois facteurs: un sujet qui se donne un objectif à réaliser (l'objet), la réalisation étant instrumentée (outil). En prenant une optique socioconstructiviste, Engeström permet de rendre compte du fait que l'on n'agit pratiquement jamais seul (figure 1-2). Les actions sont harmonisées aux actions de la communauté qui impose certaines règles, règles comportementales et règles d'art. Du fait que l'exécution de l'action est partagée entre plusieurs membres de la communauté, on aboutit à un nouveau facteur que l'on nomme distribution de rôles. L'éclosion des communautés et réseaux sociaux, l'explosion d'outils de communication ou de création sur internet, obligent à prendre en compte une logique de collaboration de plusieurs communautés en vue de réaliser le même objet (figure 1-3, modèle d'actions aux objets partagés).

Il nous a semblé, pour notre recherche, que le blogue collaboratif que nous avons conçu s'inscrit et dépasse ce niveau: les communautés (classes impliquées dans le projet) non seulement partagent le même objectif mais aussi les outils rendant possible l'action partagée (figure 1-4, modèle d'action communautaire aux outils et objectifs partagés). L'engagement variable et la participation des membres de ces communautés sont un point de départ pour une reconfiguration et l'émergence d'une nouvelle communauté engagée dans la réalisation de l'action. C'est une communauté qui agit et qui apprend à travers la communication asynchrone écrite à distance. D'où l'émergence de stratégies spécifiques de collaboration vers un écrit collaboratif, interactif par sa nature car réalisé à travers l'interaction et dans l'environnement numérique proposé. Nous nous intéressons par conséquent à une convergence notionnelle du concept « actionnel » résultant de la théorie de l'action et de la perspective actionnelle.

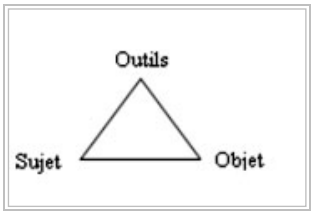


Figure 1-1. Modèle d'action humaine de Kuutti.

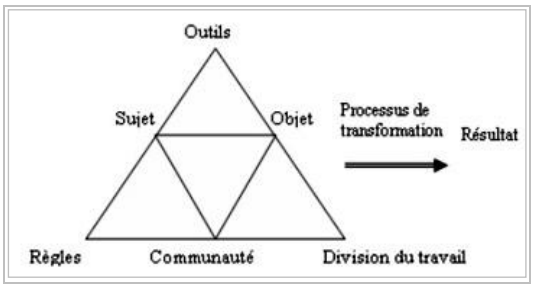


Figure 1-2. Modèle d'action d'Engeström

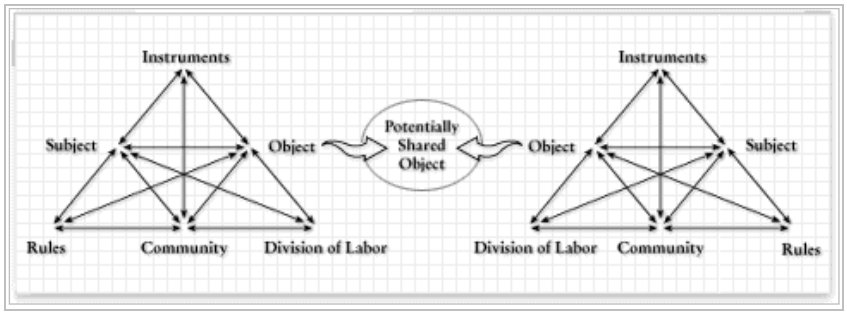


Figure 1-3. Modèle d'actions aux objets partagés6

[6] [http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/chat]

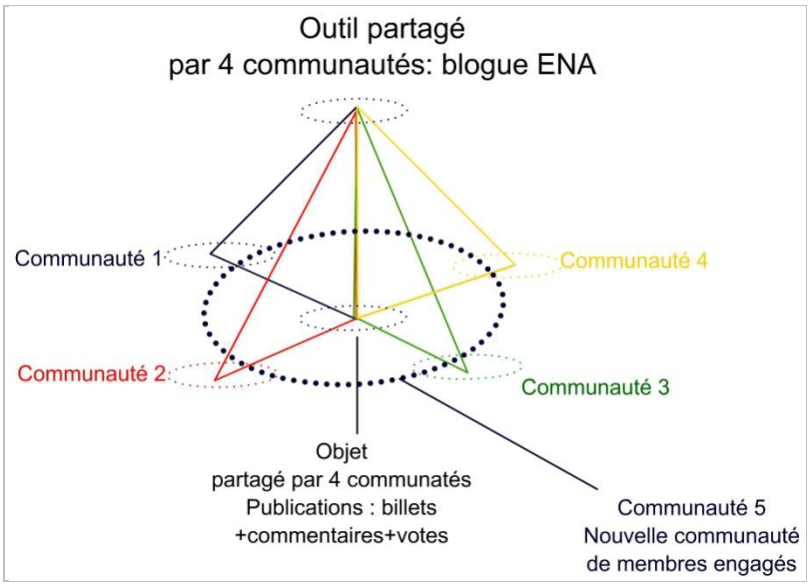


Figure 1-4. Notre modèle d'action communautaire aux outils et objectifs partagés

1.1.3 Pédagogie par tâche: quels liens avec le projet social?

Comment alors peut-on définir cette action sociale qui ne peut se réduire à l'exercice traditionnel imposé par l'enseignant? Quelles actions peut-on observer dans un environnement qui est numérique? Le CECR définit la tâche de la manière suivante: "*Il y a « tâche » dans la mesure où l'action est le fait d'un (ou de plusieurs) sujet(s) qui y mobilise(nt) stratégiquement les compétences dont il(s) dispose(nt) en vue de parvenir à un résultat déterminé." (CECR, 2001: 15).* Et ensuite, une explicitation complète nous est fournie:

> *Est définie comme tâche toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe.*
>
> (CECR, 2001: 16)

Ces définitions générales mettent l'accent sur la notion de « tâche », tâche qui n'est plus formulée en termes linguistiques mais bien par rapport à la visée sociale,

réelle/quotidienne, de l'apprenant ou de la vie à laquelle il se prépare dans son futur. Si l'on s'en tient à cette définition de l'approche *par tâches*, nous pouvons sans trop extrapoler dire qu'elle s'oppose bien, ou du moins dépasse, l'approche communicative, et donc l'approche par compétences, dans la prise en considération du social et dans sa tension moins vers les simulations et plus vers l'authenticité.

Nous rejoignons Mangenot (2009: 83) lorsqu'il soulève la question de la plausibilité des tâches médiatisées par Internet. Pour lui, l'optique du CECR est marquée par la didactique anglo-saxonne qui distingue les approches centrées sur le produit et l'enseignement (*product-oriented, TBT* ou *task based teaching*), des approches par tâches centrées sur le processus d'apprentissage (*process oriented* ou *task-based language learning*) (Ellis, 2003, cité par Mangenot, 2009). Selon Mangenot la plausibilité de ces tâches dépend de quelques paramètres dont:

- la pertinence et la vraisemblance de la mise en situation,
- le lien avec la vie réelle des apprenants, entretenu par les ressources utilisées, le but de la tâche, les processus communicatifs.

Mangenot met en garde contre le risque d'une tâche "*socialement incongrue*". Il propose de prévoir des situations de communication et des outils de communication qui existent dans la vie réelle et dans la cyberréalité. Il souligne aussi les détournements de la tâche par les apprenants, avec pour risque de ne pas "*mettre en jeu les cognitions qui lui avaient été initialement assignées*". Du point de vue de la conception des tâches, Mangenot souligne la difficulté de l'homothétie reprenant les situations authentiques de l'action et de la communication via Internet et la conception des tâches non linéaires qui seraient "*représentatives de l'hypernavigation du réel virtuel*". Il fait remarquer que les jeunes d'aujourd'hui sont tout à fait capables de réaliser des tâches composées et complexes, les apprenants étant des "*opéateurs multi-tâches*".

Il nous semble qu'une lecture haute de la tâche (plus dans le sens du processus et du *task-based learning*) invite à s'intéresser à la pédagogie du projet, déjà bien connue grâce à Freinet et de la pédagogie active. Bracke (2001: 176) expose en quoi consiste l'application de la pédagogie du projet en didactique des langues:

> *En didactique des langues, la pédagogie du projet consiste en un processus d'enseignement/apprentissage privilégiant la dimension pragmatique du langage et donc l'activité langagière des apprenants. Ainsi*

les différents contenus d'enseignement (grammaire, lexique) trouvent leur efficience dans la mise en œuvre de projets pédagogiques centrés autour d'un objectif principal, la "compétence de communication". L'appropriation d'une langue étrangère, dans ce contexte, repose non sur l'accumulation de savoirs linguistiques coupés de la pratique, mais sur un ensemble de savoirs linguistiques et savoir-faire communicatifs interdépendants. En intégrant l'usage fonctionnel des savoirs à acquérir, la pédagogie du projet conçoit l'enseignement de la langue en terme de "système" qui englobe l'ensemble des compétences susceptibles d'être mobilisées dans et par la pratique d'enseignement.

Bracke (2001: 176)

Cette définition est très large et ne retient que l'idée de système et de mobilisation de savoirs dans la pratique enseignante. Il est donc important de clarifier ce que nous entendons par projet social. Les principes de la pédagogie par projet social (inspiré de Freinet) sont les suivants[7]:

- une pédagogie basée sur un travail, les élèves apprennent en réalisant des produits utiles ou en rendant des services;
- un apprentissage coopératif qui se met en place pendant le processus de socialisation;
- un "tâtonnement expérimental" qui s'appuie sur les succès mais aussi les erreurs des apprenants dans le cheminement de leur apprentissage et la construction de leur produit;
- une méthode dite naturelle exploitant l'induction, c'est-à-dire qui ne suit pas forcément une démarche d'application;
- le centre d'intérêt, basé sur les intérêts et la curiosité naturelle des enfants.

Ces principes vont bien au-delà d'un projet dont l'objectif serait de développer la compétence de communication. Certains projets internationaux s'en inspirent (par exemple: projets eTwinning, Erasmus, Comenius, Lingua, Minerva, Euridyce, Grundtwig, Arion, Label et autres). Schlemminger (1997: 2) propose les conseils suivants pour un projet intégrant la pédagogie Freinet:

[7] Histoire de la pédagogie de Freinet en ligne, [http://www.freinet.org/icem/history.htm]

- *le sujet du projet part des centres d'intérêt de l'élève, il a la plupart du temps un caractère pluridisciplinaire;*
- *il s'agit d'une réalisation qui est, en général, collective;*
- *elle s'effectue à partir de recherches documentaires et de recherches sur le terrain (appelées « enquête »);*
- *elle conduit nécessairement à une production - présentation sous les formes les plus variées: écrites (journal, album, affiche…), orales (exposé, jeu théâtral, radio…), visuelles (exposition, diaporama…), multimédia (correspondance scolaire, publication Web, CD-Rom…). En pédagogie Freinet, on parle alors de « chef d'œuvre », dans la tradition du compagnonnage (cf. C. Freinet 1949).*

(Schlemminger, 1997: 2)

Le fondateur de la pédagogie du projet, Freinet, quand il a prôné à son époque l'apprentissage basé sur des projets éducatifs, en excluant, ou presque, les manuels, n'a probablement pas imaginé la complexité résultant de la réalisation du projet dans l'espace numérique avec les outils numériques partagés par des classes éloignées. Mangenot (2009) marque la spécificité des projets réalisés dans l'espace numérique en adoptant les concepts de *cyberprojets*, *cybertâches* et *cyberdiscours*. Il a trouvé des modalités de travail qui permettent d'intégrer pleinement les projets dans le cursus du FLE. Cependant, malgré de nombreux avantages de la pédagogie de projet, cette intégration n'est pas (encore?) adoptée par les écoles, sauf quelques rares exceptions d'écoles innovantes[8].

En ce qui nous concerne, nous avons pu montrer que certains manuels récents de FLE (Springer et Koenig-Wiśniewska, acte de congrès en 2007, à paraître) commencent à intégrer, d'une manière plus ou moins intégrée et centrale, le projet. Mais, bien souvent, l'activité nommée "projet" fonctionne comme une unité à part, une option qui peut être réalisée ou non, indépendamment des autres séquences. Nous avons souligné ce manque d'intégration de la manière suivante:

[8] Reportage d'une école à Marseille: [http://www.dailymotion.pl/video/x1i0qs_lecole-selon-freinet_news]

... un projet est proposé, mais il pourrait se réaliser indépendamment des entraînements constitutifs du module (« Organiser une fête des langues »). Ce projet, macro-tâche sociale, identifié dans l'introduction comme « projets sur tâches » s'inscrit parfaitement dans la perspective actionnelle, mais il n'est pas intégré à la séquence didactique.

(Springer & Koenig-Wiśniewska, acte de congrès en 2007, à paraître)

Or, la pédagogie de projet *n'est pas un élément supplémentaire dans la panoplie des procédés et techniques didactiques possibles* (Schlemminger, 1997: 3). Nous définissons le projet de la manière suivante:

C'est la réalisation d'un projet, d'une mission collective, qui est centrale et qui constitue la macro-tâche sociale. La macro-tâche sociale définit un but général avec un mode opératoire précisant les actions à mettre en place. Ce canevas ou scénario pédagogique propose des micro-tâches communicatives qui sont en fait les étapes intermédiaires proposées en cohérence avec la réalisation du projet, la macro-tâche sociale. Cette démarche correspond à ce qui peut se passer hors de la classe dans la réalisation de tâches sociales. L'idée est par conséquent de réduire la cassure entre activités scolaires artificielles et activités sociales. De plus, l'apprentissage est vu dans sa dimension collective, on n'apprend pas seul. La mise en place d'un projet permet d'organiser des interactions authentiques autour des tâches nécessaires à la réalisation du but final. Les théories de l'activité mettent en avant l'importance de la participation à des activités sociales qui seules permettent la mobilisation et l'entraînement des compétences. C'est dans ce cadre social que la médiation pédagogique se réalise le mieux: médiation par les pairs, médiation par des artefacts, médiation par les experts.

(Springer & Koenig-Wiśniewska, acte de congrès en 2007, à paraître)

Notre recherche s'inscrit ainsi clairement dans les orientations de la pédagogie du projet. La conception de blogue éducatif collaboratif permet de favoriser l'émergence communautaire par le biais d'un projet scénarisé. Nous estimons que l'intégration des blogues pourrait remplacer les manuels préstructurés qui n'intègrent toujours pas pleinement ni l'approche par compétence ni l'approche actionnelle. Les blogues personnels d'apprentissage de langue (les cahiers numériques des apprenants) serviraient à enregistrer le développement naturel de la compétence de communication

développée dans une cyberclasse de type Freinet. Les convergences suivantes entre projet et didactique peuvent être soulignées:

- Convergence 1 – l'édublogue en tant qu'outil partagé permet les formes d'organisations variées, y compris le travail individuel, en binômes, en coopération et en collaboration
- Convergence 2 – le travail collaboratif sur l'edublogue est finalisé par un produit final – les contenus authentiques dont les élèves sont auteurs (ou en grande partie les auteurs de la compilation ou contextualisation nouvelle), ce qui peut servir à un point de rebondissement à retravailler la structure de la langue, les aspects culturels et interculturels, les registres, etc.
- Convergence 3 – il n'y a pas de réponses prédéfinies aux objectifs visés et réalisés avec un groupe d'élèves précis sur un blogue éducatif. Au moins dans une partie y destinée les élèves ont droit aux erreurs de langue, aux fautes d'orthographe, aux incohérences, ils ont donc droit à "bricoler" la langue, à enregistrer momentanément leur interlangue qui leur sert de "langue de travail".
- Convergence 4 – le blogue supporte la méthodologie individuelle, naturelle, de l'élève en suscitant sa curiosité et en l'amenant à la compréhension, par le biais de l'observation des usages de la langue par les autres et l'induction des règles fortement contextualisées.

- Convergence 5 – un scénario d'interactions bien conçu suscite systématiquement la curiosité des élèves (*Quelle sera la suite?*). La curiosité est aussi fortement présente dans l'attente des réactions des interlocuteurs (interscripteurs) et elle est motrice de production écrite (*Qu'est-ce que l'autre me répond si j'écris cela?*).

Schlemminger (1997: 9), très justement, soulève la question de la *capacité linguistique des élèves* à travailler en langue cible. Nous pensons que même les élèves débutants peuvent participer aux échanges qui s'effectuent sur le blogue. L'utilisation de la langue cible devient naturelle dans la mesure où le français est la langue de communication qui s'impose. Schlemminger souligne aussi la question des *phases d'entraînement linguistique*. Celles-ci, dépendant de l'enseignant, pendant la réalisation du projet fondé sur un blogue communautaire, ne peuvent pas être délaissées. Nous verrons que les enseignants ont plutôt tendance à ne pas exploiter les productions des

élèves en tant que ressources possibles à améliorer, soumises au processus de progrès (cf. 3.5.1).

Pour conclure sur la question du projet, il est important de noter avec Puren (2009) certaines incohérences du CECR. En effet, les descripteurs des niveaux de compétences, définis par le CECR pour essayer d'uniformiser l'évaluation en apprentissage des langues en Europe, ne sont pas suffisamment réfléchis et construits pour permettre d'évaluer dans l'esprit de la pédagogie du projet et ressemblent trop aux niveaux seuil proposés à l'époque de l'approche communicative – antérieure et surtout plus restreinte que la perspective actionnelle.

> *On ne peut que constater une énorme contradiction, à l'intérieur du CECR, entre le projet d'harmonisation de l'enseignement scolaire des langues en Europe, et le système d'évaluation proposé, qui s'inspire massivement des certifications pour adultes.*
>
> (Puren, 2009: 17)

Springer (2008) n'est pas aussi catégorique et estime que cette évolution est en train de se dessiner lentement:

> *Les modalités d'évaluation pour ces projets évoluent également et commencent à prendre en compte des critères qui relèvent de la capacité à gérer un projet ensemble, à se répartir des tâches au sein d'un projet, à réaliser un objet, un produit précis de manière originale.*
>
> (Springer 2008: 10)

Nous avons observé à travers le projet de recherche que ces mouvements ne sont pas encore stabilisés (voire institutionnalisés, c'est-à-dire recommandés, suggérés et évalués par les autorités de politique linguistique des pays participants). Le projet n'est pas encore intégré à la « configuration pédagogique » actuelle de la perspective actionnelle, pour que les enseignants et les apprenants en profitent pleinement. Les activités de projet restent la plupart du temps liées à l'extrascolaire, ce qui implique du temps et des efforts supplémentaires pour les élèves mais également un travail supplémentaire non rémunéré pour les enseignants. Nikodemska (2009: 30-36) fait

également ce constat et pense que l'école reste inadaptée à la réalité actuelle: l'école oublie que les élèves apprennent plus, et de façon qui leur convient mieux, tout simplement chez eux, devant leurs ordinateurs.

1.1.4 La définition des compétences revue par la perspective actionnelle et les TIC

L'approche par compétence qui est sous-tendue par le projet et la perspective actionnelle suppose de revoir la définition de la notion de compétence. C'est une compétence à agir et plus uniquement une compétence à parler. Nous allons donc voir ce que le CECR propose et comment nous pouvons positionner la compétence dans l'agir numérique. Le CECR propose en effet une nouvelle façon d'aborder la compétence à « communiquer langagièrement ». Bâti sur l'apport réflexif de Hymes (1972), Canale et Swain (1980), ensuite de Bachman et Palmer (1990, 1996), la compétence est présentée en tant qu'entité tripartite avec des composantes linguistique, sociolinguistique et pragmatique. Cette définition s'appuie sur l'importance et la place centrale de la compétence sociolinguistique et justifie le rôle prépondérant de la composante « stratégique », compétence développée par l'humain pour agir indépendamment de la langue, composante transversale aux autres, qui seule permet et garantit la mobilisation d'un ensemble de micro-compétences requises in situ. Springer (2002: 64) confirme cette perception de la composante stratégique: « *La composante stratégique est une activité cognitive générale et permet de planifier, contrôler et exécuter un but communicatif en situation réelle. La composante stratégique constitue ainsi le moteur essentiel permettant de faire fonctionner les autres composantes de la compétence de communication.* »

Le CECR est donc obligé de redéfinir les activités langagières liée à l'action sociale. Il retient alors: la compréhension, la production, l'interaction et la médiation. Si les deux premières activités langagières nous sont familières, il n'en va pas de même avec les deux autres. L'interaction apparaît comme une activité à part entière. Il s'agit par conséquent de concevoir des environnements propices à la mise en place d'une

dynamique interactionnelle. Cet objectif n’est pas évident, l’approche communicative n’est pas parvenue à bien la mettre en œuvre par exemple. Il est donc indispensable de proposer une tâche claire et favorisant les interactions authentiques. On retrouve ainsi l'importance de bien comprendre ce qu'est une tâche (voir supra):

"Plus la distance est importante, c'est-à-dire moins l'utilisateur comprend ce qu'on attend de lui, et moins la dynamique interactionnelle peut se mettre en place".

(Demaizière, 2004: 13)

Pour notre recherche, nous pouvons noter que dans un blogue cette dynamique interactionnelle est rendue possible par divers artifices. La notion d'interactivité est essentielle dans ce contexte. En effet, plutôt que de parler de "production écrite", dans un blogue nous voyons se dérouler une "écriture interactive" (voir infra) qui bénéfice de la dynamique interactionnelle des billets et des commentaires. Grâce aux stratégies de collaboration, l'écriture interactive offre des opportunités d'apprentissage en communication vivante et dynamique, multidirectionnelle et multicanale, dans le cadre d'un contexte familier et construit socialement par les interactions. Nous sommes bien face à de la complexité car l’ensemble des activités langagières sont sollicitées. Nous avons estimé qu'il était important de nous focaliser sur l'interaction dite écrite et sur les stratégies qu'elle active, car l’apprenant blogueur, pour interagir, est obligé de s'investir dans tous les autres activités. Les différentes activités langagières mises en œuvre dans l'agir numérique sont toutes sollicitées. Compréhension écrite, pour comprendre le contenu du billet auquel il va réagir. Pour comprendre aussi les commentaires des autres apprenants blogueurs qui ont réagi précédemment et se référer non seulement au contenu du billet mais aussi aux réflexions des autres. La compréhension orale, car pour réagir il doit d'abord comprendre souvent les messages oraux des vidéos illustrant le contenu du billet. La production écrite, car, pour interagir, il doit rédiger un texte, soit le texte de l'article soit celui du commentaire. La production orale, quand l'élève blogueur choisit de laisser un commentaire vocal, ou produire une vidéo qu'il publiera sur le blogue. La médiation, quand l'apprenant blogueur traduit ou explique à l'autre apprenant blogueur pour combler ses déficits en langue ou en informatique ou sur des questions culturelles. Nous voyons donc l'importance du développement des stratégies vers l'écrit interactif, qui sont essentielles et propices à l'activité communicative authentique effective des apprenants, mis dans la situation d'apprentissage supportée par le blogue

collaboratif. Le développement de ces stratégies devient crucial vu l'entrée de plus en plus dynamique des blogues dans les pratiques pédagogiques et les situations d'interactions qui se multiplient et dont le succès dépend des stratégies. Il converge avec l'enseignement dans la perspective actionnelle préconisant l'enseignement holistique et l'enseignement mobilisant toutes les activités (production, compréhension, interaction, médiation) dans des tâches communicatives complexes.

La compétence à interagir dans un environnement numérique n'est pas une compétence complètement détachée de la compétence dite classique d'interaction, soit orale, soit écrite. Elle n'est pas non plus une simple somme ou fusion de la compétence à l'interaction écrite et la compétence à l'interaction orale. Nous allons aborder plus en détail ses composantes en traitant la question de l'écrit interactif (cf. 1.4), mais nous souhaiterions d'ores et déjà annoncer d'une manière très générale son modèle de description que nous proposons en nous inspirant du modèle de la compétence communicative langagière du CECR (2000: 86-101). Le schéma suivant présente notre position:

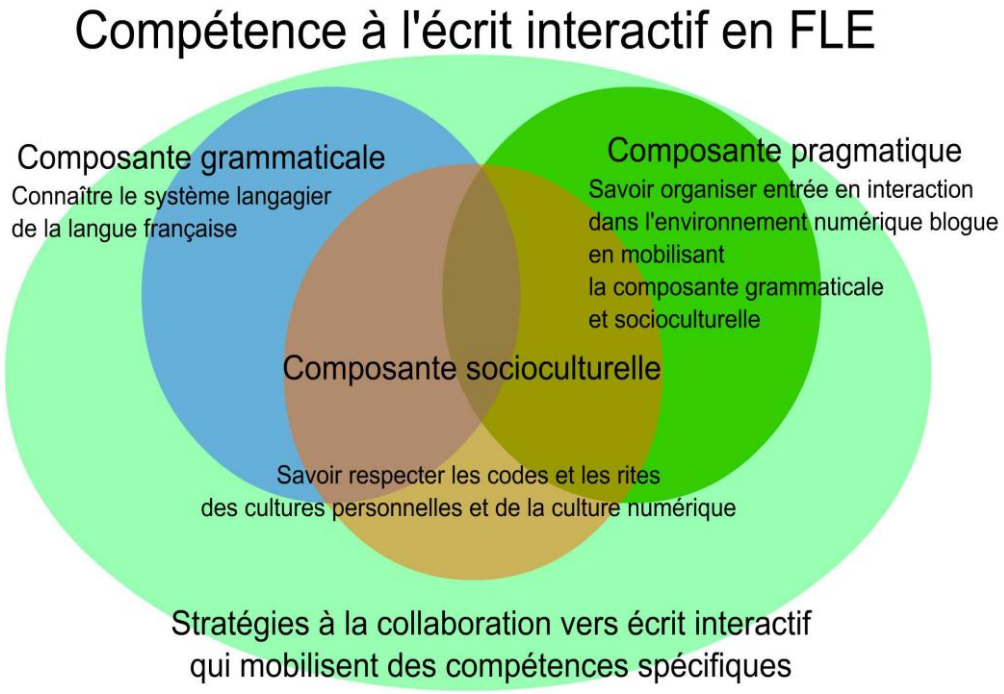


Figure 1-5. Modèle de la compétence à l'écrit interactif fondé sur le modèle de la compétence communicative

Nous admettons que la compétence de l'écrit interactif comprend une composante grammaticale rapprochée de la composante grammaticale classique, cependant, elle comprendra certaines règles du système langagier de la langue française (signes, abréviations, formulations) fonctionnant uniquement dans l'environnement numérique. Elle comprendra également une composante socioculturelle. Celle-ci admet la connaissance des éléments de la réalité et des cultures individuelles, des cultures des pays (la France en l'occurrence) et de la culture numérique (la cyberculture). Elle comprendra enfin une composante pragmatique comprenant entre autres les stratégies multiples d'organisation et de gestion de l'interaction interactive dans l'environnement numérique (nous développons la notion de stratégie infra).

La mise de l'apprenant dans la situation d'apprentissage de la compétence interactive langagière mobilise et forme en même temps ses autres compétences générales, certaines également spécifiques et unique à l'environnement numérique où il agit. Une certaine souplesse dans la maîtrise rapide d'un nouvel environnement de travail semble être de plus en plus requise, avec le développement de la communication à distance, de nouvelles compétences sont travaillées et acquises volontairement ou spontanément. Nous essayons de les cerner dans la suite de la réflexion.

En partant du principe que les compétences à communiquer langagièrement sont fortement liées aux compétences générales (CECR, 2000: 82-101) et que les unes mobilisent les autres en boucle d'apprentissage, nous avons essayé de voir quel sous-ensemble des compétences se développe chez les apprenants blogueurs lorsqu'ils participent à des activités sociales à travers les blogues.

Compétences sociales	▪ Gérer la communauté ▪ Trouver une place satisfaisante dans la communauté ▪ Faire progresser la communauté et progresser soi-même dans la hiérarchie communautaire ▪ Savoir motiver les autres ▪ Savoir parler des comportements problématiques ▪ Etre responsable ▪ Gérer l(es) identité(s) ▪ Faire sa publicité ▪ Créer des réseaux de relations ▪ Echanger, partager
Compétence transversale	▪ Rechercher des ressources pour résoudre un problème

	▪ Rechercher des experts pour résoudre un problème ▪ Comprendre des langages ▪ S'investir ▪ Agir rapidement ▪ Etre flexible ▪ Viser le professionnalisme ▪ Se débrouiller individuellement ▪ Dépasser et diminuer les distances: géographiques, caractérologiques, éducationnelles ▪ Gérer de sa disponibilité
Compétence technologique	▪ Intégrer des contenus ▪ Créer des produits numériques ▪ Traiter des médias (photo, audio, vidéo) ▪ Comprendre des langages informatiques ▪ Utiliser l'ordinateur ▪ Organiser son bureau de travail ▪ Télécharger, sauvegarder ▪ Mettre à jour les logiciels ▪ Tester de nouvelles applications ▪ Savoir adapter les fonctionnalités nouvelles aux besoins de la communauté
Compétence langagière	▪ Communiquer oralement et par écrit à distance ▪ Rédiger des textes explicatifs contextualisés ▪ Ecrire des modes d'emploi et des notices techniques ▪ Simplifier les modes d'emploi difficiles ▪ Formuler des règles de comportement dans le blogue ▪ Adapter son langage ▪ S'adresser à sa communauté ▪ S'adresser à un supérieur (expert) ▪ Exprimer ses besoins ▪ Formuler des demandes ▪ Lire dans différentes langues ▪ Utiliser des outils linguistiques

Tableau 1-1. Compétences développées par un blogueur

Il s'agit donc d'une configuration de paramètres qui s'expriment dans cette méthodologie nouvelle de conception d'environnement numérique d'enseignement/apprentissage ainsi que son exploitation qui dans notre visée a pour objectif d'amener les apprenants blogueurs à développer au moins certaines de ces compétences. Certaines d'entre elles ne peuvent être développées que dans la situation

où l'apprenant blogueur est le propriétaire et l'auteur principal et unique du blogue, certaines se développent mieux au sein du blogue communautaire.

Nous avons montré que la compétence nécessaire dans l'agir numérique ne saurait être réduite à la seule compétence à communiquer langagièrement, elle doit être étendue aux compétences générales individuelles et augmentées des compétences caractéristiques à l'environnement numérique. La question des stratégies mises en œuvre, dans un blogue ou un réseau social, nous a semblé très importante et centrale. Elle questionne, en effet, dans une perspective de l'action sociale, la notion classique de stratégie communicative / d'apprentissage. Nous lui consacrons par conséquent un développement complet qui nous permet de faire un certain nombre de propositions nouvelles. Il nous reste à voir comment le blogue éducatif s'inscrit réellement dans ce cadre théorique.

1.1.5 Blogue éducatif et perspective actionnelle: quels sont les paramètres?

Comment rendre le blogue éducatif, lui garantir la qualité selon les normes d'une pédagogie du projet social? Nous estimons que chaque blogue peut provoquer l'apprentissage mais au moins trois facteurs décident du fait que l'apprentissage exploitant le blogue devient ciblé:

- Le but de son exploitation – résultant de la volonté de l'utilisateur et/ou du concepteur, de leurs représentations sur les compétences, les savoirs et les savoir-faire possibles à perfectionner/à acquérir à travers l'utilisation du blogue (facteur mental, cognitif).
- Le scénario de son exploitation avec les éléments de temps, d'interactions, de gestion des droits de publication définis (facteur pédagogique).
- Les fonctions dont le blogue est éventuellement enrichi pour satisfaire les besoins spécifiques de l'exploitation, des utilisateurs et du scénario (facteur technique).

Si sur ces trois plans le blogue se laisse modeler cela nous amène à la constatation qu'il est possible de l'adopter pour des apprentissages dans la perspective actionnelle

qui admet l'acquisition de la compétence à communiquer langagièrement à travers la réalisation de tâches sociales.

Ces tâches doivent être précisées dans un scénario spécifique et les consignes doivent être aussi précises que possible. Souvent il s'avère insuffisant de formuler la consigne de la manière suivante: « Publiez un commentaire ». Il est plus raisonnable de suggérer le caractère de ce commentaire (complémentaire, d'appréciation du travail, d'ouverture sur d'autres aspects, etc.), l'endroit (sous le billet de ton collègue de ton paire, sous le billet de chacun, sous le billet de professeur), le temps de la publication (jusqu'à la date précise, pendant une certaine période ou sans limite temporaire).

Les tâches peuvent renvoyer aux activités de production, d'interaction et de médiation écrites sur le blogue. Elles peuvent être collaboratives, coopératives ou individuelles. Les tâches proposées devraient mener les apprenants vers la réalisation d'un produit concret. Le blogue a dans cette situation une double ou triple fonction. Il est en même temps l'instrument et le produit d'agir. L'interface d'administration et de publication rassemble les instruments. L'interface visible pour chaque visiteur et lecteur internaute et pour l'apprenant-même, représente un produit, qu'il co-crée au fur et à mesure de la réalisation des tâches. Au cours des deux, la production et la réception, le passage par la compréhension des textes écrits, sont indispensables.

Les tâches peuvent être purement linguistiques (ex. de consigne: rédigez les définitions des mots intéressants qui sont apparues dans les textes publiés par les internautes dans les billets et les commentaires), partiellement linguistiques (rédigez et publiez les définitions en les enrichissant en images trouvés dans le web) ou non linguistiques (votez, en appuyant le bouton de vote). Grâce à cet environnement de publication rapide l'apprenant de langue est en mesure de se représenter la finalité des ses actions et avoir la certitude que cette finalité sera aperçue et suscitera une réaction. L'interactivité multidimensionnelle omniprésente grâce au blogue garantit le progrès en acquisition de la LE, si la condition d'engagement et de participation est remplie (cf. 1.3.4.4).

En reprenant le tableau de Rosen (2007: 18-19) illustrant ce que communiquer langagièrement dans un cadre réel représente (situation d'un jeune médecin s'intégrant au milieu professionnel français), nous analysons l'exemple d'un élève blogueur

apprenant le français pour démontrer, que la participation sur le blogue représente d'avantage qu'un jeu ou une simulation pédagogique.

Caractéristiques du Cadre	Exemple d'élève blogueur
Communiquer langagièrement	c'est mettre en œuvre ses compétences
dans des contextes et des conditions variés	Un élève rejoint un projet international basé sur les activités d'écriture sur un blogue collaboratif
en se pliant à des différentes contraintes	Il doit respecter le code général de la netétiquette qui couvre tous les espaces d'expression libre sur le web et implicitement concerne aussi le blogue. Il doit accepter son rôle de contributeur simple. A priori ses droits de publications sont limités. Il doit comprendre qu'il peut devenir rédacteur mais cela exigera des activités en plus et une soumission de sa candidature à l'appréciation commune. Il ne connaît pas le niveau de compétences en français et les performances en informatique des autres élèves ce qui peut l'intimider et le freiner.
afin de réaliser des activités langagières permettant de traiter en production et en réception des textes (i.e. tout énoncé oral ou écrit utilisé pour communiquer)	Il doit suivre les instructions de l'enseignant et le scénario qu'il transmet. Il doit participer à la rédaction des billets dans la classe. Il doit les compléter par des commentaires individuels publiés à partir de chez lui car ils représentent son devoir évalué. Il doit relire et comprendre les billets des classes étrangères et réagir aussi à travers la publication des commentaires. Il doit comprendre le fil de pensés dans les commentaires spontanés s'il souhaite participer aux échanges informelles des élèves étrangères.
portant sur des thèmes à l'intérieur de domaines particuliers	Outre les sujets imposés par le scénario: ma classe, ma ville, élections des rédacteurs, apprentissage du FLE, etc.; les apprenants discutent avec acharnement de la musique, de la mode, des sous-cultures et de leurs vies extrascolaires. L'élève doit garder une attitude positive par rapport à d'autres cultures en se débarrassant des préjugés et de stéréotypes pour lier et garder de bonnes relations. Les élèves qui sont devenus rédacteurs sont amenés à motiver les autres élèves, à communiquer en plus avec les professeurs et l'administrateur du blogue et faire face à des activités de publication plus avancées en passant par les outils de publications plus sophistiqués.
en mobilisant des stratégies qui paraissent le mieux convenir	L'élève est conscient de ses déficits en production écrite donc il instrumente son écriture avec des dictionnaires en ligne. Il s'excuse en s'adressant aux autres pour atténuer les appréciations négatives éventuelles. Il utilise les commentaires

	pour demander aux autres un mot qui lui manque ou qu'il ne comprend pas. Il déclare explicitement et implicitement son attitude positive ou négative au projet. Il encourage la publication des billets et des commentaires des classes étrangères. Il analyse et choisit les personnes à qui il peut s'adresser en confiance. (cf. 1.2.12)
à l'accomplissement des tâches à effectuer	Il doit réaliser les activités en classe qui font partie du projet (discussions, négociations, rédactions). Il doit se connecter quotidiennement, chez lui, au blogue pour suivre les conversations, publier les commentaires (contributeurs) et billets (rédacteurs).
Le contrôle des activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.	Après avoir dépassé les difficultés de début quand l'élève devait comprendre le scénario, l'arborescence du blogue, le système de publication, son potentiel et le potentiel des autres pour entrer en interaction, les incertitudes de compréhension et de production en FLE diminuent. L'apprenant blogueur est bien intégré et pourrait continuer et/ou entreprendre un projet plus avancé.

Tableau 1-2. Tâches de communication opérationnalisées pendant l'action de bloguer

Nous avons essayé de montrer à travers cette description profilée que la frontière entre tâche pédagogique et la tâche réelle et sociale s'efface dans le contexte d'intégration du blogue communautaire au cursus d'enseignement en rapprochant naturellement l'apprentissage par projet de l'apprentissage en action. Cette vision s'inscrit dans les propositions de Puren (2006: 37-40) qui relève trois points importants pour la perspective actionnelle par rapport à la communication.

- *La communication ne suffit pas pour l'action sociale, et peut même la gêner.*
- *C'est l'action sociale qui détermine la communication.*
- *C'est l'action commune, et non la simple communication, qui est la condition d'une véritable compréhension de l'Autre.*

De son côté Arevalo (2008: 38-39) constate la convergence de la perspective actionnelle et de l'exploitation de l'internet *"Les trois caractéristiques plus importantes de la PA: faire faire, communiquer et travailler plusieurs compétences en même temps s'adaptent très aisément aux possibilités offertes par le travail pédagogique sur Internet"*. Parmi ces arguments il énumère quelques activités pédagogiques appuyées sur Internet, parmi lesquelles le blogue, auquel il attache le plus d'attention. La création

d’un blogue thématique peut par exemple éviter un cours magistral fastidieux au sujet de l’histoire de France. En imaginant la réalisation de cette tâche nous constatons qu’une telle exploitation permet de travailler plusieurs compétences en même temps et mobilise ensemble de ressources humaines du groupe engagé. Le produit final est une réalisation personnelle du groupe et porte en même temps les traits d’un support d’apprentissage spécifiquement adapté au niveau linguistique des apprenants. Les modalités du travail de recherche de l’information, de la rédaction, de la publication, de la création du quizz final, peuvent adopter les formes variées: semi individuelle, individuelle, en tandem, coopérative, collaboratif. Ces qualités décideront du classement du blogue en tant que blogue éducatif collaboratif ou autre. Les activités liées à la mise en place de ce blogue ont été centrées sur les activités linguistiques suivantes:

- compréhension écrite – pour lire les ressources proposées et en faire un choix,
- compréhension orale – pour comprendre certaines sources audio,
- expression écrite – pour rédiger et publier les billets,
- expression orale – pour le jeu de reformulation et de quizz final,

et visaient surtout le perfectionnement des éléments respectifs de la composante linguistique et de la compétence communicationnelle. Nous estimons cependant qu’il est possible de mettre à la disposition des apprenants un outil blogue pédagogique qui englobera encore plus de points importants de la perspective actionnelle, telle que le travail collaboratif et surtout la mise en place des stratégies personnelles de communication et d’apprentissage ayant un sens clairement identifiable, motivant pour les apprenants, satisfaisant leurs besoins, et non seulement ceux qui résultent de la réalisation d’une tâche pédagogique.

Il est pour nous essentiel de s’inscrire dans une approche socioconstructiviste. Cette théorie d'apprentissage, développée par Vygotski (1896-1934) et ses successeurs, nous a laissé en héritage quelques concepts fondamentaux pour la psychologie cognitive et la pédagogie. Ceux-ci prennent de nouvelles dimensions dans de nouveaux environnements, inexistants à l'époque de Vygotski, mais actuellement en pleine évolution. Ces notions se réactualisent restant valides dans plusieurs contextes spécifiques. Les concepts de: *conflit socio-cognitif, de zone proximale de*

développement (ZPD), d'échafaudage et de métacognition trouvent leur reconfirmation et amplification, grâce aux nouveaux outils et nouvelles situations d'apprentissage, proposé(e)s aux apprenants.

Le blogue facilite l'extériorisation des pensées transmises sous formes de textes publiés, ainsi les idées, exprimées forcément dans une langue, sont sauvées de l'oubli, soumises au partage et à la redéfinition, avec de mots nouveaux, personnalisés, spécifiques, contextualisés. Cette démarche facilite leur nouvelle intériorisation par le sujet donné ou par d'autres sujets qui les lisent et se positionnent par rapport à ces idées dans les commentaires. Le nombre d'interactions qui représentent ces "chocs d'idées" est sur le blogue illimité, ce qui est dû à son caractère public. La possibilité événementielle de conflit socio-cognitif est d'autant plus importante.

Le nouvel équilibre qui doit s'établir, entre le savoir acquis et le savoir à acquérir, s'installe en passant par l'instance d'une zone proximale de développement, qui représente le fragment de savoir inconnu, possible à assimiler par le sujet individuellement, et qui peut être acquis avec l'aide de l'autre, plus expérimenté. Reconnaître cette zone proximale de développement est une tâche délicate qui repose sur la responsabilité de l'enseignant et de l'apprenant-même, s'il est autonome ou aspirant d'être autonome. Dans le cas des apprenants blogueurs, la détection (ou l'auto détection) de cette zone peut être facilitée grâce au procès dialogique permanent. En plus, cette zone s'élargit significativement quand la communauté d'apprenants avance ensemble et partage ses idées, ses problèmes d'assimilation des structures linguistiques, les déficits lexicaux, ou, au contraire, les astuces – "stratégies d'apprentissage". Très rapidement une stratégie personnelle d'apprentissage d'un élément linguistique, de mémorisation d'usage d'une expression ou d'association des sens peut devenir commune, en s'améliorant encore pendant le procès de la transmission en dialogue. Ainsi, c'est la communauté d'apprenants blogueurs elle-même qui s'assure les échafaudages, une médiation fiable et amicale, exprimée avec la terminologie naturellement adaptée, qui n'évoque ni la gêne ni la peur d'une mauvaise note scolaire.

Plus longtemps le processus dialogique est entretenu et stimulé, plus il mûrit et permet des introspections, des rétrospections, des moments propices à la métaréflexion. L'apprenant-blogueur entre dans la phase où non seulement il agit (rédige, formate le contenu et publie), mais aussi réfléchit sur ses actions d'écriture, de publication,

d'apprentissage. Il est souvent inévitable de passer par les étapes qui semblent peu enrichissantes et où une forte stimulation extérieure est toujours nécessaire (par exemple par le scénario d'interactions), pour arriver à l'étape de création autonome des artefacts de savoirs et à l'apprentissage approfondi par les blogueurs (*angl. knowledge artefact et deep learning*) (Barlett-Bragg, 2003).

1.1.6 Bilan

Ce chapitre nous a permis de clarifier les fondements principaux de notre recherche. Nous avons cherché à montrer comment la perspective actionnelle, définie par le CECR, et les TIC peuvent être interprétés pour redéfinir un certains nombre de notions en didactique des langues et des cultures.

Le blogue représente, dans une panoplie d'outils variés, une solution privilégiée dans le sens où elle offre à l'apprenant un espace d'interactions qui le conduit vers des apprentissages et des progrès en acquisition de la langue étrangère, si la condition d'engagement et de participation est remplie.

Nous avons essayé de démontrer à travers une description profilée que la frontière entre la tâche pédagogique et la tâche sociale, s'efface dans le contexte d'intégration du blogue communautaire au cursus d'enseignement en rapprochant naturellement l'apprentissage par projet de l'apprentissage en action. Cependant cette intégration n'est pas exempte d'incertitudes et c'est la raison pour laquelle nous devrons poser une série de questions qui seront traitées dans la suite de la réflexion concernant l'organisation de l'apprentissage communautaire.

Pour convaincre que l'enseignement/apprentissage intégrant le blogue communautaire est une approche précieuse, apportant une formation très complète et socialement appréciée et requise, nous avons montré qu'elle peut être préconisée en tant qu'approche convergente avec les recommandations du CECR.

Il ressort de cette première analyse, que TIC et perspective actionnelle nous invitent à réenvisager des notions clés comme celle de compétence, d'écrit interactif, de tâche, d'action versus communication.

Nous avons enfin tenté de détecter les avantages d'un mode particulier d'enseignement/apprentissage des langues, à savoir le projet, qui est une des formes possibles pouvant intégrer l'écriture interactive sur un blogue communautaire.

1.2 Les stratégies comme révélateur de la perspective actionnelle et de l'agir numérique

Face au développement des environnements numériques d'apprentissage (ENA) formels et informels l'apprenant est confronté à des situations d'apprentissages nouvelles, à des tâches nouvelles et originales, à des ressources multiples et à des locuteurs nouveaux, avec des moyens de communications nouveaux à sa disposition. Il est obligé de faire appel à des stratégies elles aussi nouvelles, spécifiques, qu'il est nécessaire de clarifier. Le changement d'un si grand nombre de paramètres d'environnement d'action et d'apprentissage met forcément l'apprenant dans une situation complexe dans laquelle les automatismes acquis en classe s'avèrent insuffisants. Les stratégies individuelles ou collectives testées en classe ne suffisent plus pour mobiliser les ressources nécessaires dans le but d'exploiter ses compétences d'une façon optimale. Ces stratégies ne peuvent pas être identiques car les actions et/ou les tâches changent du tout au tout.

Le chapitre 1 a eu pour objectif de présenter l'approche actionnelle en tant qu'approche opportune à intégrer l'apprentissage exploitant les blogues pour l'apprentissage du FLE, surtout de la compétence de l'écrit interactif. Ce chapitre, en reprenant la suite logique de la réflexion, se donne comme objectif de problématiser l'importance actuelle des stratégies dans une perspective d'action sociale. Il est de ce fait question de confronter les réflexions passées sur les stratégies d'apprentissage et de communication aux nouveaux contextes favorisés par les environnements numériques collaboratifs. L'ensemble de cette réflexion nous amènera à analyser les facteurs fondamentaux qui enclenchent le jaillissement des stratégies de collaboration dans un environnement numérique d'apprentissage (ENA), le blogue communautaire, pour arriver à cerner le cadre de la description des stratégies qui sont mobilisées pendant l'écriture des messages sur le blogue, écriture interactionnelle et interactive, et, finalement, essayer de les décrire.

Quelques objectifs partiels sont également dessinés. Premièrement nous allons discuter le rapport entre les stratégies d'apprentissage et de communication et les stratégies de collaboration. Nous nous demanderons lesquelles (communicatives ou

d’apprentissage) prévalent dans l’environnement numérique, si cette distinction peut être saisie d’une façon évidente et si elle est utile à notre recherche.

Deuxièmement, en prenant un point de départ différent, nous nous demanderons si parmi les stratégies pour bloguer il y a des stratégies de communication et d’apprentissage qui n’ont pas d’équivalents par rapport à la situation d’apprentissage en classe et qui sont donc spécifiques à l’environnement numérique ainsi qu'à l'agir numérique. Pour le dire autrement, nous devons préciser si cet agir numérique renvoie à des stratégies spécifiques à l’environnement blogue, également spécifique.

Troisièmement, nous allons enfin essayer de tester l’utilité du CECR pour la description des stratégies d’action de langue dans l’ENA pour les relier à des niveaux de compétence.

Notre questionnement pour cette partie se formulerait donc de la manière suivante: les stratégies que nous pouvons décrire dans cet environnement d’action et d’apprentissage peuvent-elles se réduire simplement aux descriptifs actuels en didactique des langues? Nous ferons un ensemble de propositions concrètes permettant de définir les stratégies spécifiques à l’agir numérique.

1.2.1 Les stratégies d’apprentissage et de communication se retrouvent-elles dans les ENA?

Les stratégies mises en œuvre par l’apprenant dans l’ENA sont strictement conditionnées par l’environnement d’action et d’apprentissage que l’enseignant lui propose. Cet environnement dépend à son tour, a priori, de la vision d’enseignement/apprentissage supporté par l’ordinateur que l’enseignant privilégie (auto apprentissage avec tutorat, co-apprentissage, apprentissage mixte, etc.), de la pédagogie qu’il pratique et du rôle qu’il attribuera à chacun des acteurs de la situation d’apprentissage. Plus l’enseignant valorise le statut de l’apprenant lui-même, mais aussi de l’autre apprenant présent dans le même environnement en tant que partenaire tout aussi compétent, plus il privilège le co-apprentissage, plus les opérations et les comportements de l’apprenant tendront vers les stratégies de collaboration. On se demandera si les stratégies d’apprentissage et de communication décrite pour la classe de langues sont les mêmes pour les interactions qui se développent dans un blogue.

1.2.2 L'évolution du concept de stratégie: vers une meilleure prise en compte de la collaboration

La notion de stratégie est apparue d'abord en psychologie dans les années soixante, elle était définie comme « la façon individuelle de résoudre un problème ». Parmi trois types de stratégies les plus répandues, on cite « la généralisation, la simplification et l'analogie » (Wilczyńska, 2005: 114). Plus tard, dans les années soixante-dix, la notion de stratégie entra dans le répertoire des concepts vivement discutés en DLC. La définition de stratégie du *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003) cite quelques recherches fondamentales sur les stratégies. Etant donné qu'au cours de ces vingt dernières années la relation entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication a été très souvent soulevée par les chercheurs, nous essayerons de nous positionner par rapport à cette question.

A l'époque où l'on voyait l'enseignant comme un double du locuteur natif en contexte scolaire, décrire les stratégies d'apprentissage et de communication signifiait privilégier l'interaction en LE avec soit un locuteur natif, soit l'enseignant. Ainsi, l'interaction avec un autre apprenant (Naiman, 1978, cité par Michońska-Stadnik, 1996: 33) n'était pas vue comme une nécessité. La centration sur l'apprenant a rendu nécessaire d'envisager une évolution pour l'enseignement/l'apprentissage en prenant mieux en compte la valeur de la focalisation de l'attention de l'apprenant non seulement sur sa propre production mais aussi sur la production de l'Autre dans une visée d'observation et de correction des erreurs captées. Rubin (1981, cité par Michońska-Stadnik, 1996: 33), considérait donc ce type de comportement comme une des stratégies directes possibles, tout en soulignant aussi l'importance de la recherche de l'interaction avec un locuteur natif, comme stratégies indirectes. Le bon apprenant fut alors perçu comme un exemple à observer et à suivre. Cette réflexion a abouti dans les années 90 à la description des stratégies d'apprentissage proposée par O'Malley et Chamot (1990, cité par Michońska-Stadnik, 1996: 34), qui réservent aux comportements liés à l'interaction un groupe de stratégies spécifiques, nommées ~~les~~ **stratégies socio-émotionnelles**. On assiste alors à un tournant dans la perception de l'apprenant, tournant qui permet la description de nouvelles stratégies comme *collaborer avec*

l'autre apprenant dans toutes sortes de problèmes cognitifs, métacognitifs ou organisationnels. Les stratégies de *demander de l'aide à l'autre apprenant*, interagir avec lui au sujet de et en LE ont été remarquées, décrites et en quelque sorte formellement reconnues comme stratégies positives pour l'apprentissage.

Par ailleurs, Oxford (1990, cité par Michońska-Stadnik, 1996: 37-40), a distingué les stratégies concernant la gestion des émotions et les stratégies de collaboration. Elle a séparé aussi les stratégies concernant la gestion de ses propres émotions des stratégies de gestion des émotions des autres apprenants. Elle a fait remarquer l'importance de la sensibilité émotionnelle commune des apprenants et d'une sensibilisation que les apprenants sont en mesure de développer pour gérer et minimiser les tensions chez eux et entre eux. Cette évolution, qui n'a pas été suffisamment soulignée en DLC, nous semble au cœur de notre projet. L'aspect de collaboration et les stratégies connexes acquièrent ainsi de plus en plus d'importance, étant donné que les situations de collaboration supportée par le matériel numérique deviennent de plus en plus fréquentes. Nous verrons qu'il s'agit donc de passer d'une approche sur le couple apprentissage/communication au couple collaboration/action.

Pour Oxford (1990, cité par Michońska-Stadnik 1996: 37 - 40), les stratégies liées à l'interaction peuvent être rangées dans la catégorie des **stratégies sociales**, qui à côté des **stratégies émotionnelles** et des **stratégies métacognitives** ont trouvé leur place dans une catégorie plus large, celle des **stratégies indirectes.**

Le classement des stratégies sociales d'Oxford est assez proche du classement des stratégies socio-émotionnelles d'O'Malley et Chamot (1990, cité par Michońska-Stadnik, 1996: 34). Ce qu' O'Malley et Chamot nomment par exemple « explication », est nommé chez Oxford « poser des questions » et contient des stratégies telles que demander des explications ou demander des corrections des productions. Ce qu'O'Malley et Chamot (supra) nomment « collaboration », Oxford nomme aussi « collaboration », en assignant à ce groupe des stratégies de collaboration avec d'autres apprenants et la collaboration avec les utilisateurs avancés de la langue cible. Nous assistons donc à une certaine prise de distance par rapport au traditionnel statut du locuteur natif en faveur de « l'utilisateur avancé de la langue ». L'impact de ce changement est évident, le répertoire de personnes avec qui l'interaction est bénéfique pour l'apprentissage s'élargit – les occasions à de telles collaborations sont

probablement plus fréquentes que les occasions d'interagir avec un locuteur natif ou l'enseignant. De l'autre côté, une vigilance linguistique de l'apprenant doit être toujours activée, l'apprenant étant conscient qu'il gagnera autant qu'il risquera et que son rôle n'est pas d'assimiler passivement mais d'agir activement en se servant de la langue et en filtrant lui-même ce qui lui est utile. Il est à noter qu'Oxford, en décrivant les stratégies sociales, ne parle pas de simple conversation avec les utilisateurs avancés de la langue mais de la collaboration avec les utilisateurs apprenants tout court. Le choix de ce terme nous semble significatif, vu que la collaboration est un terme plus précis et qui admet la réalisation d'une tâche commune et la réalisation des objectifs partiels et communs, elle évoque donc des stratégies de recherche des occasions d'utilisation de la LE pendant une action, pendant une réalisation commune de ces tâches qui visent un objectif partagé par tous les acteurs de l'action.

Indépendamment de la description de la recherche de l'interaction en tant qu'une des stratégies d'apprentissage, quelques opérations très proches, voire identiques ont été reconnues en tant que stratégies communicatives (Faerch et Kasper, 1983, cité par Michońska-Stadnik, 1996: 27). Ainsi, poser des questions à son interlocuteur quand on cherche une solution à une situation communicative est un moment qui peut potentiellement mobiliser aussi bien une stratégie d'apprentissage (demander quel est le mot exact pour exprimer un sens particulier et élargir le répertoire de l'apprenant) qu'une stratégie de communication (demander quel est le mot exact pour exprimer un sens particulier permet de continuer la coopération conversationnelle sans bloquer la communication). Une distinction très nette de ce type n'est pas indispensable aux besoins de notre recherche, car la collaboration interactive représente ce champ d'activité de l'apprenant où l'apprentissage et la communication convergent d'une manière particulièrement étroite.

De plus, on peut envisager aussi cette relation en sens inverse: il faut que les apprenants mettent en œuvre les deux types de stratégies pour que la collaboration se produise. La collaboration, notamment celle d'un ENA, nécessite de ce fait surtout la présence d'une attitude active de l'apprenant ainsi que la présence de ses *actions de*

langue[9] (Wendt, 2001: 5), indépendamment de ses objectifs cognitifs et/ou communicatifs prédominants. Une telle visée nous permet de relier les stratégies et l'apprentissage de la langue aux théories de l'activité et à la perspective actionnelle (cf. chapitre 1), de focaliser non sur leur distinction et/ou classification juste et transparente, mais sur leur nature, leurs combinaisons en fonction des tâches et leur degré d'efficacité pour la collaboration entre les apprenants qui se confirme dans des tâches pédagogiques communes réalisées, tout en restant consciente de la valeur des distinctions des types de stratégies à l'usage des cadres d'analyse différents.

On se pose actuellement la question de la mutualisation des stratégies et de la rentabilité de la mutualisation des stratégies par les enseignants entre les apprenants qui n'ont pas les mêmes styles d'apprentissage et ne peuvent donc pas adopter des stratégies identiques. Le terme de style d'apprentissage est connexe (Wilczyńska, 2008: 8) ainsi que le concept d'autonomie d'apprentissage qui est devenu important depuis qu'on s'intéresse de plus près à l'apprenant en tant qu'individu co-responsable de son apprentissage. La présentation de tous les concepts liés à la notion de stratégies dépasse le volume et l'intérêt de ce travail qui, plutôt que de creuser en profondeur la nature de la stratégie de l'apprenant, se donne comme objectif de prendre de la hauteur. Notre optique sociale doit se donner une perspective de groupe (nous verrons infra la question de la communauté) pour saisir les mécanismes et les relations qui orientent les stratégies

[9] Wendt (2001: 5) propose de remplacer la notion de « résolution de problèmes » liées aux stratégies communicatives définies en tant qu'opérations de résolution des problèmes communicatifs, par celle plus générale d'*actions de langue, ce qui entraîne des conséquences théoriques précises en termes de possibilités:*

- *de relier les concepts de stratégie aux théories de l'action qui ont été formulées depuis les jansénistes et dont, dans notre siècle, nous trouvons des élaborations aussi intéressantes que celle de PARSONS (cf. MOSER 1974), WITTGENSTEIN (1971), LEONTIEV (1971), HABERMAS (1971, 1972) ou celle d'AUSTIN (1972) qui a fourni les bases de la pragmalinguistique*
- *de souligner par ce rapprochement l'importance des finalités, des objectifs, des intentions et du domaine affectif dans l'enseignement des langues de renouer, comme l'a fait explicitement Pierre BANGE (...) pour qui une stratégie se compose de plusieurs actions partielles que depuis LEONTIEV on pourrait appeler opérations*
- *d'avoir un point de départ commun pour concevoir les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication Michael Wendt 6 Stratégies de l'Apprenant*
- *de ne pas limiter l'usage de celles-ci à l'effort pour surmonter des obstacles et à la compensation de déficits et enfin d'associer les stratégies de communication, comme certains auteurs l'ont déjà proposé, (par ex. WOLFF 1983: 294, KASPER 1989: 220) aux quatre compétences.*

individuelles vers des stratégies partagées qui représentent, selon nous, le moteur et la force de l'avancement du groupe grâce à l'outil informatique blogue. Cependant, puisque notre démarche doit s'appuyer sur l'observation de quelques apprenants blogueurs choisis en tant qu'individus, il est indispensable de signaler la complexité notionnelle des stratégies, ce que sera illustré ci-après à l'aide du schéma emprunté à Wendt (2001). La dualité qualitative des stratégies y est représentée avec deux flèches parallèles orientées vers le bas.

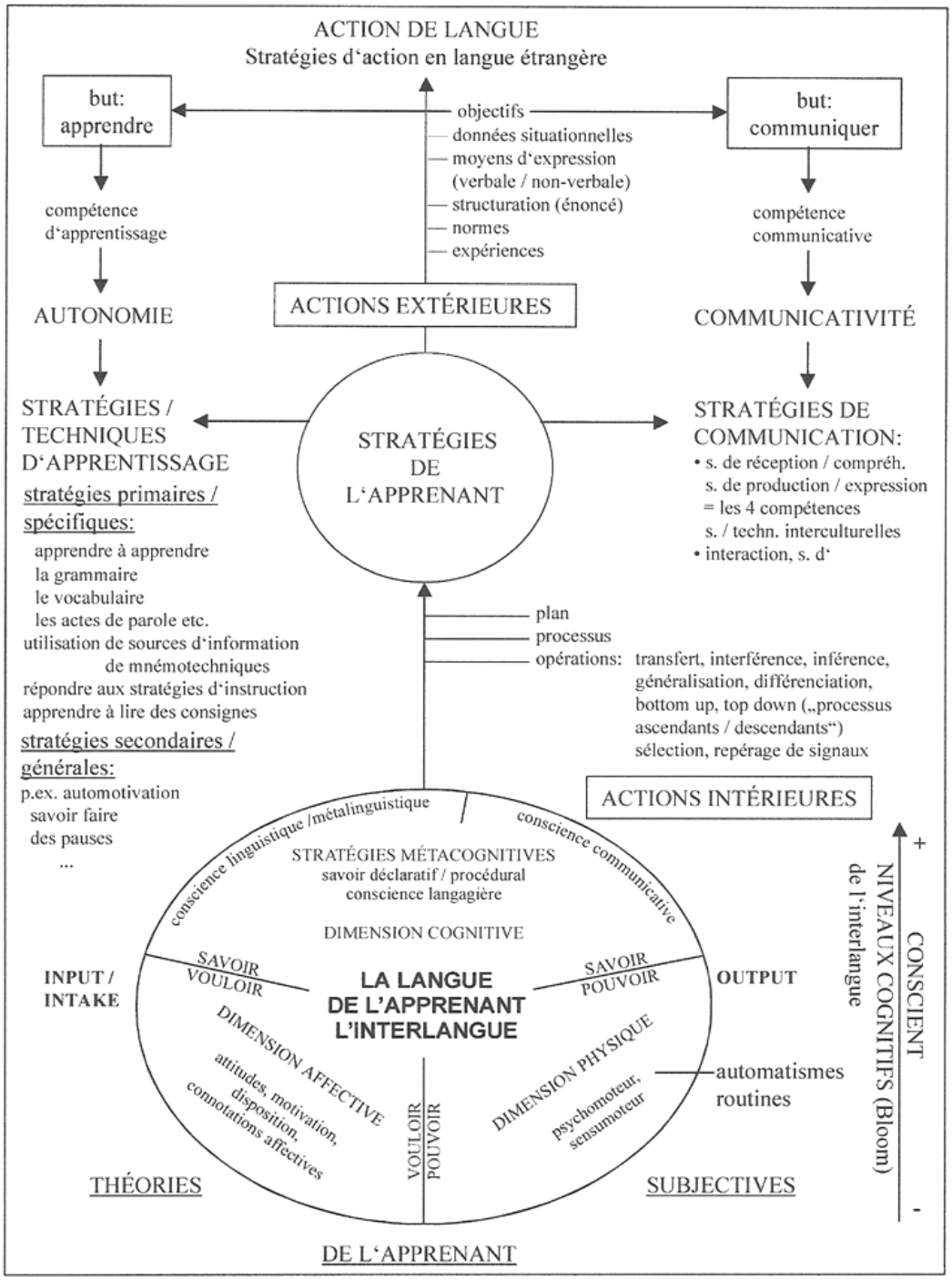


Figure 1-6. **Stratégies de l'apprenant (Wendt, 2001: 8)**

Selon cette synthèse de recherches sur la représentation des stratégies de l'apprenant de la L2 (Wendt, 2001), en fonction de la tâche, de la situation d'apprentissage, de sa motivation interne ou/et externe, de son style cognitif, communicatif et émotionnel, des outils et des ressources qui sont à sa portée, de son

niveau et de la médiation assurée ou non, l'apprenant met en œuvre un certain répertoire de stratégies d'apprentissage et/ou celles de communication, en recourant à des opérations nécessaires, adéquates et économiques. Tout le mécanisme est mis en marche pour parfaire son interlangue, qui, elle non plus, n'est pas de nature homogène, et balance entre le déclaratif et l'opérationnel, influencée fortement par les représentations subjectives de la tâche de l'apprenant.

Le schéma de Wendt (2001) fait la synthèse des théories en cours sur l'apprentissage en situation scolaire, sans toutefois en rendre entièrement compte. En effet, elle ne rend pas compte d'une vision de l'action. Or, une telle réflexion, en ce qui concerne nos objectifs, devrait prendre en compte les stratégies nécessaires pour résoudre des problèmes de l'agir numérique collaboratif à travers l'écrit interactif représenté par l'environnement blogue.

1.2.3 L'apprentissage collaboratif: proposition de définition des "métastratégies" de collaboration et des stratégies d'apprentissage socialisées

Comme nous le verrons (cf. 1.3.5) l'apprentissage communautaire est basé sur des modes spécifiques de transmission de savoir, liés fortement aux échanges égalitaires.

1. *« Les échanges, dans la communauté prennent souvent une forme narrative et ouverte.*
2. *Les membres d'une communauté ont la capacité d'inférer l'information désirée de l'information donnée.*
3. *Dans une communauté, les individus construisent l'interprétation de leur expérience personnelle.*
4. *L'apprentissage se contextualise en prenant une forme plus narrative. »*

(Poirier, 1996, cité par Dillenbourg, 2003)

Les quatre types cités ci-dessus ne dessinent qu'à grands traits (ou que dans les grandes lignes) le type de discours qui sera utile à un apprenant blogueur. Il s'agit souvent de raconter son expérience, relater un événement, formuler un problème d'apprentissage dans un contexte très précis, formuler des indications, formuler des

conseils, renvoyer à des ressources adéquates. Pour que ces échanges aient lieu, et pour qu'ils atteignent une intensité élevée nécessaire à la création des liens émotionnels et à l'apparition de l'indice de partage, les membres de la communauté, dans notre étude les apprenants blogueurs, sont soumis à une nécessité d'échafauder leurs méthodes de communication classiques avec des stratégies adaptées. Quelles stratégies les blogueurs devraient-ils adopter pour poser un problème, pour demander de l'aide en évitant le ton d'exigence, puisque l'apprentissage en communauté est basé sur la bonne volonté de chaque apprenant? Quelles stratégies de communication devraient-ils adopter pour aider celui qui est dans l'embarras sans qu'il se sente moins intelligent, moins compétent, voire embarrassant pour la communauté? Les membres de la communauté ont-ils peut-être développé déjà des "metastratégies" qui règlent les risques de ce type? Serait-il possible que les stratégies sociales remplissent cette fonction? Les définitions dites « classiques » des stratégies d'apprentissage prennent-elles en considération l'aspect de l'engagement des apprenants en action sociale avant qu'il s'engage en apprentissage?

De nombreuses définitions de stratégies d'apprentissage ont été formulées (Bialystok (1978: 71), Bialystok (1983: 101), Bialystok (1985: 258), O'Malley et al. (1985a: 23), Wenden (1986: 10), Rubin (1987: 19), Dickinson (1987: 20), Oxford (1989: 235), O'Malley and Chamot (1990: 43), Cook (1992: 79, cité par Droździał-Szelest, 1997: 29), Bange (1992, cité par Wendt, 2001: 4). Ce qui nous intéresse ce sont les propositions qui inscrivent l'apprentissage dans une théorie de l'action, qui ne restent pas à un pur niveau cognitif, comme celle de Bange (1992), cité par Wendt (2001: 4) pour qui *stratégie* « désigne un ensemble d'actions partielles mises en ordre pour atteindre un but ». Nous recherchons également des passerelles qui permettraient de découvrir en quoi les blogues communautaires aident à l'entraînement stratégique (Droździał-Szelest (2008), Michońska-Stadnik (2008) et quels types de stratégies d'apprentissage s'y prêtent particulièrement. Enfin, lesquelles dans cette catégorie font probablement partie du répertoire commun des stratégies de collaboration pour l'écrit interactif? Certaines des définitions attirent notre attention et semblent nous rapprocher des réponses à ces questions, ce qui expliquerait, à son tour, l'utilité particulière des blogues dans l'éducation et l'apprentissage d'une langue seconde.

O'Malley et al. (1985a: 23, cité par Droździał-Szelest, 1997: 29) accentuent l'idée que les stratégies d'apprentissages sont employées par l'apprenant pour lui faciliter

l'acquisition, le stockage, l'exploration et l'usage de l'information. Nous remarquons ici une convergence avec les fonctionnalités du blogue et les opérations que l'apprenant est censé exécuter pendant la réalisation des tâches sur le blogue. Dickinson (1987: 20, cité par Droździał-Szelest, 1997: 29) souligne que les stratégies d'apprentissage sont fortement concernées par les activités réelles**.** A notre avis, une convergence s'impose ici: bloguer est une activité réelle même quand celle-ci est en même temps une tâche scolaire et implique chez l'apprenant une attitude active non-comparable avec la simulation. Oxford (1989: 235, cité par Droździał-Szelest, 1997: 29) met en valeur le caractère de l'apprentissage propre à un apprenant utilisant les stratégies d'apprentissage – son apprentissage est plus réussi, orienté sur lui-même et agréable**.**

Cette position nécessite toutefois un certain nuancement en ce qui concerne les blogues. Le jeune apprenant agit d'abord, il choisit des ressources accessibles à son niveau, sans se poser la question de ce qu'il apprend, mais en s'exprimant par l'action il peut faire comprendre ou dire explicitement aux autres qu'il n'est pas certain de son français. Le blogue individuel ou communautaire permet une telle manipulation de morceaux de savoir qui est unique et répond aux besoins très spécifiques de l'individu donné ou d'un groupe donné. Il satisfait par conséquent cette nécessité d'orientation sur les besoins d'apprentissage personnel et procure le plaisir et la satisfaction qui viennent de l'adaptation personnelle des informations, des règles et des applications, tout ceci dans une dimension dépassant l'individuel. O'Malley et Chamot (1990: 43, cité par Droździał-Szelest, 1997: 29) explicitent que les stratégies d'apprentissage, si complexes soient-elles, n'ont pour but que de faciliter l'apprentissage qui lui aussi est complexe, procurer à l'apprenant de la motivation et lui garantir un état émotionnel favorisant l'acquisition. Si donc bloguer est un agir social tout aussi complexe que l'agir éducatif en classe, peut-on poser que l'action de bloguer appelle des procès aussi complexes que la réalisation des tâches en classe? Peut-on poser que bloguer amène l'apprenant aux buts et aux conséquences cognitifs similaires, notamment grâce à la technologie, quand il active et exploite un certain ensemble de variantes des stratégies de communication et d'apprentissage, adaptées à des particularités de l'environnement?

La réponse dépend selon nous du choix stratégique du profil de l'auteur (des auteurs) du blogue. La différence se joue entre auteur individuel et auteur collectif, entre le blogue éducatif spontané et informel et le blogue éducatif intégré à un module

programmé. Le blogue communautaire programmé pour un groupe d'apprenants très concret, se basant sur un scénario pédagogique, représente selon nous une méthode sollicitant des stratégies d'apprentissage avantageuses pour la LE des élèves blogueurs, inscrites en même temps dans les quatre types d'apprentissage communautaire évoqués en début de ce chapitre.

Une des typologies souvent adoptée pour cerner les stratégies d'apprentissage qui se manifestent dans une situation d'apprentissage particulière est celle d'Oxford (1990).

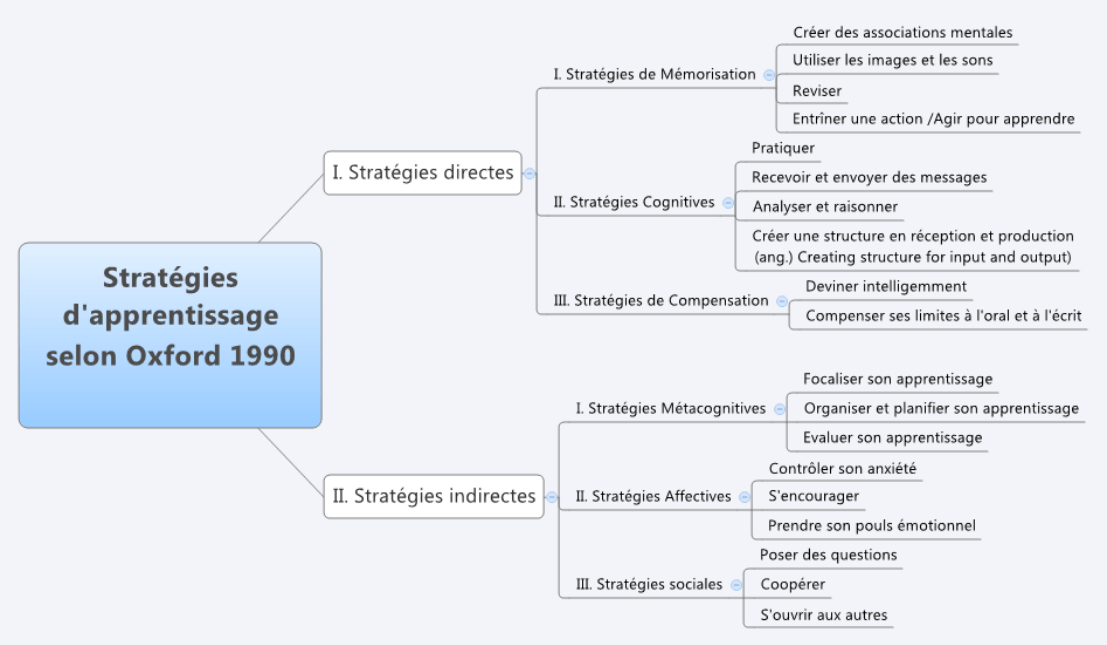


Figure 1-7. Stratégies d'apprentissage selon Oxford (1990: 17, cité par Droździał-Szelest, 1997: 41-42). La traduction en français inspirée de Réseau (2001)

Cette typologie peut notamment constituer un point de départ pour différencier les stratégies dites « conventionnelles », qui sont mises en œuvre dans la majorité des situations d'apprentissage en ligne et les stratégies spécifiques à un type d'environnement numérique comme l'illustrent « les stratégies en ligne » (copier le message précédent, employer les salutations et les formules de politesse, planifier le

prochain message) et « les stratégies spécifiques à Tandem[10] » (proposer ou faire des corrections, encourager le partenaire, répondre aux questions explicites) (Lewis et Stickler, 2007).

Quant à l'analyse des stratégies activées par les apprenants lors de l'écriture interactive contribuant à la collaboration nous ne pourrions pas nous appuyer sur cette typologie, du fait d'avoir adopté un autre cadre théorique. Celui-ci privilégie et prend en considération l'agir numérique, et pas uniquement la cognition. Cependant, il peut nous servir comme un exemple très simplifié de la socialisation des stratégies d'apprentissage individuelles classiques dans un environnement où le facteur de partage entre les apprenants est au centre des échanges.

Sur le plan communautaire cet éventail se limitera à un seul type de stratégies dans la taxonomie d'Oxford (stratégies de coopération); sur le plan individuel, au contraire, il s'incarne d'une façon subtile dans d'autres types et couvre d'autres classes et même les dépasse probablement en s'étendant à la classe de stratégies coopératives, et ceci tout en gardant la nature des stratégies individuelles. Nous essayerons d'expliciter notre raisonnement ci-dessous.

Comme les chercheurs ont constaté préalablement (Naiman 1978, Rubin 1981, O'Malley et Chamot 1990, Oxford 1990, cités par Michońska-Stadnik, 1996: 37-41) les stratégies individuelles d'apprentissage sont orientées vers l'augmentation de l'efficacité de l'acquisition des éléments du système sociolinguistique pendant le processus de la manipulation de ces éléments. Si l'on parle en DLC de la centration sur l'apprenant, il faut aussi remarquer que parallèlement, pour ce qui est des recherches récentes concernant les environnements virtuels d'apprentissage de la L2, on analyse aussi la perspective de paires d'apprenants, ou même purement celle du co-apprenant, où la relation sociale devient centrale, en réservant une place de choix à des stratégies dites sociales (Jeannot et Chanier, 2008). En effet, dans ce cadre, on s'intéresse autant aux

[10] Nous avons gardé la majuscule en suivant l'intention des auteurs de l'article qui considèrent le mot tandem d'un nom propre: *« L'apprentissage en Tandem est un apprentissage entre deux personnes appartenant à deux communautés de langues maternelles différentes qui collaborent dans le but a) d'apprendre mutuellement la langue maternelle de l'autre; b) de faire la connaissance de l'autre personne; c) de découvrir leurs cultures respectives. En travaillant en Tandem, les deux partenaires alternent entre apprendre une seconde langue et agir en qualité d'informateurs spécialisés dans leur langue maternelle et leur propre culture. »* (Lewis et Stickler, 2007)

acquis cognitifs individuels de chacun qu'à l'influence de la relation sociale, à sa qualité et à la compétence d'entretenir cette relation, en vue d'un progrès commun. La présence de ce type de relations sociales de co-responsabilité pour le progrès commun entre les apprenants blogueurs, nous semble-t-il, modifie en profondeur les stratégies qu'ils mobilisent.

La recherche d'occasions plus fréquentes à communiquer dans la langue cible est une des stratégies individuelles. La mise en œuvre de cette stratégie se laisse observer lors de l'analyse des échanges sur le blogue. Décrocher le plus de partenaires à discuter devient le but en soi ou sert à atteindre un autre but connexe. Les stratégies d'apprentissage en collaboration concernent d'autres « moments» d'apprentissage que les stratégies individuelles, d'autres moyens de « se débrouiller » avec un problème et d'autres moyens de remédier à son problème ou – ce que nous tenons à souligner particulièrement ici – celui de l'autre apprenant. Elles gravitent autour du noyau dur qu'est le partage**.** Elles sont orientées vers les situations de partage du problème, de formulation du problème devant les autres, de narration sur la situation où le problème se manifeste, etc. (cf. 1.3.5.1). En tant que tel, partager peut donc constituer en soi une stratégie d'étape, qu'il s'agisse de partager un problème ou de partager une solution ou un remède. De ce fait, selon nous, une socialisation des stratégies individuelles s'accomplit et met en mouvement des stratégies spécifiques à l'ENA blogue communautaire, sans rompre le lien subtil avec les stratégies individuelles conventionnelles des apprenants. Nous avons en fait affaire ici à une inclinaison, dérivation des stratégies et démultiplication des stratégies sous l'influence (parfois même la pression) de la prise en compte d'un autre fonctionnement, pas individuel mais social. Il s'agira alors pour nous de partir de l'aspect social et de l'action pour définir une liste de stratégies de collaboration en vue de voir ultérieurement si ces stratégies amènent à un apprentissage collectif et quelles en sont les indices.

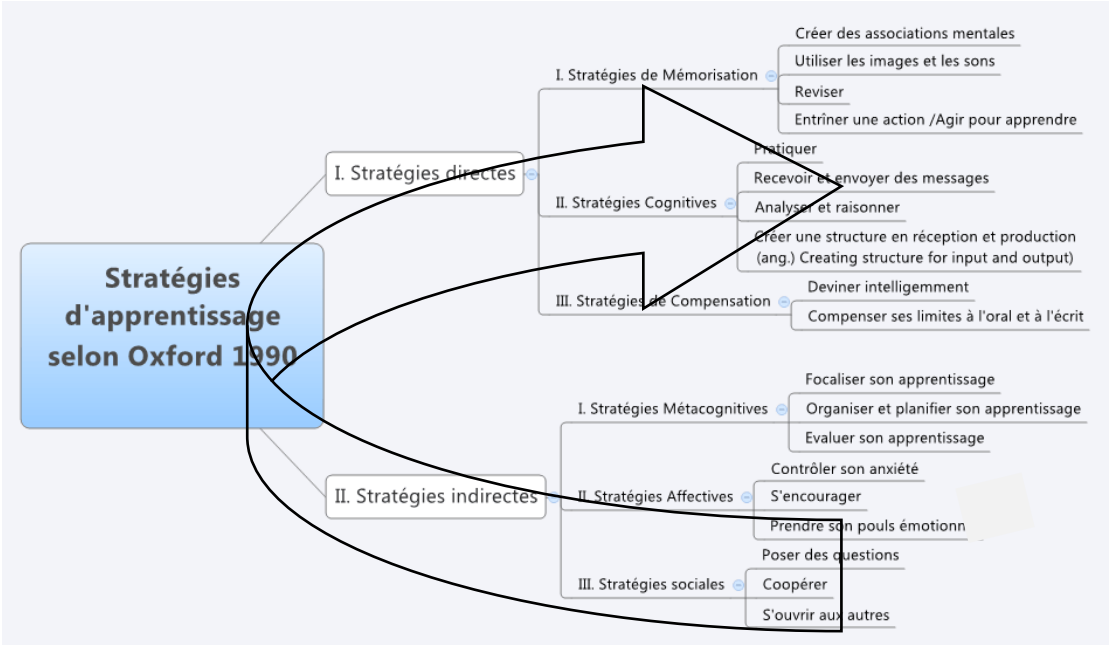


Figure 1-8. Socialisation des stratégies individuelles sur un blogue communautaire

Les stratégies individuelles multiples nous semblent s'orienter moins sur l'apprenant lui-même que sur le partenaire. Ceci revient à dire que si un apprenant intègre une image dans un billet ou un commentaire explicatif, c'est moins parce qu'il veut renforcer la mémorisation d'un concept ou d'une information chez lui-même, car il l'a déjà acquise, mais plutôt pour que les autres apprenants blogueurs les apprennent et/ou les comprennent. Une simple stratégie de mémorisation (visualisation par image, son, vidéo) qui n'est pas classée par Oxford parmi les stratégies de coopération, en devient une, car elle est orientée vers l'augmentation de l'efficacité du processus cognitif non pas de l'apprenant émetteur mais de l'apprenant récepteur. Ainsi, une stratégie de mémorisation devient une stratégie de co-mémorisation. Or, dans notre vision de l'action sociale la mémorisation individuelle ne se pose pas de la même façon. Il faut donc revoir les concepts qui ne sont valables que dans une vision individuelle de la cognition et de l'apprentissage et pas dans une approche de l'intelligence située et partagée (Levy[11], 1994, de Rosnay 2006**).**

[11] Parmi les quatre Espaces de Levy créant une vision du monde fondé sur l'intelligence collective, l'un est réservé au vivre-savoir. L'intelligence collective est dans cette dimension « une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences » (Levy, 1994: 29, cité par Meunier, recension en ligne

1.2.4 Les stratégies pour bloguer en FLE: un croisement entre les stratégies de communication et d'apprentissage?

De nombreuses stratégies d'apprenants, comme nous l'avons montré, ne se laissent pas facilement classer en tant que stratégies de communication ou stratégies d'apprentissage. Oxford (citée par Michońska-Stadnik, 1996: 37) soutient que toutes les stratégies d'apprentissage ont pour objectif principal la communication efficace. Selon cette auteure, la nécessité de distinguer entre les stratégies d'apprentissage et les stratégies de communication n'est pas évidente, d'autant plus que l'apprentissage ne se limite pas aux procès cognitifs mais mobilise aussi nos émotions et nos sensations sociales.

Bialystok (1983: 101), cité par Droździał-Szelest (1997: 27), estime que la classification des stratégies définies comme stratégies d'apprentissage ou de communication devrait être faite soit par le critère de degré, représenté par un trait d'apprenant (stratégie d'apprentissage), soit par un trait de langue (stratégie de communication). Mais la décision de savoir si la stratégie donnée a été opérationnalisée plutôt en tant que stratégie d'apprentissage ou stratégie de communication peut être effectuée uniquement après l'analyse linguistique de l'interlangue de l'apprenant. Il nous semble, comme nous le montrerons, que le débat ne se pose pas dans ces termes dans une optique actionnelle.

Cependant, une répartition simple en deux classes pourrait être utile pour la représentation visuelle du profil stratégique personnel de l'apprenant. Ce profil prendrait en considération les stratégies (d'apprentissage et de communication) ainsi que les relations entre elles. Il pourrait être construit pour chaque élève si l'on disposait de quelques paramètres précis propres au contexte de mobilisation des stratégies. Les paramètres indispensables pour créer le profil stratégique de l'apprenant seraient les suivants:

[http://sites.uclouvain.be/grems/pdf/reviews/meunier_levy1994.pdf]

- Nombre de stratégies employées qu'on peut qualifier de double nature (de communication et d'apprentissage), par exemple les stratégies: A, B, C, D, E…) et pour ces stratégies:
    - Fréquence d'utilisation de la stratégie A-apprentissage, B-apprentissage, C-apprentissage, D-apprentissage, E-apprentissage…
    - Fréquence d'utilisation de la stratégie A-communication, B-communication, C-communication, D-communication, E-communication…

En admettant qu'il soit possible de disposer de ces données, une visualisation approximative du profil stratégique de l'apprenant blogueur pourrait être représentée par un relief avec des nœuds de croisement des objectifs communicationnels et cognitifs. Selon l'intensité de la motivation à atteindre un objectif donné, le nœud (opération potentiellement identifiable en tant que résultat de la mise en place des stratégies de deux types) serait tendu soit plutôt vers un objectif communicationnel, soit vers un objectif d'apprentissage. L'indice de chaque nœud peut différer, ce qui tendrait ponctuellement la surface soit vers les stratégies de communication soit vers les stratégies d'apprentissage. L'image de cette grille de stratégies serait différente pour chaque élève. Plus riche serait l'éventail de stratégies utilisées par l'élève blogueur avec une fréquence et une régularité élevées, plus la grille serait bombée et les sommets des croisements éloignés du niveau 0 de la surface « plate ». Voici une modélisation indicative:

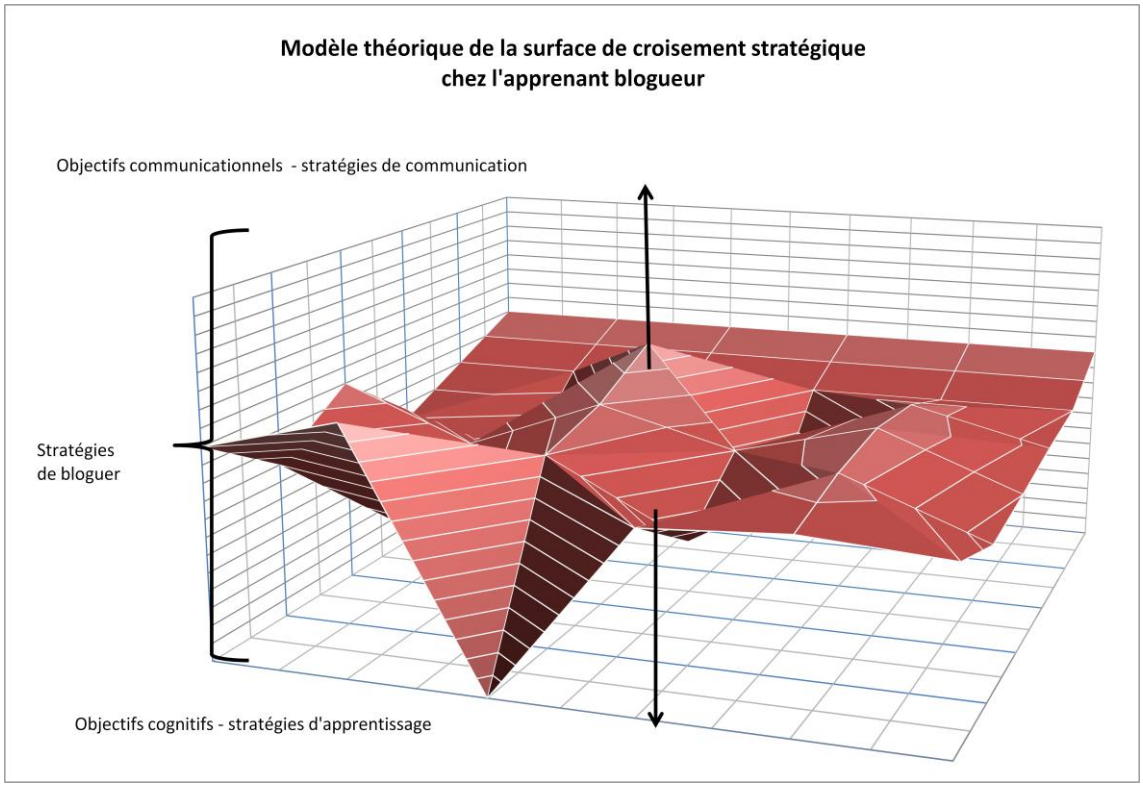


Figure 1-9. Modèle de surface de croisement stratégique des stratégies communicatives et des stratégies d'apprentissage

Il ne faut pas croire que cette représentation suggère que les stratégies de communication et les stratégies d'apprentissage agissent comme deux forces opposées qui se suppriment quand elles agissent au même moment et quand elles sont de même intensité. Cela voudrait dire qu'une action, où plusieurs stratégies agissent au même moment, ne laisse pas de traces cognitives chez les apprenants. Toutefois, les stratégies peuvent se superposer et se renforcer réciproquement. La surface de croisement se crée par le soudage des deux surfaces comme l'indique le modèle suivant.

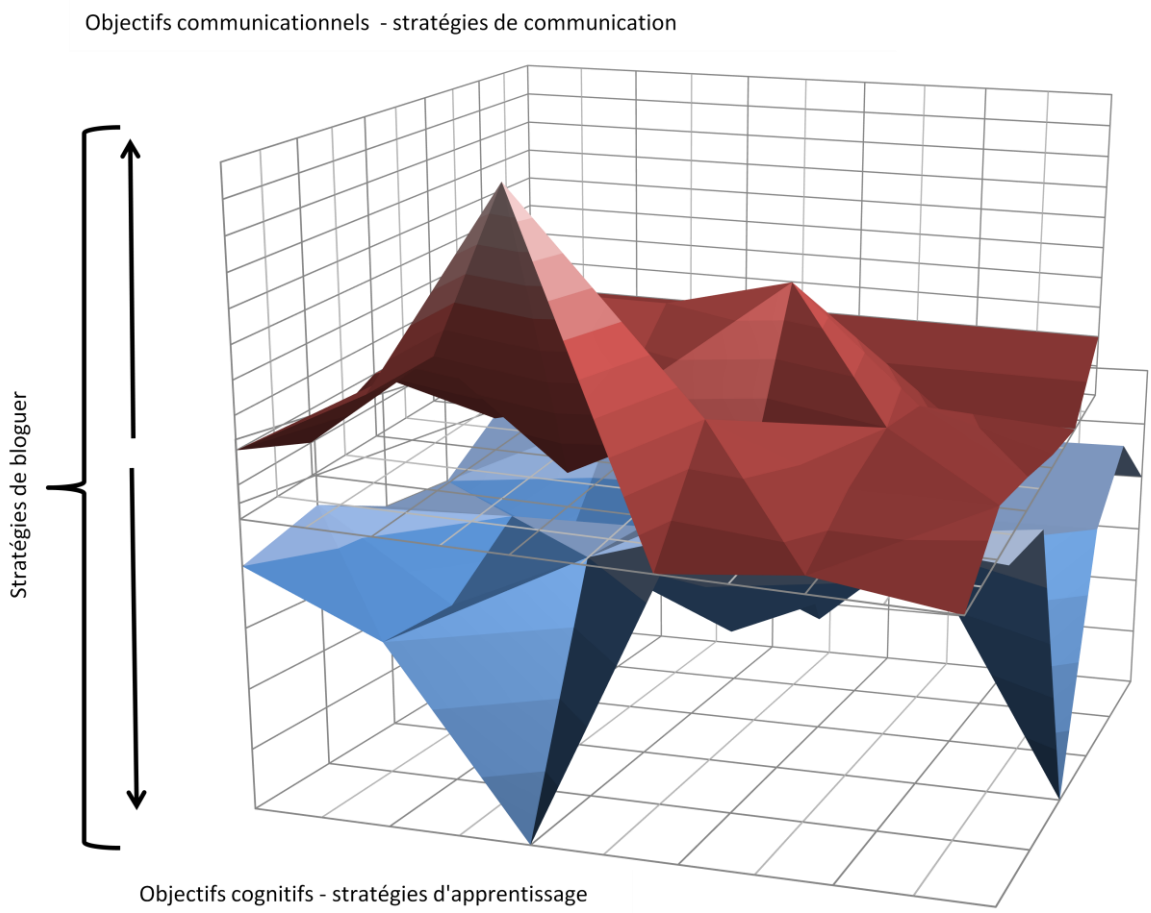


Figure 1-10. Les couches de stratégies d'apprentissage et de communication

Un modèle idéal représenterait une surface de croisement de stratégies comme une fusion de deux surfaces transparentes, superposées horizontalement, dont les nœuds (collines et sommets) sont situés du même côté, ce qui montrerait que les stratégies pour bloguer, pour lesquelles l'action est un élément déclencheur primaire, comprennent aussi bien les stratégies d'apprentissage individuel que les stratégies d'apprentissage collectif qui les renforcent, que celles de communication (elles aussi en plusieurs variantes – dialogue et polylogue) qui se renforcent les unes des autres. Ainsi, se motiver à publier régulièrement des commentaires sur le blogue peut appeler des stratégies de communication (rechercher des occasions fréquentes d'interaction écrite) tout en appelant des stratégies d'apprentissage (être autorisé à poser des questions aux autres, corriger et être corrigé etc.). Nous avons cherché à souligner par ce modelage hypothétique une très haute exposition à l'utilisation des stratégies que représente l'ENA blogue et une coexistence fortement soudée des deux grands types de stratégies,

au point de considérer définitivement inutile toute tentation de distinction rigide et systématique entre eux, tout au moins pour notre recherche.

Pour nous résumer, la notion de stratégie dans l'environnement de la classe est considérée classiquement par rapport à son effet cognitif pour l'apprentissage individuel. Nous pouvons schématiser la stratégie d'apprentissage de la manière suivante:

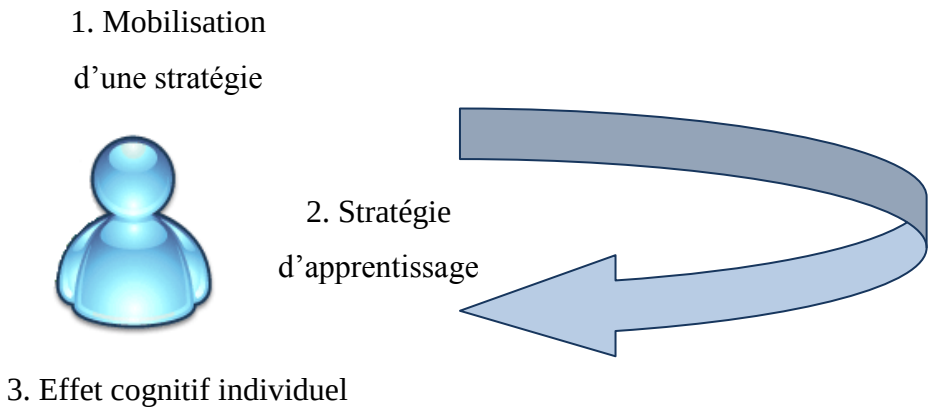
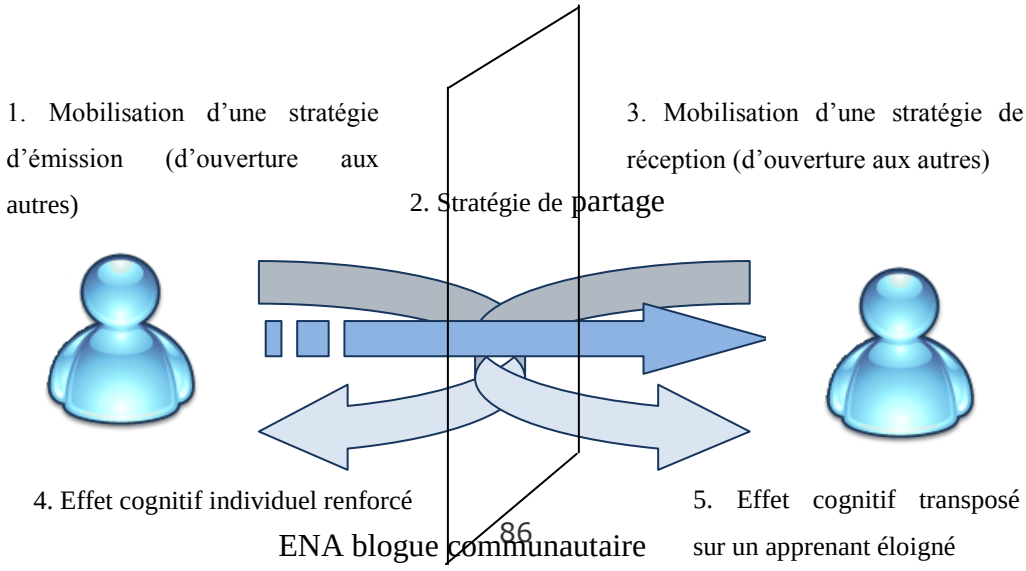


Figure 1-11. Effet cognitif individuel après la mise en œuvre d'une stratégie individuelle

Nous avons montré que dans un blogue la relation duelle entre le blogueur et son partenaire implique une stratégie de collaboration qui double en quelque sorte l'effet cognitif, que l'on peut schématiser ainsi:

Figure 1-12. Effet cognitif réciproque (dédoublé) suite à la mise en œuvre d'une stratégie en situation de coopération dans un ENA blogue communautaire



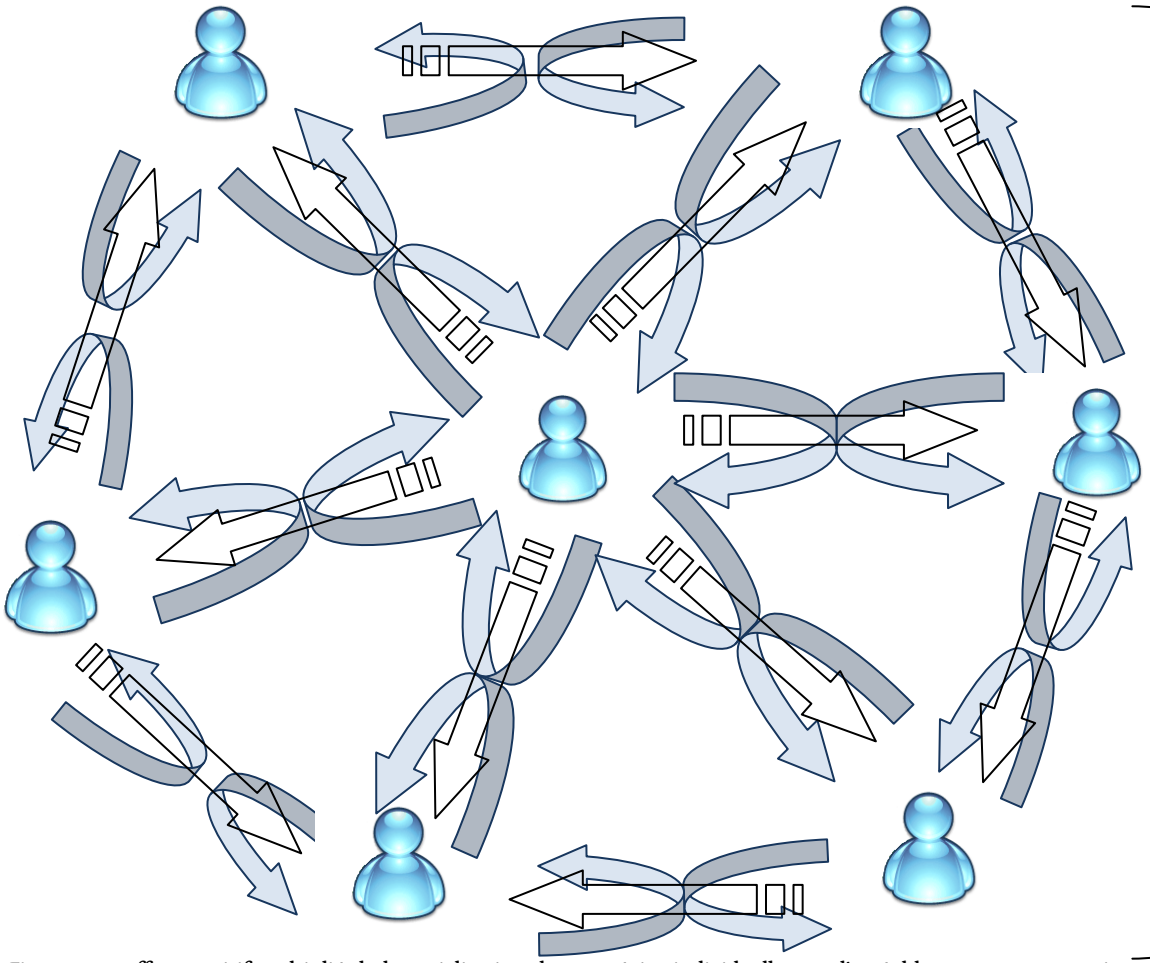


Figure 1-13. Effet cognitif multiplié de la socialisation des stratégies individuelles sur l'ENA blogue communautaire

1. Mobilisation d'une stratégie d'émission et de réception vers/de l'Autre Apprenant

2. Effet cognitif individuel renforcé et transposé sur/par chaque apprenant éloigné

Les stratégies individuelles cessent de l'être et se socialisent quand la finalité de leur emploi ne se renferme plus au progrès individuel visé mais supporte le progrès commun à long terme. Quand le groupe peut bénéficier des profits cognitifs résultant de la mise en œuvre d'une stratégie, quand le groupe peut observer la mise en pratique des stratégies individuelles en omettant l'étape de tests de toutes ses stratégies individuelles en faveur de l'application directe de celles dont l'efficacité s'est confirmé dans l'environnement et l'action langagière en cours.

Ce dernier schéma montre l'effet de la socialisation, les stratégies mises en place sont dès lors différentes. Les stratégies de collaboration se manifestent là ou l'indice de partage atteint une valeur élevée, ce qui serait possible grâce à une conversation riche en échanges. Ce niveau complexe d'interactions sociales dépend de la conception de l'environnement numérique d'apprentissage. Pour cela, différents types de démarches peuvent être définies (Pudelko, Henri, Legros, 2003: 273-274), nous en signalons trois: « structurer la conversation », « structurer la situation de conversation » et « structurer l'activité d'apprentissage incluant la conversation ».

Désormais, dans la perspective de collaboration en ligne nous pouvons retenir les stratégies suivantes, socialisées pendant les interactions écrites:

Stratégies de collaboration:

- stratégies de coopération sociale (p. ex. lors d'un polylogue)
- stratégies individuelles d'action socialisée (p. ex. lors d'une co-publication)
- stratégies individuelles d'apprentissage socialisé (ayant p. ex. une co-mémorisation comme effet)

Figure 1-14. Stratégies d'apprentissage sur un blogue communautaire

Nous pensons que les stratégies d'apprentissage individuel se socialisent, de manières variées, selon les profils d'apprenant. Ceci dit, les stratégies de coopération qui se mettent en œuvre dans une visée de progrès mutuel favorisent la socialisation des stratégies individuelles.

1.2.5 Les stratégies de l'apprenant en tant qu'acteur social vues par le CECR: quelle adaptation pour le blogue?

Les auteurs du CECR situent les stratégies dans le contexte large d'usage d'une langue en tant qu'élément déclencheur de l'emploi des compétences générales et de la compétence à communiquer langagièrement, pour faire face à une situation particulière, dépasser des obstacles éventuels et arriver finalement à la réalisation des

tâches dans un contexte actionnel plus large. On y parle de l'acteur social en admettant que chaque apprenant doit être formé pour être préparé à jouer un rôle actif dans une société plurilingue et pluriculturelle. L'acteur social y réalise avant tout des tâches et met en œuvre des ressources qui ne sont pas uniquement langagières. L'acteur social réalise un tri instantané de stratégies pour ~~en~~ employer celle(s) qui lui paraît (paraissent) convenir le mieux. La réalisation de tâches sociales s'effectue par conséquent par l'intermédiaire de stratégies. Le CECR propose ainsi différentes définitions qui nous intéressent pour notre perspective de l'action sociale. Il s'agit pour nous de voir si et comment la notion de stratégie dans et pour l'action évolue.

1.2.6 Définition des stratégies dans une perspective actionnelle

La première définition générale concerne l'acteur social qui doit accomplir un certain nombre de tâches. Il ne s'agit plus ici de stratégies de communication ou d'apprentissage mais de stratégies d'action permettant l'accomplissement de tâches.

> *L'acteur social met en œuvre les compétences dont il dispose dans des* ***contextes*** *et des* ***conditions*** *variés et en se pliant à différentes* ***contraintes*** *afin de réaliser des* ***activités langagières*** *permettant de traiter (en réception et en production) des* ***textes*** *portant sur des thèmes à l'intérieur de* ***domaines*** *particuliers, en mobilisant les* ***stratégies*** *qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des tâches à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.*
>
> (CECR, 2001: 15)

La prise en compte de l'action sociale, plus large que la situation de communication classique, conduit le CECR à proposer une définition de la stratégie plus large que celles que nous avons pu voir précédemment. Elle n'est pas réduite à l'apprentissage en classe ou à l'interaction en classe, mais englobe la réalisation de toute tâche sociale.

> ***Est considéré comme stratégie*** *tout agencement organisé, finalisé et réglé d'opérations choisies par un individu pour accomplir une tâche qu'il se donne ou qui se présente à lui.*
>
> (CECR, 2001: 15)

Cette définition s'inscrit bien dans une vision de l'action humaine plus générale que les autres définitions essentiellement cognitives et métacognitives. Elle met l'accent sur l'accomplissement d'une tâche. Se pose alors la question: quel type d'activités offre une telle occasion de choix à l'apprenant? Si l'on admet que le scénario peut offrir un espace de liberté pour un agir complexe alors il faudra considérer aussi les stratégies liées à l'action (engagement personnel, sélection de contenu, efficacité, etc.). L'organisation cloisonnée des consignes successives peut être requise uniquement dans une phase préparatoire, dans la mesure où elle expose à la familiarisation avec des démarches collaboratives et crée un terrain propice à la mise en œuvre dans la phase centrale de stratégies originales, personnelles, individuelles et partagées.

> *Dans une visée d'apprentissage, les stratégies que l'individu sélectionne pour accomplir une tâche donnée peuvent jouer de la diversité des savoir-apprendre qu'il a à sa disposition. Mais c'est aussi au travers de la diversité des expériences d'apprentissage, dès lors que celles-ci ne sont ni cloisonnées entre elles ni strictement répétitives, qu'il enrichit ses capacités à apprendre.*
>
> (CECR, 2001: 17)

Avec une telle vision de l'enseignement/apprentissage (ouvert) nous passons à un type de relation où l'action et l'apprentissage sont intimement liés à condition que les expériences d'apprentissage vécues ne soient pas à un niveau cognitif bas de répétition et que les activités ne soient pas cloisonnées. En effet, dans un agir complexe on apprend dans l'action, cet apprentissage nourrit à son tour l'action. Cette optique va plus loin que celle d'O'Malley et Chamot (1990) et leurs successeurs qui considèrent le cognitif hors l'action. Vu ce qui précède nous optons pour une approche de l'action qui pose une relation directe entre l'agir et l'apprentissage, évitant ainsi de considérer le cognitif comme une « bulle » indépendante.

A ce moment-là de la réflexion il devient clair que quelque détaillée et précise que soit la typologie de stratégies que nous proposerons, nous ne serons pas en

mesure de les rassembler toutes et de proposer un modèle reduplicable dans tout autres situations, à tous les élèves et tous les contextes d'apprentissage/d'enseignement, même en nous limitant à un seul type d'ENA. Une typologie de stratégies cadrée par l'action numérique se référera à l'environnement numérique précis et des chaînes d'opérations inventées par les apprenants qui sont « immergés » dans cet espace.

CECR souligne aussi le rôle des facteurs individuels qui différencient les éventails de stratégies en « savoir-apprendre » et « expériences d'apprentissage » mais aussi selon le niveau d'acquisition de la langue, comme l'illustre le CECR pour les niveaux de compétences dans les activités principales de communication et d'apprentissage (CECR, 2001: 29). C'est par rapport à ce cadre que l'on situera la définition suivante: « *Les stratégies sont considérées comme la charnière entre les ressources de l'apprenant (ses compétences) et ce qu'il/elle peut en faire (les activités communicatives)* » (CECR, 2001: 29). Si l'on pose en plus que les activités communicatives, réalisées par les apprenants de l'ENA, sont basées principalement sur la collaboration, les stratégies qui sont mobilisées par eux devraient surtout répondre à la situation de coopération communicationnelle. Cette constatation nous permet dès maintenant de cibler notre attention sur les *stratégies de coopération* (CECR, p. 33) qui relèvent de l'agir social. Elles sont orientées vers la gestion et la veille, sur un bon déroulement de la discussion. Nous supposons que cette gestion et cette veille prendront des formes spécifiques sur le blogue et que les stratégies d'interaction écrite engagées seront également spécifiques (cf. 1.2.4).

Cette capacité se manifeste, selon les auteurs du CECR, à partir du niveau B2+ comme la suite du développement de la capacité d'argumentation, du « discours social efficace » et de « la conscience de la langue ». Nous ne sommes pas persuadée que cette distinction soit valide dans le contexte qui est le nôtre. La question se pose de savoir si les stratégies de collaboration dans l'ENA ne se manifestent réellement qu'à partir d'un certain niveau, ou, dans le cas contraire, à partir du niveau minimal. Est-il possible de le définir? Cela dépend-il uniquement de la composante grammaticale de la compétence communicative? Analogiquement pour les TIC, nous nous demandons si les stratégies de collaboration dans l'ENA ne pourront se manifester qu'à partir d'un certain niveau de maîtrise de la fonctionnalité et du

fonctionnement de l'environnement numérique. Un acteur social disposant des ressources langagières développées mais ne maîtrisant pas cet outil numérique pourrait être potentiellement définitivement bloqué dans la collaboration efficace. Par conséquent, nous nous demandons également quel niveau de conscience de la responsabilité communautaire devrait disposer l'apprenant pour mobiliser ces stratégies. Le niveau seuil devrait de ce fait résulter de la maîtrise de trois composantes: composante de coopération langagière, composante de maîtrise numérique et composante de conscience communautaire (sociale).

Nous admettons que le locuteur habile, expérimenté et conscient, veillera à un bon déroulement du dialogue, non pas parce qu'il souhaite en tirer uniquement des profits personnels, mais aussi parce qu'il recherche la compréhension mutuelle, ~~à~~ l'accord sur le sens partagé et ~~à~~ la satisfaction commune. Nous estimons qu'analogiquement dans une communauté émergente, qui nous intéresse ici particulièrement, certaines stratégies de collaboration ne se mettront en place que lorsque les membres auront franchi un seuil de conscience des objectifs communs, de responsabilité du processus d'apprentissage, de sentiment d'appartenance à un organisme plus grand, voire différent de celui de la classe. Hypothétiquement donc, ce qui est premier ce n'est pas l'aspect cognitif mais l'action et la représentation de l'action; si tel est le cas c'est la volonté d'adhésion à la communauté qui déclenche les stratégies de coopération, pas le niveau de compétence.

A titre d'exemple, le descripteur de stratégie de coopération suivant (CECR, 2001: 33) regroupe les objectifs que l'apprenant se donne pour garder le contact ou entretenir un échange ou interagir avec un succès mutuel.

> Ce nouveau degré de compétence discursive apparaît dans la gestion de la conversation (stratégies de coopération): *est capable de donner un feed-back et une suite aux déclarations et aux déductions des autres locuteurs et, ce faisant, de faciliter l'évolution de la discussion; de mettre en relation adroitement sa propre contribution et celle des autres locuteurs.*
>
> *(CECR, 2001: 33)*

Comme nous le verrons par la suite (cf. 3.3.5.6), les objectifs rapprochés entrent en jeu lors de l'interaction écrite asynchrone sur l'ENA. La manifestation des stratégies par contre diffère car l'environnement numérique rend possible à plusieurs personnes de dialoguer par écrit en même temps. L'interaction peut être en même temps collective et individuelle (conflit possible à concilier grâce à l'environnement numérique). L'interscripteur habile est capable de donner un feed-back à chaque personne individuellement et/ou à l'ensemble du groupe. Il peut donner la suite aux déclarations de certaines déclarations individuelles et/ou, en synthétisant, à de multiples déclarations dans un seul commentaire ou billet. Il peut faire évoluer la discussion en anticipant des déductions et inférences individuelles et/ou collectives en suivant le fil de pensée d'un locuteur ou de plusieurs locuteurs en même temps. Nous avons donc affaire à la possibilité d'une certaine multiplication et de la prolifération de messages dans un seul commentaire. Ce polylogue écrit représente un exemple significatif de situation complexe à laquelle l'apprenant doit faire face en tant qu'acteur social et grâce à laquelle il doit mobiliser des stratégies uniques pour cet environnement et cette situation précise. Le nombre d'interlocuteurs et de messages dépassant le nombre habituel de deux ou trois en simultané et l'importance de chacun dans ce polylogue démocratique étant égale, la compétence discursive de coopération se complexifie et acquiert un statut de rang supérieur.

Nous adoptons l'hypothèse que des variantes des stratégies de coopération sont mobilisées par l'apprenant pendant la réalisation des activités pédagogiques ouvertes sur le blogue éducatif communautaire et forment en complément à d'autres types de stratégies, des stratégies de collaboration vers un écrit interactif. Dans le contexte scolaire, si les tâches proposées sont suffisamment complexes et pas seulement répétitives, on peut considérer que des stratégies d'action sont également mobilisées.

La stratégie est considérée comme produit de la réalisation des tâches du domaine éducationnel (CECR: 2003, 47). L'observation des stratégies permet également d'étalonner les compétences acquises par l'apprenant, vu la relation étroite entre les deux (CECR: 2001, 48). Le CECR lie ou semble lier niveau opérationnel et type de stratégie. La collaboration est pour le CECR une caractéristique du niveau B2. Mais, s'il en est ainsi, alors quelles stratégies d'action faudrait-il poser pour les niveaux A1, A2 et B1 qui seraient caractéristiques de ces niveaux inférieurs?

1.2.7 Les stratégies de communication

En parlant des stratégies de communication, le CECR propose « l'adoption d'une ligne de conduite particulière qui permet l'efficacité maximum ». (CECR : 2001, 48). Le sens de cette citation vaut autant pour décrire l'agir pour lequel la communication n'est pas première, elle est ou pas la conséquence de l'action. Les stratégies sont ainsi destinées à l'accomplissement d'une tâche mais comme ce processus nécessite la plupart du temps la communication, elles doivent également permettre d'ajuster le niveau de compétence langagière.

Cette double orientation (tâche et communication) est définie de la manière suivante:

> *Les stratégies sont le moyen utilisé par l'usager d'une langue pour mobiliser et équilibrer ses ressources et pour mettre en œuvre des aptitudes et des opérations afin de répondre aux exigences de la communication en situation et d'exécuter la tâche avec succès et de la façon la plus complète et la plus économique possible – en fonction de son but précis.*
>
> (CECR, 2001 : 48)

Nous retenons que les stratégies communicatives en général ne servent pas uniquement à réussir la communication en elle-même. C'est l'action pour laquelle la communication est entreprise qui sera le premier stimulus qui l'engendre. Dans le contexte du blogue cette action est un écrit interactif et toutes les tâches y sont soumises.

Le blogue, d'un côté, limite d'une façon considérable la situation de communication (on ne peut pas s'adresser oralement et directement à la personne éloignée et inconnue), et de l'autre côté, élargit le potentiel de cette situation communicative (pas de limite de temps, d'espace géographique – on peut publier un message qui sera lu par de nombreux lecteurs éloignés en même temps) les stratégies employées doivent être de ce fait très précises, novatrices, individualisées et, avant tout, fortement contextualisées car elles seront orientées vers la réalisation d'un but très concret. Le locuteur est obligé dans cette situation de mobiliser le noyau dur de ses ressources, nécessaires à la communication et à la réalisation de la tâche donnée à laquelle il tient. Confronté d'un côté à des limites et de l'autre côté à des ouvertures

technologiques en matière de communication, il fera donc probablement tout pour réussir et il choisira les opérations qui lui paraissent les plus efficaces parmi celles qui sont possibles dans l'environnement numérique donné. En fonction de l'activité en cours (l'émission du message ou la réception du message) l'apprenant peut adopter des attitudes qui se situent à chaque fois quelque part sur l'axe du dynamise communicatif.

> *Les stratégies de communications ont été réparties en* ***stratégies de production*** *et* ***stratégies de compréhension (réception)****. Dans les deux types apparaissent les sous types - stratégies d'évitement ou stratégies de compensation, appelées aussi compétences stratégiques par Canale et Swain.*
>
> (Cuq, 2003 : 225)

La catégorie des stratégies de communication peut être mieux cernée quand on analyse les opérations qui les composent. Malgré le nombre pratiquement infini de formes de stratégies particulières possibles à apparaître, un classement commun a été trouvé, encré dans l'aspect cognitif des actions. Nous allons également nous référer à cet aspect.

> *On peut voir l'utilisation de stratégies communicatives comme l'application des principes métacognitifs : Préplanification, Exécution, Contrôle et Remédiation des différentes formes de l'activité communicative : Réception, Interaction, Production et Médiation.*
>
> (CECR, 2000 : 48)

Ce classement a été possible grâce au constat que l'acte de communication est aussi un acte d'agir. Il est donc soumis aux mécanismes cognitifs analogues. Les opérations qui sont des composantes des stratégies s'étalent donc en quatre étapes :

1. les opérations de préplanification,
2. les opérations d'exécution,
3. les opérations de contrôle,
4. les opérations de remédiation.

Parmi les quatre étapes énumérées ci-dessus, les opérations qui se laisseront observer le mieux se situent au niveau des opérations d'exécution, de contrôle et de remédiation (traces dans les actes d'écriture et de publication plurielle). Les opérations de pré-planifications échappent à nos outils de recherche car elles restent

au niveau mental des élèves blogueurs et en plus probablement disparaissent, une fois le billet/le commentaire publié. Cependant nous nous risquerons à émettre une hypothèse à propos des stratégies de communication concernant également les opérations de préplanification (cf. 1.2.11).

1.2.8 CECR et stratégies d'interaction : une lacune descriptive des activités hybrides

Les opérations sollicitées pour bloguer appellent en alternance toutes les activités de la communication écrite : production écrite, réception écrite, interaction écrite et médiation écrite. Certes, des déclinaisons des activités orales ou oralisées sont souvent également engagées. L'analyse détaillée de chaque type de ces activités dépasserait le volume de notre réflexion, nous nous limitons alors à l'analyse de l'interaction écrite, telle qu'elle est présentée par le CECR.

Pendant l'activité d'interaction, les stratégies de production et de réception sont exploitées en alternance par chaque interlocuteur. Mais en dehors de ces stratégies qui sont orientées plutôt vers la réussite individuelle en production et réception, les chercheurs ont détecté et décrit des classes de stratégies mises en marche en vue de la gestion et de la garantie du succès globale d'échanges, qui peuvent concerner plusieurs personnes. Pour nous elles représentent des stratégies d'un rang plus élevé. Se sentir responsable de l'autre ne peut survenir que quand on est déjà responsable de soi-même, ce qui est déjà un grand défi pour chaque individu humain.

> *Existent aussi des classes de* ***stratégies cognitives*** *et de* ***collaboration*** *(également appelées* ***stratégies de discours*** *et* ***stratégies de coopération****) propres à la conduite de la coopération et de l'interaction telles que les tours de parole (la donner et la prendre), le cadrage de la discussion et la mise au point d'un mode d'approche, la proposition de solutions, la synthèse et le résumé des conclusions, l'aplanissement d'un désaccord, etc.*
>
> (CECR, 2001 : 60)

> *(…) en plus des stratégies de réception et de production, il existe une classe de stratégies propres à l'interaction et centrées sur la gestion de son processus. En outre, le fait que l'interaction ait lieu le plus souvent en*

> *face à face tend à provoquer une plus grande redondance textuelle, des éléments linguistiques, des traits paralinguistiques et des indices contextuels, le tout pouvant être plus ou moins élaboré, plus ou moins explicite jusqu'au moment où le contrôle constant que les participants exercent indique que cela est approprié.*
>
> (CECR, 2001 : 69)

Nous constatons un déficit descriptif dans le CECR à propos des stratégies d'interactions écrites. Les stratégies d'interactions présentées dans le CECR s'appuient avant tout sur les modèles d'interaction orale, les auteurs admettent que les stratégies telles que « tour de parole », « coopérer » et « faire clarifier » s'exercent avant tout à l'oral. Les descripteurs des stratégies contiennent donc des formulations qui se réfèrent à une discussion qui se déroule « en direct » où le temps joue un rôle important (ex. « Peut utiliser les expressions toutes faites (par exemple, "C'est une question difficile") pour gagner du temps pour formuler son propos et garder la parole. » (CECR, 2001 : 70).

Remarquons que parmi de nombreuses activités d'interaction écrite, les activités liées aux interactions écrites numériques, en particulier pour le blogue, comme « publier un article de blogue », « réagir sous forme de commentaire(s) à un article de blogue », « participer à un débat/conversation/discussion écrit(e) à travers des commentaires de blogue», « enclencher et gérer le débat sur le blogue », ne sont pas encore décrites ni prises en compte, même si ces types de conversations sont largement pratiqués, tant dans la réalité politique, journalistique, commerciale, que dans les méthodes d'enseignement. Certaines activités historiquement plus répandues et fixées dans notre culture de rédaction sont décrites dans le CECR et sont proches des activités interactives que l'on retrouve pour le blogue, mais, selon nous, la ressemblance est uniquement partielle. Ce qui est intéressant c'est le fait que ces activités nouvelles, et pas encore entièrement décrites dans les documents didactiques, possèdent des traits qui les rapprochent parfois de certaines activités orales et parfois de certaines activités écrites, même si le résultat apparait sous forme de texte écrit.

Le tableau suivant explicite à titre d'exemple la double nature de trois activités caractéristiques de l'activité de bloguer :

a) publier un article de blogue,

b) réagir sous forme de commentaire(s) à un article de blogue,

c) participer à un débat/conversation/discussion écrit(e) à travers des commentaires de blogue; qui ne peuvent pas être menées à bien sans passer par les activités décrites par le CECR, parfois orales et parfois écrites alternativement[12].

Nouvelles activités écrites intégrées pour bloguer	**Activité orale**	**Activité écrite**
Publier un article de blogue	publié sous forme d'enregistrement vidéo : • parler spontanément (production orale) (CECR, p.48)	• « écrire des articles pour des magasines, des journaux, des bulletins, etc. » (production écrite) (CECR, p.51) • écrire des textes libres (production écrite) (CECR, p.51) • donner des instructions (production écrite)
Réagir sous forme de commentaire(s) à un article de blogue	• fréquenter les médias (radio, télévision, enregistrement, cinéma) (réception orale) (CECR, p.54) • Comprendre le message transmis sous formats multiples (multimédia) et synchronisés dans le temps (réception audiovisuelle)	• lire pour s'orienter (réception écrite) (CECR, p.57) • lire pour information (réception écrite) (CECR, p.57) • lire et suivre des instructions (réception écrite) (CECR, p.57) • lire pour plaisir (réception écrite) (CECR, p.57) • lire pour discuter (réception écrite) (CECR, p.57)
Participer à un débat/conversation/discussion écrit(e) à travers des commentaires de blogue	• discussion informelle (interaction **orale**) (CECR, p.60) • discussions formelles (interaction **orale**) (CECR, p.60) • le débat (interaction orale) (CECR, p.60)	• participer à des forums en ligne et hors ligne (interaction écrite) (CECR, p. 68)

[12] Nous rappelons qu'un billet de blogue peut intégrer différents formats de contenu. A part celui qui est basique – le texte, il intègre souvent le vidéo et l'audio.

	• la négociation (interaction **orale**) (CECR, p.60) • la coopération en vue d'un objectif (interaction **orale**) (CECR, p.60) • échanger des informations (interaction **orale**)	

Tableau 1-3. Tableau illustrant la double nature des activités communicatives engagées pendant l'écriture interactive

Nous voyons à travers cette comparaison provisoire et incomplète que la nature de ces trois activités liées à l'activité de bloguer est très complexe car elle met en œuvre plusieurs types d'activités (production, réception et interactions écrites) qui sont liées entre elles et, ce qui en résulte, nécessitent une mise en application de plusieurs compétences. Et s'il en est ainsi, l'apprenant ne peut pas publier un article pertinent sans se ressourcer auparavant dans des sources multiples, le plus souvent électroniques, en appelant des compétences multiples de réception et de production. Il ne peut pas rédiger non plus un commentaire pertinent et adéquat au sujet lancé dans le billet sans le lire (le parcourir ou le « scanner » au minimum) et le comprendre auparavant et, finalement, il ne peut pas participer à la discussion sans avoir lu et compris le billet ainsi que l'ensemble de commentaires qui l'ont suivis pour non seulement publier une déclaration complètement détachée mais publier un commentaire qui s'inscrit dans un énoncé composé plus vaste.

> Compte tenu de la sophistication croissante des logiciels informatiques, la communication interactive entre l'homme et la machine est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans les domaines public, professionnel et éducationnel, voire dans le domaine personnel.
>
> (CECR, 2001 : 68)

Nous partageons l'avis que les « outils électroniques » joueront un rôle de plus en plus significatif dans l'interaction humaine. Cependant, notons que l'outil informatique qui influence et modèle le mode et l'effet de cette interaction d'une manière différente de l'interaction humaine. Il nous semble par conséquent indispensable de considérer que ces stratégies d'action numérique possèdent un grand

degré de complexité. Elles supposent en effet la gestion de plusieurs facteurs assurant non seulement le succès communicatif mais aussi un **succès social** et conditionnant en temps réel le bon déroulement des échanges et des conversations. Il s'agit donc pour nous d'adapter les descriptions proposées par le CECR pour l'interaction orale.

La **planification de l'interaction orale** suppose la mise en œuvre d'un schéma ou « praxeogramme » des échanges possibles et probables dans l'activité en cours (*Cadrer*) et la prise en compte de la distance communicative entre les interlocuteurs (*Repérer les lacunes d'information et d'opinion; Estimer ce qui peut être considéré comme acquis*) afin d'effectuer des choix et de préparer les tours différents de ces échanges (*Planifier les échanges*). Au cours de l'activité elle-même (*Exécution*), les utilisateurs de la langue adoptent des stratégies de tours de paroles pour prendre l'initiative du discours (*Prendre son tour*), afin de consolider la collaboration en vue de la tâche et de poursuivre la discussion (*Coopération interpersonnelle*) pour faciliter une compréhension mutuelle et une approche centrée sur la tâche à faire (*Coopération de pensée*) et demander de l'aide pour formuler quelque chose (*Demander de l'aide*). Comme pour la planification, l'**évaluation** a lieu au niveau communicatif : elle juge la cohérence réelle entre le schéma que l'on pense appliquer et ce qui se passe vraiment (*Contrôler la cohérence du schéma et de l'action*) et la mesure dans laquelle les choses vont comme on veut qu'elles aillent (*Contrôler l'effet et le succès*); l'incompréhension ou l'ambiguïté inacceptable conduisent à des **demandes de clarification** qui peuvent se situer à un niveau linguistique ou communicatif (*Faire clarifier ou clarifier*) et à une intervention active pour rétablir la communication et clarifier des malentendus le cas échéant (*Remédier à la communication*).

Planification

– Cadrer (sélectionner un mode d'action)

– Estimer ce qui peut être considéré comme acquis

– Planifier les échanges

Exécution

– Prendre son tour

– Coopération (interpersonnelle)

– Coopération (de pensée)

– Gestion de l'aléatoire

– Demander de l'aide

Évaluation

– Contrôler (le schéma et l'action)

– Contrôler (l'effet et le succès)

Remédiation

– Faire clarifier

– Clarifier

– Remédier à la communication

(CECR : 2001, 69-70)

En ce qui concerne l'interaction sur le blogue communautaire nous avons été amenée à nous poser un certain nombre de questions autour de ce couple notionnel : « interaction écrite » et « écrit interactif blogue ».

S'il s'agit de la planification de l'interaction sur le blogue communautaire :

1. Quel serait le praxéogramme des échanges possibles et probables pour les activités d'écriture blogue (nécessaire pour le *Cadrage*)?
2. Les élèves contemporains le possèdent-ils déjà dans leur répertoire cognitif ou est-ce à l'enseignant de le travailler avec eux avant de leur proposer un projet basé sur un blogue communautaire?
3. Sont-ils capables d'inférer ce praxéogramme rapidement en recourant aux analogies d'agir dans les espaces numériques? Ce praxeogramme serait-il une unité d'action qui pourrait être décrite et évaluée?
4. Comment les interlocuteurs évaluent/jugent la distance communicative entre eux sur un blogue? Est-ce que cette distance influence leurs réactions dans les commentaires? (*Repérer les lacunes d'information et d'opinion; Estimer ce qui peut être considéré comme acquis.*)
5. Comment s'effectue l'étape de planification pour la rédaction des commentaires?

6. Quels seraient les indices de planification de publication des commentaires qui vont dans le sens de l'échange? (*Planifier les échanges.*)

En ce qui concerne l'étape d'exécution de l'interaction sur le blogue communautaire :

7. L'opération telle que prendre son tour se manifeste-elle pendant l'étape *d'Exécution*[13]?
8. Quelles sont les indices de la *Coopération interpersonnelle dans les commentaires* quand les blogueurs tiennent à la compréhension mutuelle?
9. Quelles sont les indices de la *Coopération de pensée* quand les blogueurs sont censés réaliser une tâche en commun?
10. Comment, dans quelles situations et à propos de quels déficits les blogueurs demandent-ils de l'aide (*Demander de l'aide*)?

En ce qui concerne l'évaluation de l'interaction sur le blogue communautaire :

11. Comment se manifeste le contrôle du schéma à l'étape de *Contrôle de la cohérence du schéma et de l'action?*
12. Quelles sont les conséquences pour l'/les blogueur(s) si le schéma n'est pas adéquat? *(Contrôle du schéma et de l'action.)*
13. Comment soutient-on et/ou pénalise-t-on les interlocuteurs qui ont appliqué un schéma inadéquat ou exagéré? *(Contrôle du schéma et de l'action)*.

[13] La réponse à cette question nous semble être la plus évidente car la possibilité de prendre la parole est garantie par le système informatique mais il se peut également que la distribution de la parole par un leader se rétablisse indépendamment en mettant en marche des mécanismes humains psychologiques de sorte que ceux qui peuvent prendre la parole ne la prennent pas.

14. Comment mesure-t-on et indique-t-on dans les commentaires le succès de l'échange? (*Contrôler l'effet et le succès*)

En ce qui concerne la remédiation à la communication sur le blogue communautaire :

15. Comment remédie-t-on aux incompréhensions et aux ambigüités sur le blogue? (*Faire clarifier ou clarifier*)
16. Comment agit-on pour rétablir l'interaction interrompue sur le blogue communautaire?
17. Qui rétablit cette interaction, qui se sent responsable, l'auteur du blogue ou l'auteur du billet, les contributeurs, les visiteurs? (*Remédier à la communication).*

Nous gardons la discussion sur ces questions pour la phase ultérieure de cette réflexion, tout en étant consciente de ne pas être en mesure de répondre qu'à une partie d'elles et ceci uniquement partiellement.

1.2.9 Utiliser les stratégies individuelles et collectives pour la réalisation d'un but commun

Le CECR repartit les stratégies selon les niveaux de compétences pour chacune des activités langagières, car on estime que l'acteur de niveau A2 ne mettra pas en œuvre exactement les mêmes stratégies que l'acteur de niveau C2.

Le CECR situe les **stratégies communicatives** parmi les **stratégies multiples** qu'un acteur social met en marche pour arriver à un but concret.

> *Le modèle d'ensemble ainsi esquissé est de type résolument actionnel. Il se trouve centré sur la réalisation entre, d'un côté, les stratégies de l'acteur elles-mêmes liées à ses compétences et à la perception/représentation qu'il a de la situation où il agit et, d'un autre côté, la ou les tâche(s) à réaliser dans un environnement et des conditions données.*
>
> CECR (2001, 13)

Il en résulte qu'en fonction de quelques facteurs résultant de ses compétences, de sa perception/représentation de la situation, des tâches, de l'environnement et des conditions données, l'apprenant sélectionnera une stratégie donnée qui peut être une stratégie classique communicative ou autre. L'évitement ou la demande de remplacement par un autre apprenant sont des exemples des stratégies qui peuvent être observées parmi celles des apprenants blogueurs pour qui l'environnement informatique reste moins accessible ou moins abordable. Ce type de stratégies pourrait être classé soit parmi les stratégies de réduction, soit parmi les stratégies de coopération (Faerch et Kasper 1983 : 36, cité par Michońska-Stadnik 1996: 27). Ces stratégies de coopération sont intéressantes et peuvent être classées parmi les stratégies du niveau puisqu'elles entretiennent l'interaction et la collaboration sans la bloquer, malgré un manque temporaire de compétences. Elles nous intéressent à condition que la demande de remplacement en exécution de la tâche soit consciente. On peut parler dans ce cas d'apprentissage par observation, ou apprentissage vicariant, terme introduit en 1978 par le psychologue canadien A. Bandura[14]. Ces stratégies ne peuvent par conséquent pas être négligées, elles font partie intégrante de l'apprentissage socialisée du blogue.

Si nous admettons que les stratégies apparaissent là où une situation nouvelle ne permet pas à l'apprenant de se référer rapidement à des routines, à des habitudes et à des automatismes (CECR, 2002 : 19), dans ce sens la situation de blogue éducatif communautaire se présente en tant que situation d'apprentissage complexe, nouvelle pour les apprenants, même si certains d'eux écrivent plusieurs blogues personnels et même si les classes sont engagées dans un autre projet blogue. Le scénario lié avec l'outil blogue peut introduire une multitude de facteurs de rupture des chemins de raisonnement habituel (effet de surprise) ou les routines et les représentations endurcies (une représentation de blogue en tant que filtre d'information ou journal intime d'un côté ou du blogue en tant que réplique virtuelle mais identique avec des

---

[14] *(...) la transmission s'effectue aussi par vicariance. (...) On le sait, la vicariance est une lecture de transfert du comportement d'autrui. (...) Tel est le parcours de la vicariance: aller de l'observation et de la sélection du modèle, en passant par l'interprétation et la transformation de ce dernier, à l'appropriation de traits reconstitués. Interprétation et vicariance sont, on le devine, les deux stratégies de base qui sous-tendent le rituel de la transmission.* (Resweber, 1999: 7)

méthodes d'enseignement et des relations enseignant-élève en classe) n'assuraient pas un succès à la réalisation des tâches (cf. 3.5.1).

Nous savons aussi qu'il y un rapport étroit entre les types de tâches et les stratégies vers la réalisation du produit final, dans notre cas particulier, le texte interactif. Ce rapport est également signalé dans le CECR (2001 : 19) :

> ***La relation entre stratégies, tâche et texte*** *est fonction de la nature de la tâche. Celle-ci peut être* ***essentiellement langagière****, c'est-à-dire que les actions qu'elle requiert sont avant tout des activités langagières et que les* ***stratégies mises en œuvre portent d'abord sur ces activités langagières*** *(…). Elle peut comporter* ***une composante langagière****, c'est-à dire que les actions qu'elle requiert ne sont que pour partie des activités langagières et que les* ***stratégies mises en œuvre portent aussi ou avant tout sur autre chose que ces activités*** *(…). La tâche peut s'effectuer aussi bien* ***sans recours à une activité langagière****; dans ce cas, les actions qu'elle requiert ne relèvent en rien de la langue et* ***les stratégies mobilisées portent sur d'autres ordres d'actions****.*
>
> (CECR, 2001 : 19)

Par analogie, les stratégies de collaboration dans un environnement virtuel scriptural, selon la tâche proposée, ne se rapporteront pas régulièrement et uniquement aux activités langagières. Elles porteront par contre non sur le choix du contenu à publier et la formulation en langue écrite, mais sur un choix de comportements (réagir ou pas réagir en commentaire, répondre à plusieurs questions en plusieurs commentaires ou répondre à plusieurs questions en un seul commentaire, etc.) ou choix de l'instrument informatique que l'individu estime le plus optimal pour atteindre son objectif. Les démarches multiples pour trouver le commentaire auquel on veut répondre l'illustrent bien. On peut par exemple faire défiler tous les commentaires mais on peut aussi cliquer un lien direct vers des commentaires les plus récents; on peut passer par une recherche du billet auquel il est rattaché et le faire visionner d'abord en cliquant sur son titre, ou on peut l'atteindre directement par un abonnement au fil de discussion qui nous envoie une copie du commentaire dans un mél – plusieurs pistes d'action différentes, plusieurs choix de comportement le plus abordable et/ou efficace.

Pour décrire les stratégies de collaboration vers l'écrit interactif sur un blogue communautaire nous ne pouvons donc pas nous satisfaire des descripteurs propres aux stratégies communicatives classiques. Nous les regarderons à travers le prisme de

l'agir numérique, le prisme d'interactions spécifiques, asynchrones, dans un environnement virtuel, propice à la constitution de la communauté virtuelle, tout en réfléchissant au rapport de ces interactions avec des objectifs et des besoins des membres de la communauté qui se trouve dans la phase de sa constitution : les apprenants-blogueurs qui progressivement prendront des rôles différents et les enseignants qui évolueront vers les tuteurs en ligne.

Nous tenons ici à rappeler que la collaboration est une jonction des approches individuelles et collectives pour la réalisation d'un but qui est commun (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001). Au sein de ces approches il y a des stratégies particulières détectables, situées dans le contexte de la tâche particulière. Il y a par exemple des stratégies orientées vers un but individuel – devenir un rédacteur national ou se montrer expert dans un domaine. Il y a aussi d'autres stratégies, orientées vers un but collectif – se mobiliser et mobiliser les autres pour que tous les auteurs puissent passer à un thème suivant et à la publication d'un nouveau billet, notamment quand le rythme d'échanges ralentit, les sujets de discussions s'épuisent et il faut éviter une monotonie non instructive.

Nous tenons à souligner que lors de la formulation des définitions des *stratégies,* même dans la perspective actionnelle, on s'intéressait surtout à leur aspect individuel en les observant chez « un bon élève » (Michońska-Stadnik 1996). Les stratégies ont été observées par Faerch et Kasper (1983 : 36), cité par Michońska-Stadnik (1996 : 36) en tant que *« (...) potentially conscious plans for solving what to an individual presents itself as a problem in reaching a particular communicative goal*. » Les auteurs du CECR adoptent la même perspective individuelle *« (...) tout agencement organisé, finalisé et réglé d'**opérations** choisies par un individu pour accomplir une **tâche qu'il** se donne ou qui se présente **à lui** » (CECR, 2001* : *15).*

A l'opposé de cette conception dominante, notre intuition de chercheur nous fait supposer qu'il existe des stratégies de collaboration collectives (ou partagées) qui surgissent dans une configuration organisée de plusieurs apprenants dont le succès en apprentissage et en communication dépend en grande partie des autres. On y trouve deux facteurs très forts, à savoir celui de ***transparence*** (chaque apprenant blogueur peut lire ce qu'un autre apprenant blogueur écrit) et celui de ***partage*** (l'apprenant blogueur écrit tout ce qu'il sait à propos du sujet qui peut intéresser les autres

apprenants, il pose toutes les questions auxquelles il ne trouve pas de réponse sachant que la réponse est probablement connue par quelqu'un du groupe et qu'elle peut intéresser aussi les autres apprenants blogueurs). Il est conscient également que les recherches collectives seront plus productives que les recherches individuelles. Le concept d'interdépendance dans la communauté d'apprenants y est connexe (nous l'explicitons plus largement dans le chapitre 1.3.4.4). Ceci dit, nous posons qu'à part des stratégies individuelles clairement présentes, des ***stratégies collectives consciemment ou inconsciemment partagées***, orientées vers la réalisation d'une tâche collaborative assignée peuvent surgir dans les groupes d'apprenants blogueurs chez qui des liens intermédiaires (relations intermédiaires entre l'amitié et la relation professionnelle, Dillenbourg, 2003) se créent, et qui entrent en phase d'émergence de la communauté. Ces stratégies s'approchent du modèle que Coste définit ainsi :

> *La dynamique actionnelle en relation aux ressources et capacités de l'acteur se manifeste dans l'articulation centrale entre les tâches et stratégies et dans le choix qui consiste, au moins initialement, à ne pas limiter la notion de tâche à celle de tâche communicationnelle ni la notion de stratégie à celle de stratégie de communication ou stratégie d'apprentissage. On relèvera aussi que cette extension a pour effet que la composante stratégique, dans cette conception d'ensemble, est en quelque sorte extraite de la « compétence à communiquer » pour opérer, en tant* ***que stratégie d'exécution de tâches*** *(autres aussi que langagières), à un niveau plus général d'action.*
>
> *(Coste, 2006 : 45)*

Cette notion de « stratégie d'exécution de tâches » nous semble plus générale mais adéquate à rendre le caractère des stratégies de collaboration mises en œuvre par la communauté virtuelle d'apprentissage lors de l'écrit interactif. Ce terme au caractère générique – « exécution de tâche » ne devrait pas être confondu avec la communication, car toutes les tâches d'apprenant blogueur ne sont pas communicatives. Ces stratégies seront orientées vers la réalisation des tâches spécifiques dont la réalisation par chaque classe est conditionnée par le tempo de l'autre classe. Elle dépend donc finalement de la progression commune et nous pouvons observer en conséquence les manifestations des stratégies de mobilisation/incitation/encouragement à l'(inter)action des autres ou à l'agir des

autres à travers les opérations d'utilisation des expressions spécifiques, des questions, des sollicitations implicites ou explicites, etc.

1.2.10 Proposition de typologie pour les stratégies spécifiques à l'agir numérique

Forcés par une nouvelle situation d'apprentissage hybride, les apprenants blogueurs mettent en œuvre plusieurs croisements stratégiques (un faisceau de stratégies) liés au croisement de réalités (croisement situationnel) se présentant pendant l'écriture sur le blogue collaboratif. Nous souhaiterions mettre ici en évidence quelques croisements situationnels possibles dans l'agir numérique dans le contexte du blogue :

1. ECRIT < > ORAL

(Aspect linguistique)

Stratégies de l'écrit interactif < > stratégie de l'interaction orale

2. COMMUNAUTE< > INDIVIDU

(Aspect social)

Stratégies de collaboration < > stratégies du travail individuel

3. COMMUNICATION < >APPRENTISSAGE

(Aspect éducatif)

Stratégies de communication < > stratégies d'apprentissage

4. SCOLAIRE, FORMEL < > EXTRASCOLAIRE, INFORMEL

(Aspect méthodologique)

Stratégies d'apprentissage scolaire formel, apprentissage explicite intentionné fermé < > stratégies d'apprentissage social, informel, implicite /non intentionné ouvert

5. ARTEFACT < >ETRE VIVANT

(Aspect ergonomie)
Stratégies de maîtrise d'un outil < > stratégies sociales

6. ENVIRONNEMENT MONOCULTUREL < > ENVIRONNEMENT MULTI/POLI CULTUREL
(Aspect culturel et interculturel)
Stratégies de défense, d'expansion < > stratégies d'ouverture, d'enrichissement, de tolérance

Cette liste synthétique indique déjà l'énorme complexité de la situation d'apprentissage sur un blogue communautaire international, nous la retraçons à dessein sous forme de mots-flash pour préserver un regard général sur cette complexité qui génère des stratégies tout aussi complexes, hybrides et très souvent spécifiques à l'environnement donné. Ainsi, il devient clair que les stratégies qui se mettent en place chez les apprenants dans l'environnement numérique blogue communautaire ne sont certainement pas identiques à celles que l'on trouve dans un autre environnement numérique (wiki, plate-forme de FOAD etc., rien qu'en raison de la spécificité de l'outil utilisé). Analogiquement les stratégies de collaboration pour l'écrit des apprenants blogueurs internationaux, en contexte du projet blogue éducatif collaboratif, ne seront pas identiques à celles d'un groupe/des groupes nationaux utilisant un blogue muni d'un scénario pédagogique différemment profilé ou sans aucun scénario. Nous allons tenter de cerner de manière aussi précise que possible les stratégies nécessaires à l'activité numérique sollicitée par le blogue.

1.2.11 Tentative de définition des stratégies dans une optique de l'action numérique

Rappelons au départ que la collaboration est une démarche qui assure la réalisation de la tâche et qui concilie en même temps l'apport individuel et l'apport collectif des apprenants (France, Lundgren-Cayrol, 2001). Analogiquement, selon nous, une stratégie de collaboration serait une supra stratégie qui couvrirait les stratégies individuelles et les inclinerait vers un objectif commun. Cette supra stratégie est partagée par les apprenants qui l'acceptent comme prioritaire et

supérieure à toutes leurs opérations dans un groupe de travail collaboratif. Elle libère en eux une attitude de réactivité (non seulement scripturale) qui est une force motrice pour engager des stratégies du rang inférieur.

Pour illustrer cette hypothèse avec des exemples d'opérations, citons d'abord le cas d'un apprenant engagé dans une tâche, qui admet qu'il ne la réalisera pas entièrement et que peut-être il faudra stimuler les autres pour qu'elle soit effectuée dans le temps et à niveau. Un autre exemple concerne sa démarche lorsqu'il aperçoit certains déficits de l'effet de la réalisation d'une tâche commune et sans y être forcé il la complète ou fait remarquer ses imperfections pour arriver à une réalisation pleine et complète de l'ensemble de la tâche, ceci à travers l'engagement de tout le monde ou du maximum du/des groupes. Il utilisera des expressions d'encouragement, des remarques, des compliments, des preuves de présence, sous divers formats (donc des stratégies sociales qui passent par le texte, l'image, l'audio, la vidéo), orientées vers ce but final, une réalisation la plus parfaite de la consigne et le sentiment d'avoir réalisé un bon travail collectif assurant la progression commune.

Après une analyse détaillée de certains aspects des stratégies d'interaction mobilisées par les apprenants blogueurs, une synthèse générale s'impose. Nous avons constaté déjà qu'à part des stratégies individuelles, les élèves blogueurs laissent comprendre qu'ils ont adopté des stratégies communes partagées. Nous proposons de les appeler ***interstratégies***. En conséquence, nous admettons que sur le plan communicationnel les opérations qui composent ces interstratégies sont: l'interplanification, l'interexecution, l'intercontrôle, l'intermédiation**.** Nous les définirons ainsi :

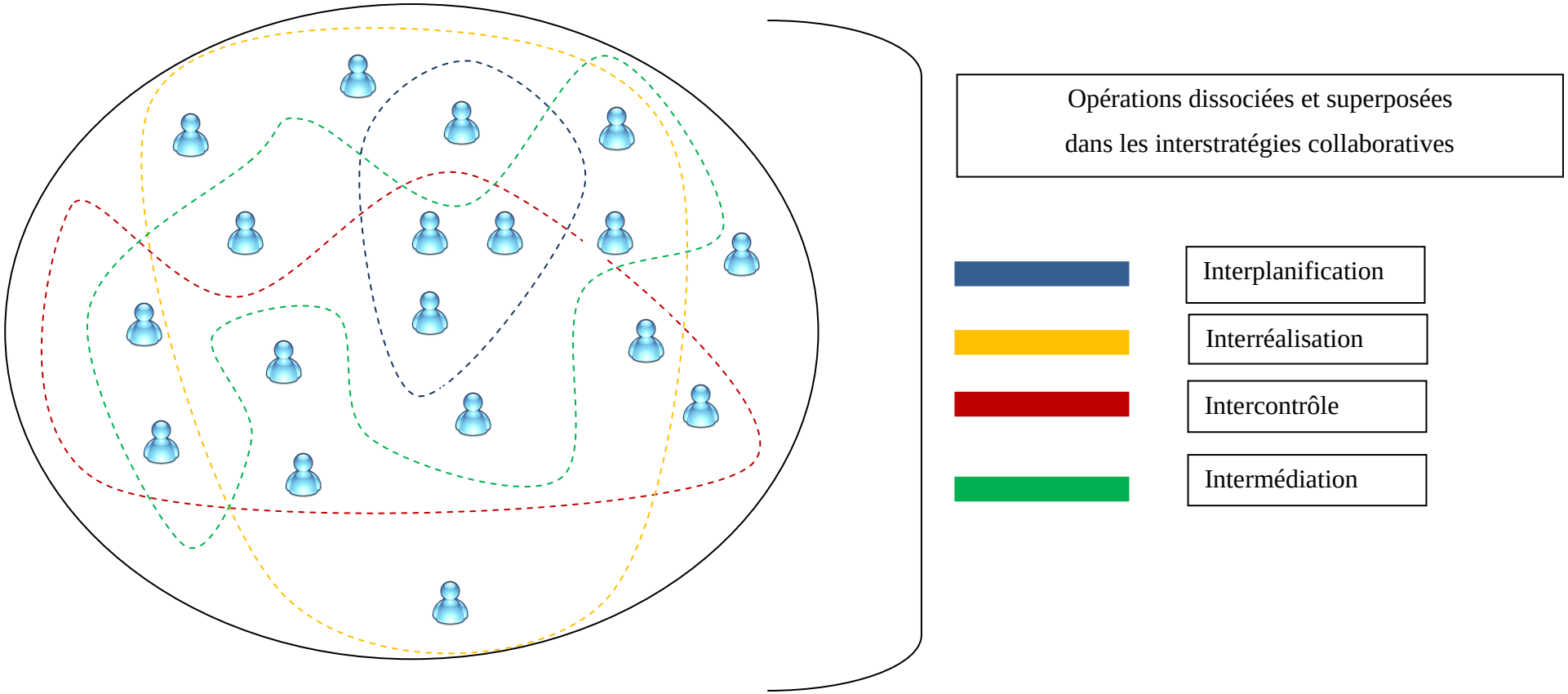
1. Interplanification : planification partielle de l'ensemble avec une présupposition qu'une autre partie sera planifiée par un autre blogueur ou planification provisoire qui admet facilement des modifications profondes du plan d'opérations à réaliser.
2. Interexécution (ou exécution partagée) : peut résulter du scénario (partage des tâches) mais aussi, de la réalisation qui se satisfait d'un certain résultat momentanément inachevé et admet l'intervention des autres blogueurs pour le parfaire.

3. Intercontrôle : contrôle mutuel spontané du schéma de la communication, du succès de communication, de l'apport vers la réalisation du blogue par rapport à un fragment d'écrit dont on n'est pas l'auteur (sans en être chargé explicitement).
4. Interrémédiation : médiation par rapport aux textes dont on n'est pas l'auteur et pas pour améliorer sa compréhension mais celle des autres – corrections, reformulations, traductions (sans en être chargé explicitement), compensation des lacunes repérées auprès des autres apprenants-blogueurs.

En résumant, toutes les opérations au sein d'une stratégie ne sont pas réalisées par le même apprenant-blogueur ou le même groupe d'apprenants. Sur le plan macro il faut donc poser une macro-stratégie de réussite ou de réalisation de la tâche qui est commune pour tous les blogueurs, leurs objectifs. Par conséquent, leurs mérites sont communs, de même que leur satisfaction, même si chacun y contribue à l'étape qui lui semble propice et par rapport à laquelle il se sent compétent sans en être explicitement chargé par l'obligeance d'un devoir scolaire.

Selon nous donc, interstratégie serait le terme le plus général pour nommer plusieurs types d'interstratégies. En observant les opérations cognitives agencées de la communauté en tant qu'organisme aux nombreux esprits et mains qui souhaitent atteindre un but commun, nous pensons avoir affaire à deux phénomènes qui font sa force. D'un coté on observe la ***dissociation interstratégique*** – qui consiste au fait que tous les membres de la communauté n'effectuent pas l'effort maximal au même moment et ne réalisent pas en même temps les mêmes opérations. Le choix se fait en fonction de la disponibilité temporelle et cognitive, ainsi que des compétences technologiques à la portée de l'individu. De l'autre côté, nous avons affaire au phénomène de ***superposition interstratégique***, car certaines opérations sont réalisées par plusieurs membres en se renforçant et se complétant réciproquement. Nous avons aussi affaire à des membres inactifs, qui se contentent de leur rôle d'observateurs inertes et qui n'activent aucune interstratégie, phénomène qu'on peut appeler l'***autoexclusion interstratégique***.

Figure 1-15. Communauté d'élèves blogueurs comme un organisme avec leurs ***interstratégies*** vers l'écrit interactif. ***Dissociation et superposition stratégiques.***



La mise en pratique de cette stratégie peut être basée sur une conviction commune et partagée, selon laquelle il est tout à fait acceptable, voire souhaitable de publier un texte issu de la phase préparatoire, c'est-à-dire à l'étape de sa planification ou de son exécution préliminaire, sans contrôle final de la part de son auteur pour ce qui est de son exhaustivité ou correction linguistique. Les membres de la communauté tolèrent, voire acceptent les déficits de leurs productions en leur assignant autant de valeur qu'aux productions finales. Ils les regardent aussi à travers un prisme social, en estimant: utilité des informations apportées, agencement, effort et temps consacré. Les apprenants-blogueurs comptent sur la netteté de vues et de traitements communs qui émergera de leur réactivité, en poussant les autres blogueurs à compléter les lacunes détectées, à perfectionner les contenus déjà riches avec une optique différente. On prévoit et accepte que le texte soit construit ensemble de façon à ce qu'il soit plus riche, plus dynamique, plus exhaustif, plus utile bien que peut-être jamais il n'atteindra sa version finale – idéale, selon les critères d'évaluation classique que l'on applique aux textes écrits finaux. Nous appellerions cette interstratégie la ***stratégie d'intercomplément***.

1.2.12 Typologie des stratégies d'interaction asynchrone sur le blogue

Interagir par écrit en asynchrone sur le blogue et interagir par écrit sur le forum ou par mél ne sont pas des activités identiques même si chacune d'elles garde trois caractéristiques communes : l'interactivité, la textualité et l'asynchronie (Pudelko, Henri, Legros, 2003 : 269). La discussion (conversation ou débat) menée grâce à ces trois outils : le blogue, le forum, le mél est, par sa nature textuelle, libérée de contraintes temporelles et spatiales propres aux situations d'interaction synchrone. « L'écrit devient interactif et l'interaction verbale devient écrite » (Pudelko, Henri, Legros, 2003 : 269). Et même si dans toutes ces activités le « registre interactif écrit », qualifié d'hybride, domine (Debyser, 1989; Ferrara, Brynner et Whittemore, 1991, cités par Pudelko, Henri, Legros, 2003 : 269), même si l'hétérogénéité domine quant aux formes, ces activités ont également des traits qui les différencient et qui permettent aux utilisateurs de faire un choix pertinent selon un type d'objectifs communicationnels et/ou cognitifs qu'ils souhaitent atteindre. Par conséquent, ces objectifs sont intimement liés aux

stratégies utilisées dans chacun de ces outils d'assistance informatique à l'interaction humaine car chacun d'eux appelle des actions sociales différentes.

Vu sous cet angle, s'impose la question de savoir quels sont les objectifs de l'apprenant blogueur et quelles stratégies il met en œuvre sur l'ENA blogue pour les atteindre.

L'interaction sur le blogue, comme nous l'avons déjà signalé, est en majorité écrite et asynchrone. Elle peut engager à partir de deux personnes jusqu'à un nombre infini d'interscripteurs qui s'expriment en commentaires, elle peut intégrer tous les formats de représentation de l'information et le déclencheur de l'interaction communicationnelle constitue toujours un billet plus ou moins élaboré et ressemblant à un court article thématique. Les blogues peuvent être enchainés entre eux en constituant un réseau particulier, une blogosphère – du point de vue communicationnel ce canal n'a pas de limite et peut s'étendre en plusieurs directions. Vu la spécificité de ce canal d'interaction, ses utilisateurs ont développé les stratégies spécifiques garantissant une satisfaction conversationnelle. Nous limitons notre réflexion aux utilisateurs qui communiquent sur un blogue communautaire en omettant des blogues éducatifs individuels, des blogues porte-folios ou des blogues de matière, même si tous ces types sont aussi plus ou moins concernés par le phénomène en question.

Les stratégies de communication asynchrone sur un blogue individuel sont le plus souvent ciblées sur l'acquisition de la plus grande popularité de l'auteur du blogue. L'objectif principal est l'autoréflexion et l'encouragement à l'interaction de l'extérieur avec l'auteur qui assurent des rétro-informations reflétant l'identité personnelle et cognitive de l'auteur. Un certain égocentrisme cognitif et métacognitif constitue la force motrice de l'écriture blogue si bien qu'elle a été nommée « une technologie de l'ego » (Pradal 2007 : 31).

La question de l'anonymat pourrait ouvrir une réflexion à part, cependant nous allons nous contenter de quelques remarques synthétiques. Dans le contexte éducatif, dans les environnements hybrides, les enseignants l'acceptent partiellement et les chercheurs se posent en même temps la question des « dimensions facilitatives et inhibitives » d'apprentissage (Lamy, 2007). Parmi les fonctions facilitatives Demaizière et Narcy-Combes (2005) citent la « Possibilité de travailler sans regard extérieur (de l'enseignant, des autres apprenants) », surtout pour les micro-tâches qui composent les

tâches collectives. Quant au blogue, il « fonctionne sous le principe de l'anonymat, plus ou moins déguisé selon les jeunes par l'intermédiaire du pseudonyme » (Orban, 2005). Le pseudonyme renvoie par contre à la notion de l'identité numérique, l'identité internet. Voyons ce que cette identité en construction apporte par rapport aux stratégies des apprenants blogueurs. Il nous semble d'abord que cette identité d'apprenant en construction, caché derrière un « pseudo », pourrait être traité par la didactique comme un objet de recherche à part, de même que sa langue en construction qui a reçu le statut d'interlangue. Les caractéristiques de cette *interidentité numérique* lié à l'incognito, ne seraient pas sans influence sur le tempo de l'émergence de la communauté apprenante d'un côté et sur l'apprentissage des règles de cette communauté, de l'autre côté, par l'apprenant. Si l'influence de l'anonymat sur ces deux processus ne nous semble pas encore évidente, l'influence sur l'engagement des stratégies d'action numérique nous paraît plus claire. L'anonymat « dépersonnalise » quelque peu l'action et de ce fait, nous semble-t-il, lève certaines inhibitions, du moins chez certaines personnes, qui activent par la suite plus volontairement, plus rapidement des stratégies d'agir numérique qu'elles ne le feraient dans un environnement où ils auraient pu être reconnues. C'est un effet positif que la pédagogie intégrant les blogues compte exploiter pour maximiser les effets de l'apprentissage. Par contre la responsabilité pour les propos qu'un apprenant blogueur publie représente un autre aspect de l'anonymat qui peut influer sur la qualité des interactions. Celles-ci peuvent être moins réfléchies, moins élaborées, moins correctes au niveau de l'écrit. La sensibilisation des élèves à cette question rééquilibrera la qualité des actions interidentitaires, mais la culture en construction doit inévitablement reconnaitre l'action et l'apport de chacun et non seulement l'action des meilleurs blogueurs. D'où l'écrit brouillon avec des imperfections linguistiques omniprésent sur les blogues qui n'est pas réprouvé par eux-mêmes mais qui dans le contexte scolaire devrait être traité comme un champ observé avec vigilance qui sert de point de départ à des discussions, négociations et perfectionnements, donc à des interactions écrites orientées et supportées par les utilisateurs de la LE plus expérimentés.

Les stratégies de communication asynchrone sur le blogue communautaire multi-auteurs visent inévitablement la pratique de cette (inter)culture. L'égocentrisme, si évident sur les blogues individuels, se trouve ici atténué par la coprésence des billets

des autres auteurs à la même surface de publication. Il peut faire place à une certaine rivalité naturelle et peut être renforcée par une rivalité scénarisée dans le scénario d'interaction (cf. Annexe 6, Scénario d'interactions, Synthèse du projet « Postcultures » – concours à la meilleure classe de blogue, le meilleur auteur, meilleur commentateur, meilleure chanson, etc.). Ces stratégies se situent donc sur un plan d'interactions qui servent à une collaboration orientée vers un objectif partagé, par exemple l'avancement d'un projet éducatif commun et la stimulation de l'acquisition de la compétence communicative du/des groupe(s) et de chaque individu à part. Les apprenants blogueurs en sont plus ou moins conscients et mettent en marche des stratégies adéquates à ces objectifs qui, eux aussi, ont une double nature : les objectifs communs se marient aux objectifs individuels (par exemple, mieux comprendre et faciliter la compréhension des sigles aux collègues blogueurs).

Une typologie approximative que nous avons élaborée[15] est construite en grande partie en prenant en compte les objectifs interactionnels des blogueurs, ces objectifs étant orientés parfois sur les bloggeurs eux-mêmes (stratégies de popularité), parfois sur les autres (stratégies de coopération) et parfois sur l'interaction telle quelle (stratégies d'interaction). Toutefois, l'objectif dominant reste, bien sûr, l'optimisation de l'interaction: observer, initier, entrer en et entretenir le polylogue (Pudelko, Henri, Legros, 2003: 268).

1. Stratégie de gain temporel:

- choisir l'instrument de blogue le mieux adapté à l'objectif à atteindre,
- décliner les usages standardisés des instruments intégrés au blogue en nouveaux usages pour satisfaire le besoin de partage des artefacts cognitifs,
- trouver (ou se faire) rapidement la synthèse des derniers commentaires,
- saisir rapidement les commentaires les plus intéressants à lire.

---

[15] Les stratégies suivantes ont été élaboré sous l'inspiration de conseil rédactionnels des blogueurs experts:
Press-citron, [http://www.presse-citron.net/27-enseignements-tires-d-un-blog], consulté le 6/11/2008
Dailyblogtips, [http://www.dailyblogtips.com/27-lessons-about-blogging], consulté le 6/11/2008
NiouMedia, [http://nioumedia.com/2007/05/26/comment-rediger-des-billets-populaires], consulté le 06/11/2008
Agestis, [http://www.agestis.com/affiche.asp?arbo=1&num=34], consulté le 6/11/2008

2. Stratégies de popularité:

- intégrer plusieurs liens dans la liste de liens préférés,
- attribuer de nombreux mots-clés à chaque article,
- publier régulièrement (au moins conformément au scénario),
- citer les autres dans les notes ou les commentaires,
- commenter plusieurs blogues,
- être « (hyper)actif ».

3. Stratégies d'attractivité et de complémentarité visuelle:

- intégrer les images aux commentaires ou aux notes,
- intégrer les pistes audio aux commentaires ou aux notes,
- intégrer les vidéos aux commentaires ou aux notes,
- intégrer les hyperliens aux commentaires ou aux notes,
- diviser le texte en des paragraphes plus courts,
- faciliter la lecture par la langue simple et les phrases simples.

4. Stratégies d'observation de l'interaction (apprentissage vicariant cf. 1.3.2.8, 3.3.4.5 et 3.5.2):

- lire les billets sans jamais publier de commentaires,
- lire les commentaires sans jamais réagir,
- ne jamais publier de questions ni de doutes,
- attendre la réponse publiée par un autre à la question intéressante,
- observer tous les éléments d'échanges pour comprendre leur fonctionnement.

5. Stratégies de coopération:

- corriger les fautes de grammaire et d'orthographe des autres apprenants blogueurs,
- aider à comprendre les contenus des billets ou des commentaires en publiant les commentaires d'explication,
- aider à rédiger, à publier (par exemple en mettant à disposition son nom d'utilisateur et le mot de passe ou en relatant les paroles de l'autre),
- corriger des contenus (informations publiées),
- apporter des rétroactions multiples,

- évaluer la qualité du billet/du commentaire/du style de l'écriture, publié par un autre apprenant,
- saluer, remercier, utiliser des expressions de politesse,
- autres…

6. Stratégies d'interactions:

6.1. Stratégies de susciter une interaction nouvelle ou une interaction imbriquée:

6.1.1. Stratégies indirectes:

- partager une information utile ou controversée,
- s'adresser à des personnes par leurs prénoms/pseudos,
- Se focaliser sur un aspect nouveau par rapport à celui qui est discuté par tous les interlocuteurs.

6.1.2. Stratégies directes:

- terminer le billet ou le commentaire par un encouragement: *Laissez vos commentaires, Publiez vos réactions, Apportez vos points de vue, Et vous, qu'en pensez-vous?*
- Exprimer explicitement dans un billet ou un commentaire ce qu'on attend de ses lecteurs/contributeurs.

6.2. Stratégies de s'intégrer à une interaction engagée par d'autres interscripteurs:

- rédiger et publier un commentaire de salutation adressé à ceux qui discutent déjà via les commentaires,
- rédiger et publier un commentaire de réponse à une sollicitation,
- rédiger et publier un commentaire de sollicitation (d'aide, d'information, d'évaluation etc.),
- rapporter son expérience personnelle.

6.3. Stratégies d'entretenir l'interaction écrite asynchrone:

6.3.1. Stratégies d'entretenir une interaction écrite asynchrone spontanée:

- rédiger et publier un commentaire d'exposition spontanée d'un concept/une idée,
- rédiger et publier sur le blogue un commentaire de complément spontané d'une description d'un concept/d'une idée,

- rédiger et publier sur le blogue un commentaire de développement spontané d'un concept/une idée,
- rédiger et publier sur le blogue un commentaire d'explication spontanée d'un concept/une idée.

6.3.2. Stratégies pour entretenir une interaction écrite asynchrone sollicitée:

- rédiger et publier sur le blogue un commentaire en réponse à une demande d'exposition d'un concept /d'une idée,
- rédiger et publier sur le blogue un commentaire en réponse à une demande d'explication,
- rédiger et publier sur le blogue un commentaire en réponse à une demande de complément,
- rédiger et publier sur le blogue un commentaire en réponse à une demande de développement,

En accord avec O'Malley et Chamot (1990) ainsi qu'avec Oxford (1990), cités par Michońska-Stadnik (1996), nous constatons que dans l'agir de l'apprenant blogueur il est difficile de séparer les stratégies d'apprentissage et de communication. Dans l'agir numérique, dans le contexte du blogue nous nous inclinons plutôt vers un autre classement, notamment en: stratégies d'action numérique, stratégies d'action sociale et stratégies d'action individuelle.

Afin d'illustrer la profondeur des stratégies pour bloguer dont les variantes peuvent se multiplier selon le point central autour duquel elles graviteront, nous citerons la politique éditoriale du blogue d'Asselin Mario[16], blogueur majeur, conscient de l'ampleur de ses actions rédactionnelles, interactionnelles et éditoriales. L'élément central qui est présent dans sa réflexion sur ses propres comportements de bloguer est la rétropublication consistant à apporter des modifications à ce qui a été déjà publié, en conséquence de changement de conviction, de désaccords, d'imprécisions etc. Il met en œuvre une stratégie de visibilité et de transparence qui permet au lecteur non seulement de lire le texte publié mais aussi de suivre les changements là ou ils sont apparus, graphiquement marqués par les phrases barrées et les rectifications. Cette politique éditoriale montre clairement le lien qui est tracé entre la réflexion individuelle et le

[16] Mario tout de go, 2005, [http://carnets.opossum.ca/mario/archives/2003/07/politique_edito.html], consulté le 26 février 2010

respect de soi, en passant par le respect des lecteurs et des contributeurs, des discussions et en arrivant à l'engagement à la réflexion commune, donc à la collaboration cognitive à travers la discussion. Cet exemple illustre deux concepts importants. Le premier, l'idée d'écrit brouillon, instable, intermédiaire, qui se constitue en interaction et souvent reste dans la phase de construction. Le deuxième correspond à l'intelligence collective partagée que nous avons déjà évoquée. Il nous permet de préciser que l'éventail des stratégies de bloguer variera en fonction de la conscience de l'apprenant bloguant, de ses objectifs conscients et inconscients, de sa pratique en tant que blogueur, de son estime et respect par rapport à ses interlocuteurs et de son rôle dans le groupe.

1.2.13 Définition provisoire des stratégies de collaboration pour un écrit interactif

Les stratégies de collaboration pour un écrit interactif – les interstratégies – sont des plans de micro-opérations de nature quadruple:

1. manuelle, gestuelle – relevant de l'utilisation du blogue: clic, utilisation du clavier, utilisation de l'interface de publication blogue, des outils de navigation et tout autre outil intégré;
2. interactionnelle – relevant de l'interaction écrite asynchrone typique pour le blogue ou polylogue et la discussion à plusieurs mains (avec une dominante communicationnelle ou formative (auto formative) selon l'apprenant-blogueur donné;
3. métacognitive – relevant de l'auto observation et de l'observation des autres, des prévisions et de l'évaluation des résultats de ses actions;
4. actionnelle – relevant de l'engagement et la volonté de réalisation d'un but commun, socialement valorisé.

Ces stratégies, comme cela a été représenté dans le tableau ci-dessous, sont ciblées sur la réalisation des tâches partagées, de nature hybride dans l'environnement numérique d'apprentissage blogue communautaire (tâches communicatives et éducatives intégrées). Elles peuvent être mobilisées selon l'approche minimaliste ou maximaliste avec l'unité d'action minimale sous forme de boucle: lecture des réactions des apprenants-blogueurs, la publication du billet appelant les réactions sous forme des commentaires et la publication des commentaires. Les produits finaux de la

collaboration qui s'installe sont: l'écrit interactif blogue en tant que le genre textuel (cf. 1.4) adopté, des liens sociaux renforcés et la compétence de communication asynchrone blogue développée. La compétence de communication asynchrone blogue admet l'application de: l'interplanification, l'interexecution, l'intercontrôle et l'interrémédiation, en tant que les stratégies visant la réalisation des objectifs communs.

Le tableau ci-dessous présente la nature hybride des interstratégies.

I n t e r s t r a t é g i e s			
Micro-opérations manuelles	**Micro-opérations interactionnelles**	**Micro-opérations métacognitives**	**Micro-opérations actionnelles**
Taper le texte, cliquer pour formater le texte, cliquer pour intégrer d'autres médias, cliquer pour envoyer sur le serveur, sélectionner, copier, coller le code, naviguer, cliquer pour voter, insérer des liens.	Produire par écrit (émettre à plusieurs personnes), comprendre l'écrit (recevoir de plusieurs personnes), interagir par écrit avec plusieurs personnes, alternance fréquente.	Comparer les praxeogrammes, prévoir les résultats des messages, évoquer les résultats, provoquer, inspirer, observer, s'autoobserver, évaluer, s'autoévaluer, planifier, provoquer et atténuer les émotions.	Planifier une réalisation à plusieurs, exécuter les tâches en choisissant l'efficacité partagée comme prioritaire, se contrôler mutuellement, apporter de la médiation individuelle et collective, partielle et globale.

Tableau 1-4. Nature quadruple de stratégies de collaboration vers l'écrit interactif résultant de la nature des micro-opérations de bloguer pour lesquelles elles sont mobilisées

Les stratégies mis en œuvre en vue de collaborer à travers l'écrit interactif sur un blogue de type collaboratif, blogue compris comme – espace de rencontre de plusieurs classes et non comme un blogue d'élève qui est un espace plus personnel et par rapport auquel l'élève détient tous les droits de publication et de gestion. Les types de stratégies mis en marche sur ce type de blogue peuvent être différents, à savoir:

1. Les stratégies de collaboration vers un écrit interactif aux objectifs d'apprentissage/de perfectionnement de compétence grammaticale prédominants (interagir pour observer comment les autres utilisent la langue et s'entraîner soi-même, avec la conscience linguistique et l'apprentissage intentionné (nommé aussi académique).
2. Les stratégies de collaboration vers un écrit interactif aux objectifs d'apprentissage/de perfectionnement de compétence technologique prédominants (interagir pour observer comment les autres utilisent l'outil blogue et s'entraîner soi-même en focalisant sur savoir-faire manuel: comment faire pour …

3. Les stratégies de collaboration vers un écrit interactif aux objectifs socioculturels prédominants (interagir pour faire des connaissances des personnes et apprendre des choses sur elles et leurs pays).
4. Les stratégies de collaboration vers un écrit interactif aux objectifs communicationnels prédominants (interagir pour pratiquer la langue sans pour autant se concentrer sur le perfectionnement de sa/ses compétence (s).
5. Les stratégies de collaboration vers un écrit interactif aux objectifs mixtes.

1.2.14 Bilan

Compte tenu des typologies des stratégies d'apprentissage préalablement décrites dans la perspective de la didactique de la L2 (Bialystok 1978, Bialystok 1983 , Bialystok 1985, Wenden 1986, Rubin 1987, Dickinson 1987, Oxford 1989, Cook 1992, Droździał-Szelest 1997, CECR 2001) et des typologies des stratégies de communication (Faerch et Kasper 1983, cités par Michońska-Stadnik 1996), ainsi que celles présentées dans le CECR (2001), nous nous sommes posé dans ce chapitre un certain nombre de questions par rapport aux stratégies spécifiques mobilisées pendant l'écriture interactive sur un blogue éducatif communautaire. Ces questions concernent principalement la nature de ces stratégies, et notamment:

- comment les stratégies de collaboration au sein du blogue, un environnement spécifique qui rend possible une interaction écrite intense, s'inscrivent dans les stratégies communicatives, en particulier dans les stratégies discursives (d'interaction écrite),
- comment elles se situent par rapport aux stratégies cognitives générales quand elles surgissent au sein du groupe,
- dans quelle mesure elles s'approchent des stratégies d'exécution de tâches (Coste, 2006) dans la perspective non individuelle mais communautaire,
- dans quelle mesure elles se rapprochent des stratégies sociales qui visent la gestion, la création ou la consolidation des liens sociaux.

En résumant, nous estimons que les stratégies de collaboration au sein du blogue collaboratif émergent du croisement de deux types majeurs de stratégies, à savoir:

- des stratégies d'interaction écrite asynchrone du type blogue et (car on passe inévitablement par l'interaction écrite pour réaliser les tâches, même quand elles ne sont pas communicatives) et
- des stratégies sociales de type actionnel car centrées sur la réalisation des tâches d'une manière collaborative.

Nous nous sommes ainsi éloignée des typologies purement cognitives centrées sur la cognition individuelle des stratégies de communication et d'apprentissage au profit d'une approche de l'action numérique.

Suite à notre réflexion sur les caractéristiques de la situation d'apprentissage et de l'environnement d'apprentissage proposées aux apprenants blogueurs qui conditionnent incontestablement leurs multiples stratégies mobilisées, nous sommes arrivée à trois conclusions:

1. Les stratégies individuelles se socialisent sous l'influence du paramètre de partage élevé, présent dans le blogue éducatif communautaire, d'où le fait que les stratégies d'apprentissage individuelles deviennent des stratégies de coapprentissage alors que les stratégies de communication se transforment en interstratégies**.**
2. Il existerait une classe de supra stratégie de collaboration qui couvre d'autres stratégies. Elle admet un paramètre de réactivité élevée auprès des apprenants blogueurs qui la mobilisent.
3. Les stratégies nécessaires pour bloguer sur un blogue éducatif communautaire pourraient être représentées en relief, avec des nœuds de croisements stratégiques qui sont tendus soit vers l'objectif d'apprentissage, soit vers l'objectif de communication prédominant (cf.1.2.4). Toutefois, la tentative de distinction systématique pour cette recherche n'est pas requise car l'action numérique et la classe de supra stratégie de collaboration les soudent en stratégies qui ne nécessitent pas cette distinction pour les décrire.
4. La description des stratégies réparties en niveaux, présentée dans le CECR, n'est pas exhaustive si l'on admet que l'action est supérieure à la communication. Il existe probablement des stratégies d'interagir numérique en LE connexes aux niveaux A1 et B1 qui s'activent sous l'influence des facteurs de partage et de la

collaboration, après une prise de conscience des avantages de l'esprit communautaire.

Pour terminer, nous allons présenter un modèle plus détaillé des stratégies de collaboration pour un écrit interactif des apprenants blogueurs dans la partie III de ce travail. Ce chapitre se contente de la présentation de la définition provisoire des stratégies de collaboration pour un écrit interactif, compte tenu de sa nature hybride, résultant de la situation d'apprentissage hybride. Cinq types de stratégies de collaboration pour un écrit interactif, avec cinq dominantes principales conditionnées d'objectifs des apprenants blogueurs ont été signalés.

Une définition plus complète de ce qui a été cerné dans les chapitres 1.2.11 et 1.2.12, suivie d'une liste d'exemples, sera formulée dans la partie III. Nous y discuterons de la question essentielle: lesquelles de ces stratégies sont les plus importantes à développer chez des apprenants, pendant un entraînement stratégique, de la compétence communicative en FLE sur le blogue communautaire?

1.3 Réseaux sociaux et approche sociologique: l'éclosion des communautés virtuelles

Le développement rapide des TIC et d'internet a amené les chercheurs à revoir les définitions et les concepts liés au mode de fonctionnement des réseaux sociaux. Un fonctionnement performant, une structuration respectée et dynamique, une implication personnelle, une progression en compétences individuelles et collectives cumulées au sein de la communauté, le respect mutuel et le transfert des connaissances, tels sont les principaux indices positifs observables dans les réseaux sociaux.

Dans ce chapitre nous allons poursuivre notre réflexion autour de la notion de communauté afin de dégager les éléments constitutifs permettant de définir une communauté virtuelle d'apprentissage, en particulier celle des apprenants blogueurs. Nous attacherons notre attention à la réflexion concernant le cycle de vie de la communauté afin de saisir les enjeux de l'émergence de la communauté, étape qui nous semble particulièrement propice à l'apprentissage de la langue étrangère. Pour atteindre cet objectif principal nous allons discuter également les questions suivantes:

- le rapport entre les paramètres techniques de l'environnement numérique et l'émergence de la communauté,
- les indices de l'émergence de la communauté qui pourraient constituer les observables de notre recherche,
- les méthodes dont la communauté se sert pour la transmission des savoirs,
- le blogue en tant qu'espace communautaire et collaboratif propice à l'apprentissage collaboratif de la LE.

Parmi de nombreuses variantes de communautés nous pouvons donc observer entre autres les communautés d'amis, les communautés de pratique, les communautés d'intérêts et les communautés d'apprentissage, entre autres, qui se constituent librement grâce à la mise en place de réseaux sociaux plus ou moins vastes. Ces communautés sont observées avec beaucoup d'intérêts aujourd'hui, en particulier grâce au succès de certains produits issus de ces communautés (par exemple, les systèmes et logiciels Open Source de la communauté de pratique des informaticiens, ou aussi Wikipédia).

La didactique des langues est restée largement en retrait sur ces questions et commence à voir l'intérêt des réseaux sociaux pour l'apprentissage. La notion de communauté peut intéresser la DLC en tant que forme d'organisation possédant un haut niveau d'autonomie. On peut dès lors imaginer que la constitution d'une communauté d'apprentissage est propice à la stimulation de la motivation et de l'apprentissage. L'objectif de ce chapitre, outre de préciser la notion qui dépasse bien entendu le simple groupe classe, sera de voir s'il est possible de provoquer ce processus communautaire et d'envisager des profits pédagogiques en milieu scolaire

1.3.1 Qu'est-ce qu'une communauté virtuelle?

Notre objectif est de définir provisoirement ce qu'est une communauté virtuelle d'apprentissage, en particulier la communauté des apprenants qui bloguent dans le cadre d'un blogue scénarisé pédagogiquement et en partie formalisé. Nous avons observé que plusieurs questions peuvent être soulevées dans le cadre de la définition d'une communauté virtuelle d'apprentissage (CVA):

- Comment définir les membres d'une communauté virtuelle d'apprentissage?
- Quel est le type, mode, organisation de transfert de savoirs et de compétences?
- Quels sont les outils exploités?
- Quel type de communication prévaut?
- Quels sont les types de travaux?
- Quelles sont les proportions de l'importance du statut identitaire individuel du membre versus le statut identitaire collectif des membres?
- Quelle est la structure sociale et la répartition des rôles au sein de la CVA?
- Quelles sont les ressources de connaissance dont la CVA puise?
- Comment s'effectue l'élaboration des ressources pédagogiques?

- Quel type de relations sociales unissent les membres de CVA?
- Quel est le rôle des relations sociales par rapport à la qualité d'apprentissage?
- Comment la mutualisation des connaissances s'effectue?
- Quel est la place des tuteurs, enseignants et experts dans une communauté virtuelle d'apprentissage?

1.3.2 Premières tentatives de modélisation du concept de communauté virtuelle

Le concept de communauté virtuelle, issu du *réseau social*, est né dans les années quatre-vingt-dix et doit son nom à Rheingold Howard qui l'a utilisé pour la première fois dans son livre "Les communautés virtuelles" (1995). Rheingold (1995, cité par Grimbert, 2005: 3) parle de *« regroupements socioculturels qui émergent du réseau quand un nombre suffisant d'individus partagent des valeurs communes »*. Il énumère les discussions publiques intenses, le temps et le cœur comme des facteurs indispensables au tissage des relations humaines dans le cyberespace.

Dans cette tentative de définition Rheingold, cité par Grimbert, 2005: 4-29, a mis l'accent sur certains traits caractéristiques fondamentaux:

1. l'attitude des membres,
2. les objectifs,
3. le canal et le mode de communication,
4. le format de messages,
5. la réaction au problème cognitif,
6. l'intensité d'interaction,
7. le dépassement des limites,
8. la liberté de choix.

À la suite de Rheingold, d'autres chercheurs (entre autres: Wellman, 1996; Jones, 1997; Bélisle, 2001; Dillenbourg et al., 2003 et Preece et Maloney-Krichmar, 2003) ont tenté d'apporter des précisions à la définition du concept de communauté virtuelle.

1.3.2.1 **L'attitude et le comportement des membres**

Rheingold soutient que les membres de la communauté partagent l'esprit d'entraide, de générosité et de solidarité, qu'ils s'offrent mutuellement un soutien moral. Preece et Maloney-Krismar (2003: 597) soulignent l'aspect de réciprocité dans l'échange d'informations, de soutien et de services, point important car il signifie que la communauté n'est pas un groupe de membres autour d'un seul individu compétent qui détient et distribue. Bélisle (2001) accentue l'importance de la réciprocité des échanges, qui est proche de la notion de don, en l'illustrant par la situation où l'on donne, on reçoit et on rend, à tour de rôle, lors d'échanges multiples. Rheingold souligne que la communauté virtuelle n'est pas identique à la communauté qui se rencontre en présentiel, car elle constitue une autre configuration de liens. Or, il en résulte que des traits spécifiques, ou au moins une attitude particulière par rapport à l'Autre, sont indispensables à l'individu souhaitant rejoindre une communauté virtuelle. Sans serviabilité, sensibilité et disponibilité, son dessein pourra s'exposer à l'échec.

Ce que Rheingold appelait « cœur », Preece et Maloney-Krismar (2003: 597) nomment « émotions », en faisant remarquer que dans la communauté elles sont à la base des liens forts et amènent ses membres à réaliser des activités communes. Nous estimons que le facteur de gestion des émotions représente une passerelle subtile mais importante à l'apprentissage (en général et dans la communauté) qui est conditionné dans une grande partie par les émotions positives accompagnant ce processus (cf. 1.3.5.1). La communauté peut remplir la fonction de « tampon par choc » face à des difficultés cognitives de ses membres. Les difficultés peuvent provoquer les doutes, la peur, l'incertitude et finalement une clôture cognitive qui mène à l'inertie. La communauté peut générer le potentiel d'activation cognitive de ses membres par l'atténuation mutuelle des émotions négatives et à travers les exemples des difficultés dépassées relatés (cf. 1.3.4).

1.3.2.2 **Les objectifs**

Rheingold (1995, cité par Grimbert, 2005: 4 - 29) estime que les membres de la communauté virtuelle partagent les intérêts et les objectifs. Ce partage résulte du fait que les membres de la communauté ont un but, un intérêt, une activité ou un besoin commun qui constituent leur raison d'appartenance à la communauté (Preece et Maloney-Krismar, 2003: 597). Nous allons voir que ces intérêts et objectifs partagés vont incliner les communautés vers un type donné.

1.3.2.3 **Le canal et le mode de communication**

Rheingold trouve que la communauté est en même temps le canal de transmission d'information et l'outil qui sert à cet effet. Cette thèse peut sembler très abstraite, trop métaphorique, nous l'acceptons dans la mesure où nous clarifions le sens du mot outil dans ce contexte. Dans le cas des communautés virtuelles la transmission de l'information est supportée par le réseau télématique qui en réalité n'est que le matériel électronique muni de logiciels, lié par le réseau de câbles ou des ondes assurant la transmission des données. Ces données par contre ne produiraient que du chaos d'information sans une méthode réfléchie de partage produit par la communauté. En tant que telle elle fait partie de l'outil employé à cet effet.

1.3.2.4 **Le format de messages**

Rheingold reconnaît l'écrit comme un mode de communication privilégié. Nous souhaiterions accentuer ce point en tant qu'élément de forte convergence entre la langue et la communauté où l'expression écrite (spontanée ou semi-spontanée) est indispensable. L'écrit représente ainsi un format privilégié car la saisie et le transfert des pensées avec le clavier et l'ordinateur peut varier de l'instantané au retardé, du synchrone (chat) à l'asynchrone (blogue, forum, wiki). La pression de réponse immédiate qui a tendance de bloquer les interlocuteurs pendant l'interaction orale (même endolingue et même en milieu homoglotte), s'efface, en s'estompant et en laissant la place au tempo personnel de l'expression d'idées et de l'envoi de réponse. Ce format « épargne » l'émetteur en lui procurant le confort de l'agir numérique individuel et le plaisir de la mise en place des stratégies d'interaction écrite qui lui conviennent le mieux. Ce format assure également le même type de confort au récepteur pouvant traiter

le message lu dans son propre tempo et mettant en place des stratégies d'interactions adaptées. Rheingold avertit que les conversations de la communauté virtuelle sont publiques. Nous ajouterions que non seulement elles sont publiques mais restent accessibles et permettent des retours en vue de relecture ou de vérification ou de recherche d'une expression utilisée antérieurement – ce qui constitue un excellent moyen de cumul de ressources contextualisées. Dans le cas de la communauté virtuelle apprenant une LE, les conversations pourraient au fur et à mesure constituer des ressources pédagogiques et un point de départ pour l'analyse des aspects linguistiques posant des problèmes d'acquisition. Preece et Maloney-Krismar (2003: 597) précisent cependant que le mode de fonctionnement de la communauté virtuelle est accompagné d'un contexte social particulier intégrant des conventions. Ces conventions concernent l'utilisation du langage et le comportement. Or, l'écrit interactif des membres de la communauté peut être émis et reçu en tempo individualisé, mais en aucun cas avec l'omission des règles et des rites concernant l'emploi et le répertoire linguistique et le ton des propos échangés.

1.3.2.5 **L'intensité d'interaction**

Preece et Maloney-Krismar (2003: 597) relèvent un des facteurs cruciaux de l'existence de la communauté, à savoir l'engagement. Cet engagement des membres est observable en participation répétée et active, les interactions souvent intenses. Nous sommes persuadée que ce facteur constitue un noyau dur de la communauté car quels que soit les outils de communication, quels que soit l'environnement et les objectifs partagés, les liens et les relations ne pourront pas se créer sans communication, sans négociations, sans échange d'idées. Une corrélation s'impose, la communauté existe quand les interactions existent. L'intensité de ces interactions est étroitement liée au statut du membre. Les membres novices arrivent en communauté avec des objectifs partagés. Tout le reste, les ressources, les compétences, les habitudes, la maîtrise technologique relève de leur expérience individuelle hors la communauté. Le volume de leur apport est considérable, tout autant que le volume du savoir qu'ils s'approprieront pendant les interactions qui les mèneront vers le statut de membre expert.

1.3.2.6 **La réaction au problème cognitif**

Rheingold qualifie la mobilisation de compétences collectives pour apporter une réponse à la question d'un membre ou la solution du problème comme un des traits essentiel caractérisant l'aspect éducatif de la communauté. D'où l'appellation de lieu cognitif pour la communauté virtuelle. Le lieu où chacun peut interagir et progresser à son propre rythme. Il nous paraît que ce terme vaut une mise en relief vu son rôle dont l'apprenant a tellement besoin. Car le succès de sa création ne dépend que des membres, de leur envie de se rendre sur ce lieu et de partager les objets cognitifs dont ils disposent. Garder un lien mental avec l'objet d'étude sera primordial pour les apprenants qui vont s'immerger dans la langue seconde. Ils pourront le faire en « fréquentant » souvent le lieu cognitif à destination linguistique. Preece et Maloney-Krismar (2003: 597) avertissent cependant que l'accès aux ressources partagées par la communauté est régulé par des règles instaurées par la communauté. Le rapport entre la suivie des règles et l'accès aux ressources n'est sans doute pas sans influence sur la formation des attitudes et de la culture des membres. Certainement vers celles qui sont appréciées par la communauté et qui constituent ses valeurs: serviabilité, sensibilité et disponibilité.

1.3.2.7 **Le dépassement des limites**

Rheingold essaie de convaincre que les communautés virtuelles ne mènent pas à la déshumanisation mais apportent un moyen de dépasser les éloignements géographiques. Nous allons compléter cette argumentation par la nôtre qui soutient que grâce à ce dépassement des éloignements géographiques, le dépassement d'autres éloignements s'effectue, dont linguistique, culturel, cognitif, psychologique. Ainsi les communautés virtuelles rendent possible non seulement l'apprentissage des éléments de la compétence communicative et de ses composantes (grammaticale, socioculturelle et stratégique) autrefois difficile sans rencontre physique des membres, mais aussi l'apprentissage de la compétence plurilingue et interculturelle dans le sens où les rencontres et les échanges sont le fait de sujets plurilingues. D'autant plus que l'empreinte émotionnelle qui se crée lors des interactions à distance est très forte et pérennise les acquis fortement contextualisés.

1.3.2.8 **La liberté de choix**

Pour Rheingold enfin, tant l'appartenance que le départ de la communauté sont libres, les membres peuvent la quitter quand ils souhaitent. Nous trouvons que la liberté de choix et le caractère informel de cette forme d'organisation humaine la situe parmi les plus égalitaires.

Cependant concilier ces aspects avec le caractère formel des cursus éducatifs, avec l'organisation stricte des structures et avec les conséquences d'abandon de la classe ou du groupe d'étudiant par un apprenant n'est pas évident. C'est pourquoi l'intégration de la communauté virtuelle au répertoire des méthodes d'enseignement de la LE devrait reposer sur les compromis et admettre un certain marge d'imprévisible. Sans que cet imprévisible soit considéré comme inutile, infructueux, ingrat (cf. 1.2.9, apprentissage vicariant).

1.3.3 La communauté virtuelle d'apprentissage (CVA): un certain type de communauté virtuelle

Bien que tous les huit critères de description de la communauté virtuelle soient importants pour une description complète, quel que soit son type, trois critères nous paraissent fondamentaux pour la description de la communauté virtuelle d'apprentissage, à savoir la réaction au problème cognitif, le format de messages et l'intensité d'interaction, dont la réaction au problème cognitif semble un critère central.

Cependant si une communauté virtuelle quelconque est réactive face à un problème cognitif d'un de ses membres ou un problème cognitif partagé par plusieurs membres, et si chaque communauté apprend un certain volume de savoirs non seulement professionnels mais aussi sociaux, quel est le critère de différenciation qui permet de distinguer une communauté la communauté virtuelle d'apprentissage?

Dillenbourg et al., 2003, en définissant la communauté virtuelle d'apprentissage, ont tenté de redéfinir le concept de *communauté* avant de saisir la définition de *communauté virtuelle*, pour aboutir à la construction d'une définition de la *Communauté Virtuelle d'Apprentissage* (CVA). Ce concept est très complexe, sa compréhension doit

se construire progressivement avec une analyse solide des concepts séparés: communauté, (communauté) virtuelle et communauté virtuelle d'apprentissage.

Il est à souligner que dans le nom de ce concept composé de trois mots, le mot "virtuel" ne se réfère pas à la fictivité ou réalité de la communauté, il ne met pas en cause son existence réelle. Le mot "virtuel" se réfère aux outils de communication dont ses membres se servent, ces outils étant en même temps un lieu virtuel de rencontre (les e-mails, les forums, les plate-formes de la FOAD, les blogues et la blogosphère, les portails communautaires comme MySpace, Multiply, Facebook, Flickr, Twitter). Les outils adoptés, par contre, modifient le caractère des échanges, pour la plupart écrits, qui doivent répondre à un certain format plus ou moins strict. Ainsi les communautés se concentrent autour des outils qui satisfont leurs besoins communicationnels du point de vue de leurs caractéristiques et de leurs besoins de transfert d'information. La déclinaison des communautés – *les communautés de pratique, les communautés d'intérêts, les communautés de projets, les communautés d'amis* – partage la satisfaction des besoins relationnels et d'acquisition de savoirs et de compétences. Ces compétences, dont par exemple une maîtrise pointue des outils exploités, ainsi que le style de communication véhiculant les formats et les règles vont se stabiliser après une période d'exploration et de découverte. Les non-initiés sont à l'entrée embarrassés de s'y retrouver et d'en profiter, aussi longtemps qu'ils ne franchissent un certain seuil de compétences et d'engagement. Une désobéissance implicite ou explicite à des règles peut entraîner l'exclusion de la communauté. Une exclusion technique (blocage du compte par le modérateur et l'impossibilité de reconnexion à l'environnement) ou l'exclusion sociale (personne n'attribue la parole à la personne qui ne respecte pas les codes.

Il en résulte que chaque communauté apprend des compétences pointues par le biais d'interactions denses, cependant il ne serait pas justifié d'appeler chaque communauté virtuelle une communauté d'apprentissage. Le partage de l'objectif principal qui résulte du besoin d'apprendre constitue le facteur fondamental différenciateur des autres types de communautés. Mais même dans ce critère nous distinguons des nuances intéressantes.

En tant que chercheure recherchant une description pertinente de la communauté virtuelle d'apprentissage nous nous posons la question sur la conscience des objectifs

partiels et/ou partagés constituant l'apprentissage des membres, sur la forme préférée de la transmission du savoir (pourquoi parfois une liste de liens et des ressources suffit et dans d'autres cas les membres de la communauté préfèrent des commentaires, des récits de l'expérience vécue), sur les critères de choix des paires interagissant (Pourquoi un individu A choisit l'individu B et pas l'individu D), sur la valeur ajoutée à l'apprentissage spécifique, pas recherchée explicitement par les membres mais indissociable car véhiculé avec ce type d'enseignement/d'apprentissage. En tant que didacticienne nous nous demandons également s'il est possible d'organiser un apprentissage communautaire comme on organise l'apprentissage en classe? Y a-t-il des inconvénients, des désavantages et des limites d'un tel apprentissage? Avant toutes les questions, l'une nous paraît la plus brûlante: celle qui concerne la durée et l'intensité des interactions: sont-elles aussi intenses avant la résolution du problème qu'après et durant toute la période d'existence de la communauté? Et surtout, comment les déclencher chez les apprenants quand nous admettons que mettre à leur disposition un dispositif numérique n'est pas suffisant.

1.3.3.1 **Quel est le cycle de vie de la communauté virtuelle**

Bothorel et Marquois (2005: 8, inspirées de Wenger 1998) ont distingué cinq phases de cycle de vie d'une communauté virtuelle:

1. phase de Potentiel
2. phase de Constitution,
3. phase de Maturité,
4. phase Active,
5. phase de Dispersion.

Le diagramme ci-dessous (Figure 2-1) illustre les divergences entre le caractère des phases qui ne sont pas identiques du point de vue de l'intensité et de la qualité d'interactions étant à la base de l'existence de la communauté.

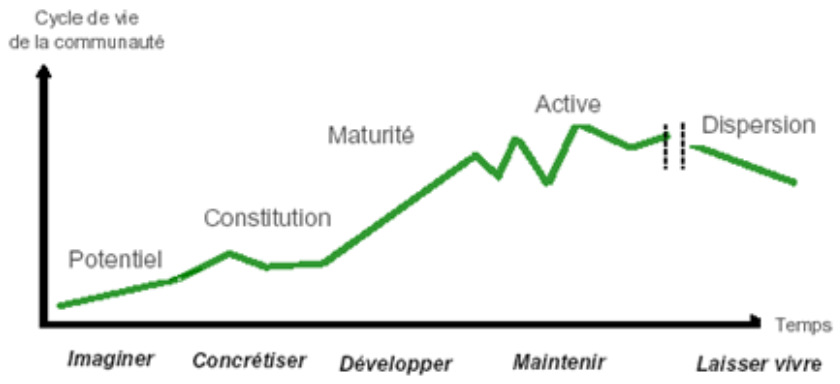


Figure 1-16. Cycle de vie d'une communauté virtuelle, Bothorel et Marquois (2005, inspiré de Wenger 1998)

Cette divergence est saisie aussi par McDermott (2002: 17) qui distingue, lui aussi, cinq phases du cycle de vie d'une communauté virtuelle:

1. planification,
2. départ,
3. croissance,
4. soutien et renouvellement,
5. clôture.

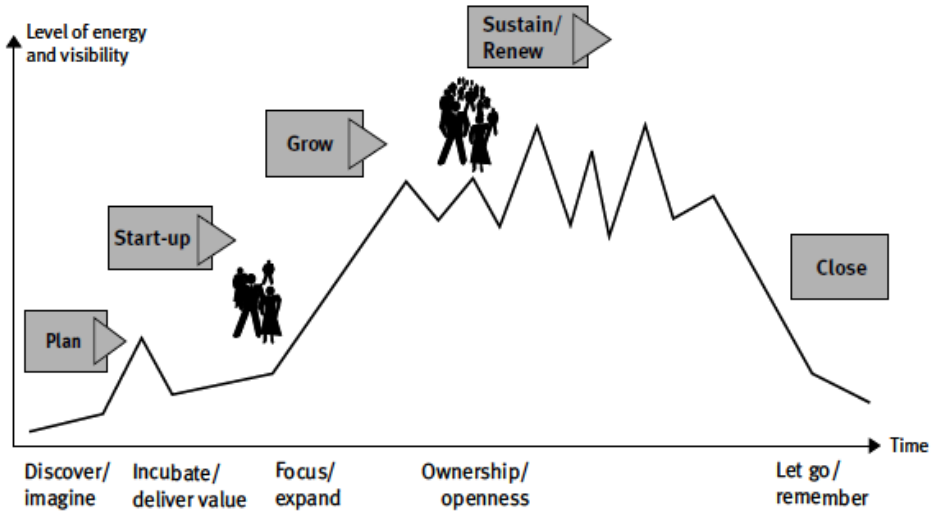


Figure 1-17. Cinq phases du cycle de vie d'une communauté virtuelle selon McDermott (2002: 17)

McDermott démontre avec plus de précision qu'à l'étape de planification, de l'imagination, quand la raison d'être et le fonctionnement de la communauté sont négociés, l'énergie investie en interaction publique augmente considérablement pendant une période courte – « planning as a catalyst for growth », la planification est un fort catalyseur de croissance (McDermott, 2002:17) – et continue à s'accroitre ultérieurement après une reprise du tempo de croissance stable.

Dans le contexte éducatif l'émergence libre, spontanée, naturelle de la communauté virtuelle est significativement perturbée, ce qui influence par conséquence tout son cycle de vie. Tout d'abord le choix concernant l'appartenance n'est pas libre mais souvent imposé aux apprenants. En plus, on les prive de l'étape de négociations sur les outils exploités en les mettant face à un dispositif numérique qui parait attractif à l'enseignant. En plus, comme le constatent Daele et al. (2002: 31) le cycle de vie (cf. 1.3.3.3 ad. 5. *longévité*) n'est pas régulé naturellement mais il est étroitement lié au cycle d'enseignement propre à la classe donnée, à l'établissement donnée, au pays donné, et en général s'intensifie pendant l'année scolaire et tend à s'affaiblir vers les vacances.

> (…) le contexte scolaire ne favorise pas la pérennité des communautés d'apprenants, contrairement à la continuité de la pratique/apprentissage qui caractérise les communautés de pratique véritables. La composition et la durée des cohortes d'apprenants est plus éphémère que celle des groupes des praticiens: les communautés d'apprenants naissent, croissent et meurent au rythme des étapes d'un programme d'études. Le développement d'une communauté d'apprenants constitue un exercice que l'enseignant ou le formateur proposera à un prochain groupe et qui recommencera chaque année.
>
> Daele et al., 2002: 31

Le fait que l'appartenance à ce type de communautés (communauté de projet ou communauté d'apprentissage) est perçue par les élèves comme une activité scolaire qui cesse avec d'autres activités classiques, influence également le caractère des interactions. Étant donné donc que d'un côté il est pratiquement impossible d'initier une émergence spontanée d'une communauté virtuelle d'apprentissage par les acteurs perçu comme extérieurs par la communauté (et l'enseignant est perçu de cette manière le plus

souvent) et que de l'autre côté l'apprentissage communautaire représente incontestablement un processus bénéfique pour le perfectionnement de la compétence écrite, nous sommes amenée à nous demander dans quelle mesure un scénario d'interactions congruent pourrait compenser le manque des facteurs naturels nécessaires à l'émergence de la communauté et à l'alimentation de phases du cycle de vie de la communauté virtuelle des élèves blogueurs. Mangenot (2009: 6-8) propose également des critères du *scénario de communication* à prendre en considération pendant la planification des échanges à distance: paramètres de travail collectif, paramètres sociaux et communicationnels, paramètres temporels, paramètres instrumentaux[17], paramètres d'encadrement[18].

Une prise en compte des cycles de vie de la communauté nous semble incontournable pendant la construction du scénario en vue d'amplifier et prolonger au maximum les étapes bénéfiques aux interactions et dans le but de limiter les moments critiques pour les interactions. Or, nous soulignons que dans le contexte scolaire une relation directe s'installe entre le scénario d'interactions proposé et le cycle de la vie de la communauté virtuelle d'apprentissage qui émergera. Nous présentons le cycle de vie de la communauté virtuelle des apprenants blogueurs dans la partie 3 de cette étude.

Revenons à la question que nous avons déjà signalée ci-dessus – la perception de l'enseignant par les apprenants. Celle-ci n'étant pas sans incidences, car elle peut conditionner l'accès aux écrits naturels et spontanés de la communauté.

---

[17] « *Quelles sont les caractéristiques sémio-pragmatiques des outils utilisés? Par exemple, quelles différences induit l'utilisation d'un blog par rapport à celle d'un forum? Ces questions sont liées aux usages sociaux des outils, l'idéal étant de ne pas trop s'en éloigner pour des raisons de proximité avec la vie réelle. Concernant la* ***modalité****, décidera-t-on de se limiter à la communication* ***écrite*** *(en se disant que l'oral se pratique mieux lors de regroupements présentiels), ou au contraire envisagera-t-on une communication* ***orale*** *en ligne? »* (Mangenot, 2009: 7)

[18] « *Le tuteur sera-t-il toujours disponible? Si non, à quel rythme se connectera-t-il? Comment corrigera-t-il? Est-il dans une posture plutôt réactive ou proactive (De Lièvre et al., 2006)? »* (Mangenot, 2009: 8)

1.3.3.2 **Quelle place pour les tuteurs, enseignants et experts, dans la communauté virtuelle d'apprentissage?**

Casteignau (2003) définit la CVA de la manière suivante:

> *La communauté se compose des étudiants, des tuteurs, des enseignants, des experts. On y pratique, en ligne, le transfert des connaissances, la co-formation et la mutualisation des apprentissages, au moyen des fonctionnalités d'échanges synchrones et asynchrones disponibles sur Internet (messagerie, chat, forum, tableau blanc, prise de contrôle, visioconférence, webcam, voix sur IP, etc.) Les travaux collaboratifs et coopératifs, qui viennent compléter les créations individuelles, y sont la règle. Chacun est considéré comme une ressource potentielle d'apprentissage au service de parcours de formation continue et personnalisés. La création de ressources pédagogiques créées par l'enseignant pour ses étudiants n'est plus un préalable incontournable, elle devient seconde mais non secondaire. Ici, la création se situe de "pair à pair" et non plus d'enseignant à enseignés. Se développe ainsi la culture de réseau, intégrant le partage des connaissances et des expériences entre acteurs ayant les mêmes préoccupations, poursuivant les mêmes objectifs, ce qui renforce l'indispensable médiation humaine de l'accès à la connaissance. L'apprentissage à distance en communautés virtuelles est le premier maillon d'une nouvelle forme d'intelligence collective où l'apprenant est acteur de ses propres apprentissages.(...). Il (enseignant) est l'accompagnateur des découvertes, l'initiateur des modes d'interrogation et d'analyse critique des donnés.*
>
> Casteignau (2003: 46)

La définition de la CVA de Casteignau (2003: 46) introduit des éléments nouveaux dans la mesure où elle considère les tuteurs et les enseignants comme des membres de la communauté: « *La communauté se compose des étudiants, des tuteurs, des enseignants, des experts.(...) L'apprentissage à distance en communautés virtuelles est le premier maillon d'une nouvelle forme d'intelligence collective où l'apprenant est acteur de ses propres apprentissages.(...). Il (enseignant) est l'accompagnateur des découvertes, l'initiateur des modes d'interrogation et d'analyse critique des donnés.* » Il est donc évident que l'enseignant en proposant aux apprenants une situation d'apprentissage communautaire doit prendre conscience qu'en échange il doit renoncer à une partie des ses « privilèges » d'autorité. Il pourra compter en contrepartie (sauf exceptions) à des attitudes plus autonomes et plus responsables chez ses apprenants. Ainsi une diminution des distances et l'ajustement des statuts atténueront et compenseront la situation artificielle créée et imposée par les structures de

l’apprentissage formel. Dans cette situation nouvelle, Casteignau (2003: 46) souligne la dimension égalitaire de l’apprentissage dans la communauté virtuelle d’apprentissage « *Chacun est considéré comme une ressource potentielle d'apprentissage au service de parcours de formation continue et personnalisés.* ». Le changement de statut d’enseignant et d’apprenant modifie radicalement la force des interactions qui se produisent dans la communauté. Dejean-Thircuir (2008: 21) précise quatre critères de cette force dont la combinaison définit sa valeur: la fréquence, la régularité, la réciprocité et la durée des interactions. Et elle ajoute: *«Une relation entre deux individus sera d'autant plus forte que les deux individus auront interagi fréquemment, régulièrement, de manière réciproque et longuement.* » Il nous semble que même si une telle situation nous paraît difficile à atteindre, elle vaut toutes les démarches nécessaires car seules les interactions fortes pourront devenir des canaux de partage des savoirs et des compétences. Il en résulte que les interactions fortes (fréquentes, régulières, réciproques et durables) de pair à pair et non plus d’enseignant à enseignés constituent un élément de la culture de la communauté virtuelle d’apprentissage pour les membres poursuivant les mêmes objectifs (Casteignau, 2003: 46).

La définition de Casteignau (supra) précise le statut des enseignants et le mode d’apprentissage qui a lieu dans une communauté déjà existante. Le processus précédant la stabilisation d'une CVA, autrement dit son émergence, n’y est pas commenté. Nous nous appuyons sur la définition de Dillenbourg (2003) pour saisir d’avantage de points saillants de l'émergence de la CVA.

1.3.3.3 **L'autonomie de la communauté virtuelle d'apprentissage**

Selon Dillenbourg et al. (2003), la communauté ne peut pas être créée par un sujet extérieur, ce sont les membres et leurs comportements qui en décident et certains facteurs permettent de saisir son existence. La communauté est une formation très souple qui oscille entre deux extrémités: celle de groupe d'amis et celle de groupe formel. C'est pourquoi, à notre avis, nous allons y observer des discours et des comportements typiques pour l'une et l'autre extrémité, ainsi que les discours et les comportements intermédiaires, selon le sentiment d'appartenance individuel des membres, selon leurs représentations individuelles de ce que la communauté représente

pour eux, selon le répertoire qu'il trouveront adéquat pour nouer des relations, selon leur ouverture naturelle ou préférence à garder des distances. Dillenbourg (2003: 18-23), qui, comme nous, s'intéresse également beaucoup à l'étape d'émergence, propose les points cruciaux suivants:

1. Interdépendance et participation;
2. Micro-culture: des valeurs, des pratiques, des codes, des règles conversationnelles, des règles de comportement, des rites;
3. Organisation sociale;
4. Sélection spontanée et croissance organique;
5. Longévité;
6. Espace.

Nous allons nous référer à ces points dans la suite de notre réflexion (cf.1.3.4) en prenant en compte uniquement le contexte scolaire. Nous souhaiterions ainsi réfléchir sur la question de savoir dans quelle mesure il est réellement possible d'organiser l'émergence de la communauté dont les membres sont les élèves et lorsque l'environnement numérique et le terrain qu'ils utilisent est le blogue

Le choix fréquent de cet outil informatique pour faciliter l'émergence de la communauté virtuelle d'apprentissage n'est pas un hasard. Passée la période d'excitation des journaux intimes publics, au point de basculer vers les journaux extimes[19] (Rouquette, 2008), les acteurs de l'éducation sont entrés dans une phase de maturité en considérant la valeur ajoutée de cet outil pour l'apprentissage. Ainsi on

[19] « *La notion de blog extime a été préférée à celle de blog personnel pour deux raisons. D'une part, elle insiste plus sur la démarche d'exposition publique de la vie privée, volontaire et consciemment intégrée dans les billets rédigés. La généralisation des blogrolls (liste de liens favoris en page d'accueil) et des fonctions « commentaires » ont - de fait - clôt l'un des débats ayant émergé aux débuts des « cybercarnets » et autres « journaux intimes » en ligne: celui des modifications des frontières entre vie publique et vie privée, de l'exposition de l'intime dans le cyberespace et les reformulations de l'intimité que ces expositions entraînent (Fosseux, 2001, pp. 15-30). (...) D'autre part, cette notion « d'extimité », intègre plus fortement le caractère central de l'interactivité, des réactions des internautes dans le contenu des sites* » (Rouquette, 2008: 3).

exploite les blogues en tant que dispositifs favorisant la réflexivité et l'esprit critique (cf. 2.6.5). Le facteur qui semble être décisif à l'étape d'émergence est la liberté de parole. Dans la conscience commune des apprenants contemporains cette valeur est incontestable. Elle est également reconnue mondialement, comme l'affirme la définition du Grand Dictionnaire Terminologique Québécois:

Site Web personnel tenu par un ou plusieurs blogueurs qui s'expriment librement et selon une certaine périodicité, sous la forme de billets ou d'articles, informatifs ou intimistes, datés, à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique, parfois enrichis d'hyperliens, d'images ou de sons, et pouvant faire l'objet de commentaires laissés par les lecteurs.

(Grand Dictionnaire Terminologique Québécois, m.à j. 2009)

Si l'on adopte alors le blogue à des fins éducatives ce n'est pas pour le formaliser en profitant de son éventail complet des artefacts numériques et en faire une mini plate-forme d'enseignement à distance. Le sens d'action est inverse, on profite des instruments apprivoisés pendant la genèse instrumentale (cf. 2.7.3) et entrés dans la conscience des individus et dans leurs pratiques informelles pour transposer les avantages sociologiques et cognitifs de l'apprentissage communautaire informel, dans les conditions scolaires (donc formelles), bien sûr, dans les limites du possible. Ce qu'on exploite alors ce sont les convictions, les réflexes, les attitudes et les comportements concernant les interactions sur les blogues. On exploite le courage, le sens d'égalité, la curiosité du blogueur, la rapidité de réaction et la réticence diminuant par rapport à l'expression écrite, jusque là perçue comme moins accessible, nécessitant un temps de réflexion, d'arrangement des idées et d'élaboration d'une forme cohérente et correcte. Une vision de l'écrit trop idéaliste donc qui faisait peur et mettait des barrières cognitives. À la désacralisation de l'enseignant s'ajoute donc une désacralisation de l'écrit. La diminution de ces deux distances rend possible les échanges naturels, instantanées, entre les apprenants et les enseignants et facilite leur acceptation parmi les membres de la communauté virtuelles d'apprentissage.

1.3.4 Les conditions d'émergence de la communauté virtuelle face à la spécificité du contexte scolaire

Il est à souligner encore une fois que dans le contexte extrascolaire la communauté et ses membres décident d'une façon autonome de tout ce qui les concerne. Dans le contexte scolaire par contre, quand on vise l'objectif d'organisation d'un apprentissage collaboratif de langue par le biais d'interactions internationales à distance, certaines décisions doivent être prises par les autorités (expert/enseignant/chef de projet) pour rendre possible la constitution de la communauté qui n'aurait pas autrement émergé spontanément, en raison d'éloignements de différents sortes: géographique, cognitif, culturel, etc. On propose dans ce cas-là à la communauté potentielle un espace de rencontre, préparé au préalable, après une étude minutieuse des objectifs éducatifs et des besoins communicationnels des apprenants (qui se fait pourtant le plus souvent sans leur participation). La probabilité d'émergence de la communauté est de cette façon-là fortement augmentée mais cependant toujours pas évidente. Les critères proposés par Dillenbourg et al. (2003): cycle de vie, sélection spontanée et croissance organique, organisation sociale, espace de rencontre, interdépendance et participation et micro-culture, qui permettent aussi bien d'observer en direct ce processus qu'en faire le bilan après un cycle d'enseignement, doivent être discutés.

1.3.4.1 **Sélection spontanée et croissance organique**

Les facteurs de *sélection spontanée* et de *croissance organique* (cf. 1.3.3.3, ad.4) s'expriment d'une façon différente dans le contexte scolaire. Hors la classe ce sont les individus qui recherchent une communauté qui les accueillerait et ils essaient de s'y intégrer ou bien les individus créent progressivement autour d'eux une communauté. Il y a des sympathies et des antipathies et parfois des exclusions ou des départs spontanés quand on décide de ne plus revenir vers certains gens et espaces, sans chercher à expliquer sa décision, ce que d'ailleurs personne n'attend. La taille de la communauté évolue en fonction du nombre des membres qui participent plus ou moins activement à la vie discursive commune.

Dans le contexte scolaire la décision de s'intégrer en communauté pour apprendre en collaboration est souvent prise par les enseignants et doucement imposée (proposée) aux apprenants.

1.3.4.2 **Organisation sociale au sein de la communauté virtuelle**

L'organisation sociale de la CVA (cf. 1.3.3.3, ad. 3) est fortement liée à la participation des membres, à leur âge et expérience. Selon Dillenbourg et al. (2003) « *la plupart de ces communautés développent une hiérarchie sociale continue, c'est-à-dire non divisée en strates ou en sous-groupes, mais dans laquelle certains individus sont plus centraux que d'autres du point de vue de la participation.* » De Laat (2002, nous citons après Dillenbourg 2003: 21) illustre graphiquement la structure sociale de la communauté, saisie comme un *noyau fort* très actif et des *individus moins engagés* qui l'entourent. L'indice de participation est dans ce cas précis un indicateur décisif et il correspond à la place et au rôle du membre dans la communauté.

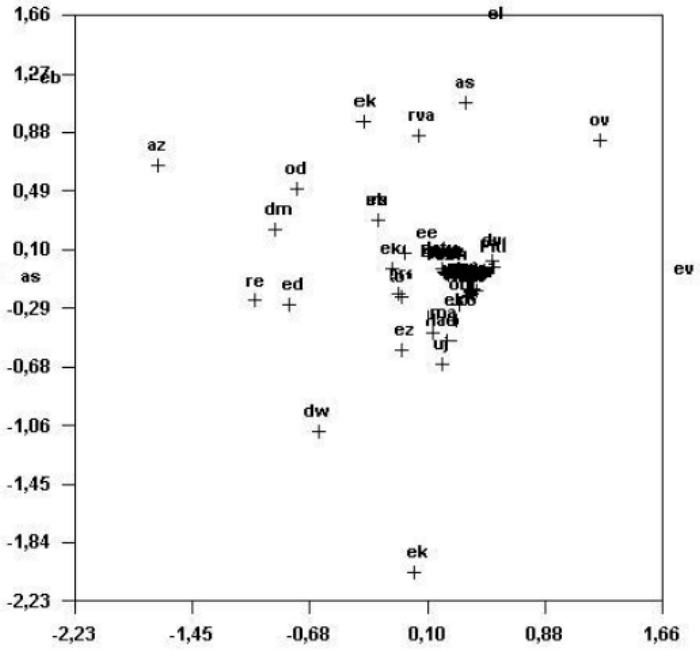


Figure 1-18: Structure sociale d'une communauté virtuelle selon de Laat (2002, nous citons après Dillenbourg et al., 2003)

Précisons que dans le cas du blogue la structure sociale peut être régulée non seulement par la participation mais aussi par les paramètres techniques du logiciel et par

les droits de publication qui peuvent être attribués graduellement en commençant par le droit de lecture unique, en traversant par le droit de publication de commentaire et/ou de billets et en finissant par les pleins droits d'édition et d'administration du blogue et de la communauté bloguant autour du blogue. Par exemple le système WordPress (exploité dans notre recherche) propose par défaut cinq nivaux de droits (et, ce qui en résulte, une structure sociale possible préréglée automatiquement):

→ visiteur (ne peut que lire les billets et les commentaires),

→ contributeur (peut lire les billets et les cométaires et peut publier des commentaires),

→ auteur (peut publier les commentaires et les billets),

→ éditeur (peut publier les commentaires et les billets, possèdes quelques d'autres droits de gestion de surface et d'utilisateurs supplémentaires),

→ administrateur (possède l'ensemble de droits, y compris la gestion de l'ensemble de système de publication allant jusqu'à la possibilité d'effacer le bogue).

Une extension spécifique pour WordPress (*Role Manager* de Thomas Schneider[20]) permet de créer de nouveaux rôles personnalisés par l'administrateur qui peut assigner à un nouveau rôle une configuration spécifique de droits choisis parmi 21 capacités. Cette extension permet alors un préréglage des droits de publication et une suggestion de l'organisation sociale aux apprenants qui acquièrent les droits mais l'organisation réelle s'établit quand même indépendamment des droits attribués, la force d'interaction étant décisive (cf. 3.3.3.7). Il est important de noter que l'enseignant est ainsi face à des décisions qu'il doit expliciter et qui vont être en relation avec sa vision de la démocratie de la classe. Le choix pédagogique est donc ici fondamental car il entraîne ipso facto les rôles attribués aux uns et aux autres.

[20] en ligne [http://www.im-web-gefunden.de/WordPress-plugins/role-manager/]

1.3.4.3 **Espace de rencontre de la communauté virtuelle**

Dillenbourg et al. (2003) soulignent le fait qu' *« une communauté s'organise autour d'un espace d'interaction et de partage qui, lorsqu'il s'identifie très fort à la communauté, acquiert le titre de "territoire". »* Dans le contexte extrascolaire la communauté choisit ou même parfois construit son espace d'interaction qui peut être un portail communautaire fourni ou un blogue créé par l'un des membres. La communauté *s'organise indépendamment.* Par contre, dans le contexte scolaire le tuteur, le chef de projet, l'enseignent, organisent cet espace à la place des apprenants. Ce qui est commun pour les deux situations c'est que dans les deux cas seul l'espace virtuel peut rendre possible les interactions à distance. Ainsi, la réflexion de l'enseignant-concepteur doit être obligatoirement ciblée vers la spécificité d'âge, les besoins et les objectifs d'interaction, les objectifs éducationnels et un certain mode communicationnel, pour assurer l'attractivité de l'espace virtuel de rencontre et augmenter la probabilité d'installation et d'appropriation de l'espace par la communauté virtuelle potentielle d'apprenants. Zimmermann, G. (2007: 3) parle des *opérateurs* de la communauté qui préparent le terrain et les outils pour épargner le temps et accélérer l'émergence de la communauté.

> *Le travail des opérateurs d'une communauté revient à mettre en œuvre les conditions permettant l'établissement d'un espace d'échange commun en tenant compte de la diversité des membres potentiels et à travers différentes opérations de coordination des aspects sociaux et techniques.*
>
> Zimmermann, G. (2007: 3)

Nous sommes pourtant consciente qu'en privant les apprenant de participation dans cette phase nous éliminons en même temps la phase très propice aux interactions fréquentes. Les négociations sur l'espace et les instruments commodes pour la réalisation des activités à distance pourraient constituer une ouverture à la constitution de la communauté et à la création des liens.

1.3.4.4 **Interdépendance et participation des blogueurs: point central de l'émergence et la vie de la communauté virtuelle**

L'interdépendance, telle que Dillenbourg et al. (2003) la définissent, renvoie au phénomène de conscience (on pourrait parler aussi d'une conviction plus ou moins consciente) des membres de l'insolubilité de certains problèmes par les individus isolés. Selon ces auteurs l'effort et le temps consacrés « *à rendre service à d'autres membres ou à la communauté en tant qu'entité* » n'est pas homogène. Les membres du noyau de la communauté sont très impliqués et les membres de la périphérie nettement moins ce qui correspond à la force de leurs interactions (cf. 1.3.4.2). Ce phénomène sociologique n'est pas nouveau et constitue le quotidien de toute association sociale.

Certains processus d'apprentissage et certaines actions ne se laissent réaliser qu'en collaboration vu leur complexité et volume. Il s'agit des problèmes spécifiques qui dépassent les compétences et savoirs des individus isolés mais qui peuvent être cumulés et mobilisés par les membres de la communauté. Il convient alors que ceux-ci les partagent. Dans ce cas-là, même si les compétences et les savoirs restent dispersés, grâce aux outils informatiques ils sont à tout moment à la portée de tous les membres qui sauront les solliciter intelligemment et d'une façon adéquate au contexte.

1.3.4.5 **Microculture: des valeurs, des pratiques, des codes, des règles conversationnelles, des règles de comportement, des rites.**

Ce facteur est le plus difficile à observer dans le contexte scolaire car il nécessite d'abord beaucoup de temps pour se mettre en place; d'autre part, les codes et les règles conversationnelles sont plutôt réservés strictement à des espaces dédiés uniquement à la communauté sans pédagogue; enfin, certaines pratiques, codes, rites, etc… sont imposés explicitement par le scénario d'interactions. Cependant la facilitation de l'installation de la microculture est un élément important pour créer les conditions favorables à l'apprentissage. Le partage de *l'identité commune* (Dillenbourg et al., 2003: 20) et de l'histoire commune constituent le fondement social solide sur lequel la construction des

connaissances peut s'appuyer. Dillenbourg et al. (2003: 20) ont décrit la relation entre la microculture et l'apprentissage en remarquant la fonction essentielle et bénéfique du langage commun qui cache et véhicule les phénomènes plus profonds que la simple participation verbale, facilement observable:

> *La construction d'une microculture ou l'intériorisation de celle-ci constituent le principal vecteur d'apprentissage: les membres de la communauté peuvent y acquérir un langage adapté aux objectifs spécifiques de la communauté, une manière d'appréhender les problèmes, des normes et des systèmes de valeurs… La construction de connaissances au sein de la communauté va bien au-delà du simple échange d'informations ou de ressources entre membres, bien que cet échange constitue souvent le point de départ de la communauté et l'aspect le plus visible entre membres.*
>
> Dillenbourg et al. (2003: 20)

Nous remarquons cependant que même si à cause des limites temporelles la constitution de la communauté virtuelle devrait s'arrêter à l'étape où celle-ci n'est pas encore mûre et solide (cf. 1.3.3.1, Cycle de vie de la communauté virtuelle), le passage obligatoire par l'étape de la « *construction du discours autour de leur réalité* » (Dillenbourg et al., 2003: 19) représente une manière de création d'un contexte particulièrement favorable à l'apprentissage de la langue seconde. Nous sommes convaincue que pour les élèves, la constitution de la microculture unifiant la communauté représente une sortie du flou et de l'incertain où tout est à stabiliser et le seul et unique moyen d'atteindre cet objectif est à la portée de tous: la langue et la communication.

1.3.5 L'apprentissage au sein de la communauté virtuelle d'apprentissage

Nous estimons que la communauté peut représenter un lieu privilégié de l'apprentissage ciblé en langue seconde. Le nombre illimité d'interactions possibles, l'ambiance conviviale, l'ouverture et l'implication des membres favorisent un grand nombre de conflits cognitifs, d'actes de communication et de transmission des savoirs et des savoir-faire, d'une manière plus accessible, car repris en contexte, vus par le prisme de l'apprenant et fournis au moment de la plus grande utilité, contrairement à la transmission ex cathedra de l'enseignant. L'apprentissage de la langue seconde en communauté, en particulier de la compétence écrite, étant le prisme principal de notre problématique, oriente nos réflexions vers l'apport de la communauté virtuelle en

progression individuelle et collective de ses membres au perfectionnement de cette compétence. Ainsi nous nous intéressons non seulement à sa structure et à son mode de fonctionnement, mais aussi à l'attitude spécifique des membres apprenants, attitude qui se forge au fur et à mesure d'appartenance à une communauté virtuelle et qui est propice à l'apprentissage de la compétence écrite en langue seconde.

1.3.5.1 **La spécificité de l'apprentissage dans la communauté virtuelle**

Selon Poirier (1996) (nous citons d'après Dillenbourg, 2003), l'apprentissage au sein de la communauté se distingue des autres types d'apprentissages par les modes spécifiques qu'on peut synthétiquement présenter en quatre règles :

1. *« Les échanges, dans la communauté prennent souvent une forme narrative et ouverte.*
2. *Les membres d'une communauté ont la capacité d'inférer l'information désirée de l'information donnée.*
3. *Dans une communauté, les individus construisent l'interprétation de leur expérience personnelle.*
4. *L'apprentissage se contextualise en prenant une forme plus narrative. »*

En reprenant ces règles nous voyons que l'apprentissage dans la communauté virtuelle diffère de l'apprentissage classique de la classe où le tour de parole est le plus souvent dirigé par l'enseignant et suit le schéma *Question – Réponse*. En plus, ces échanges sont organisés souvent autour des questions grammaticales, certes ancrées dans des contextes socioculturels, mais, le plus souvent ceux-ci n'étant pas vécus par les élèves-mêmes. Ainsi, la situation où ils en discuteraient entre eux, en reprenant ces problèmes à travers des narrations ouvertes et en situant les problèmes linguistiques dans leur propre vécu dont le contexte leur serait proche et chargé émotionnellement, est tout simplement assez difficile à atteindre. Cependant ce sont des facteurs qui renforcent explicitement la motivation à l'apprentissage de la L2 et implicitement la mémorisation des grains de compétences de communication (Tardif, 1998)[21]. On peut se rendre encore mieux compte des différences entre l'apprentissage en communauté et

[21] D'après Tardif (1998), les **« apprentissages situés »** (Ang. *situated learnings*) ont lieu partout où l'on crée des environnements pédagogiques tenant compte des préoccupations des élèves, de leur logique et de leur façon de questionnement qui en résulte. Les apprenants construisent ainsi des connaissances et développent des compétences contextuelles signifiantes. Leur apprentissage n'est pas abstrait mais se construit en action; il représente l'pprentissage-à-partir-de-l'action. (Edutech Wiki, apprentissage situé, en ligne, [http://edutechwiki.unige.ch/fr/Apprentissage_situ%C3%A9]

l'apprentissage scolaire, en analysant la procédure de résolution de problèmes proposée le plus souvent aux apprenants. Wagner et Sternberg (1986, cité par Dillenbourg et al., 2003: 34) la présente ainsi:

« 1. le problème est formulé par des personnes extérieures;

2. le problème n'a que peu d'intérêt intrinsèque pour l'étudiant;

3. les données nécessaires à sa résolution sont disponibles depuis le début;

4. le problème est détaché de l'expérience propre des individus;

5. le problème est bien défini, il admet une solution et il existe une procédure de résolution correcte. »

Ce protocole qualifié de "caricatural" par Dillenbourg et al. (2003) est malgré tout très fréquent dans les écoles et entraine les apprenants plutôt à la mobilisation des stratégies de reproduction automatique de procédures et des stratégies de mémorisation académique qu'à la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage personnalisées, avec tout une panoplie de stratégies cognitives, métacognitives et sociales (gestion de motivation, d'émotions, de distribution de rôles, gestion de temps, etc.) comme nous avons pu le montrer (cf. 3.4.1.1).

La pédagogie du projet et des mini-séquences d'activités organisées en groupe font exception au schéma classique et placent l'élève dans une situation de résolution autonome du problème. Nous verrons ce type d'organisation d'apprentissage dans le scénario d'interactions que nous avons prévu pour les interactions des apprenants blogueurs (cf. Annexe 6, Scénario d'interactions – guide pédagogique).

1.3.5.2 **L'importance de l'équilibre de partage des connaissances face à l'apprentissage dans la communauté**

L'appréciation « c'est injuste ! » est une des appréciations négatives les plus communes exprimées par les apprenants. Si dans le contexte classique de la classe cette phrase concerne le plus souvent une évaluation réalisée par l'enseignant, dans le contexte de l'apprentissage communautaire elle peut concerner le rapport entre l'énergie investie en interactions et les acquis que l'apprenant comptait cumuler en échange et peut concerner un autre apprenant ou l'ensemble de la communauté. Comme toute autre émotion négative forte ce sentiment peut perturber les interactions de la communauté. Il nous semble alors important de souligner que ce genre de tension peut apparaître et

qu’il est nécessaire de le gérer. Même si l’apparition du sentiment d’injustice au cours de l’apprentissage communautaire, du déséquilibre dans les "proportions" de savoirs et de compétences rendues (partagées avec le CVA) et acquises par chaque membre au retour est selon nous inévitable, il est nécessaire que les enseignants essaient de le réguler et l’atténuer en entraînant des activités différenciées et l’évaluation finale appropriée prenant en compte l’énergie individuelle investie.

L'implication et la participation très active de l'apprenant orientée uniquement vers l'apprentissage des règles et de la micro-structure de la CVA aux autres, ainsi que l'orientation généreuse unidirectionnelle de flux de partage des compétences individuelles qui négligerait les besoins personnels éducatifs et sociaux de l'apprenant serait un abus et une injustice. La CVA ne peut pas représenter pour l'apprenant doué et compétent un groupe d’individus qui le traquent dans le réseau pour lui demander infiniment de leur rendre des services au point de consommer le temps entier dont il dispose en basant sur la sagesse et la serviabilité. Analogiquement pour un apprenant avec des déficits de compétences et non expert, la CVA ne peut pas représenter une organisation incompréhensible au niveau de la logique et de l’objectif du fonctionnement, qui l’entraîne malgré lui à l’apprentissage communautaire de la L2 assisté de la technologie, le mode qu'il n'accepte pas suffisamment. La communauté ne peut pas non plus représenter une organisation qui tentera de modifier son identité personnelle pour la remplacer par l’identité communautaire malgré lui. Il est de se fait très important, parallèlement à l'organisation de l'apprentissage en CVA, d’entraîner des séquences de prise de conscience des processus en cours, pour que les apprenants ne se sentent pas obligés de participer dans un mouvement de mécanisme dont ils ne comprennent ni l'objectif de fonctionnement ni fonctionnement même.

La nécessité de garder l'équilibre entre l'importance de la communauté et l'importance de l'individu dans la configuration générale est saisie parfaitement par Dillenbourg (2003: 35):

→ *« Une approche pédagogique dans laquelle le rôle de l'individu se limiterait à absorber la culture de la communauté à laquelle il souhaite adhérer mènerait à un fort conformisme social.*

→ *Une approche théorique dans laquelle la cognition serait décrite au niveau du groupe sans reconnaître l'importance de certaines contributions individuelles ne rendrait compte que partiellement du fonctionnement d'un groupe » (Salomon, 1993; Schwartz, 1999).*

L'entretien de l'équilibre entre l'investissement individuel et l'investissement collectif dans la réalisation des activités écrites sur le blogue rapproche les membres de la communauté scripturale au modèle équilibré de la collaboration (cf. 1.3.4).

1.3.5.3 **La question de la motivation à l'apprentissage de la LE et la motivation à la participation en écriture interactive**

Nous partageons l'avis de Raby (2009: 34) qui estime que puisque « *la motivation est un état psychologique il n'existe donc pas en toute logique, de motivation interne ou externe (...) puisqu'elle ne peut être qu'interne* ». Cependant les facteurs qui influencent la motivation, cette « charge d'énergie » (Freud, 1900, cité par Raby (2009: 5) en développement et modelage dynamique se redéfinissant et se construisant dans le temps, peuvent être de nature intérieure ou extérieure. Selon Dörnyei (2001) si l'on prend l'action en tant que point de repère, la motivation en évolution peut être divisée en phase pré actionnelle, actionnelle et post actionnelle. L'effet de l'interaction des facteurs intérieurs et extérieurs peut être, selon Raby (2009: 31), positif, négatif ou neutre.

« *(...) j'ai appris sur le terrain qu'un même facteur peut jouer dans deux sens: dans le sens de l'activité ou dans un sens contraire à l'activité; dans le sens de renforcement de la motivation ou dans le sens de son affaiblissement…ou encore dans le sens nul. Les facteurs de la motivation sont comme la langue d'Esope !* »

Chaque situation d'apprentissage produit un certain ensemble de facteurs ayant influence sur les motivations individuelles des apprenants. On peut également parler de leur effet sur la motivation du groupe réalisant une tâche commune. Dans la situation de l'apprentissage instrumenté de la L2 dans une communauté virtuelle les catégories suivantes de facteurs extérieures se laissent saisir:

- technologique – l'attractivité et l'ergonomie du blogue et de ses instruments;
- didactique – l'attractivité et la finalité des tâches du scénario d'interaction dans la perception des apprenants; la qualité du tutorat assuré par les enseignants;
- humains: la configuration des attitudes, des compétences et des profils des apprenants interagissants.

Pourtant, selon Raby, 2009: 34, « *toutes les théories actuelles affirment que le facteur le plus efficace est celui qui émane du sujet et non de l'environnement* ». Si tel est le cas, pourquoi les enseignants font-ils tant d'efforts pour créer un contexte parfait à l'apprentissage de la L2, qui forcement est extérieur à l'apprenant? Pourquoi, dans notre cas, investir tant d'efforts pour construire un environnement virtuel propice à l'émergence de la communauté d'apprenants et risquer l'effet neutre ou négatif? Cette démarche serait effectivement erronée si nous ne croyions pas en des théories confirmées, celle de l'épistémologie génétique de Piaget (1967, cité par Raby, 2009: 34), la théorie de l'étayage de Bruner (1983, cité par Raby, 2009: 34), et enfin la théorie génétique historique et culturelle de Vygotsky (1978, cité par Raby, 2009: 34). Raby (2009: 34-35) conclut ainsi: « *nous sommes des organismes en perpétuel mouvement et déséquilibre, un seul composant du système peut affecter un composant en apparence éloigné, et c'est dans l'interaction avec notre environnement que se développe individu. (...) C'est dans l'interaction avec les autres composants humains et matériels de la classe que la motivation par la tâche va se développer chez l'élève».*

Autrement dit nous pouvons tenter d'influencer la motivation des apprenants en les incitant à des interactions les plus fréquentes avec des composantes du contexte d'apprentissage dans lequel ils sont immergés. L'écriture interactive assure une maximalisation de ces interactions tant avec les facteurs technologiques et didactiques qu'humains. Car pour produire un texte il faut choisir des instruments adaptés au sein de l'environnement d'écriture numérique, pour lui assurer une direction: par exemple sur un blogue, il faut cliquer un hyperlien adéquat, pour interagir avec le contenu du texte, il faut soit intégrer d'autres format soit les lire, pour interagir avec les autres apprenants il faut recevoir et traiter leurs réponses, il faut s'appuyer sur un dictionnaire

intégré mais on peut tout aussi bien profiter des compétences des autres et leur poser des questions. Le degré et le nombre de petits succès de ces interactions avec les instruments, les apprenants, les micro-tâches, peuvent augmenter la motivation en apprentissage de la L2. Les échecs peuvent la baisser, seule l'inertie de l'apprenant risque de n'avoir aucun effet. L'environnement numérique, le contexte du blogue, les artefacts proposés sont autant d'aides et d'étayages favorisant l'interaction et l'apprentissage

La gestion de la motivation des élèves à s'investir en interaction écrite sur le blogue éducatif communautaire nécessite un effort et des démarches spécifiques de la part des organisateurs de ce type d'apprentissage, de même que la gestion de la motivation des élèves à la participation en classe. Il serait illusoire d'admettre que la motivation des élèves à participer au projet d'écriture sur un blogue international est naturelle et qu'elle se maintiendra au même degré durant plusieurs mois du déroulement du projet. Les apprenants actifs s'habituent à l'environnement, se créent des routines et se lassent progressivement de ce qu'ils ont connu. On peut établir un parallèle avec les jeux qui attirent, ils savent capter et entretenir la motivation par tout un ensemble d'artefacts acceptés et recherchés par les joueurs.

Ceci dit, il est important que les enseignants encadrant les élèves développent des stratégies de soutien de la motivation qui interviendront en parallèle avec les facteurs d'attractivité du projet novateur et de la curiosité linguistique et culturelle des élève tout au long du projet. Il est également important que le scénario prévu assure un certain nombre de facteurs nouveaux cassant les routines à chaque étape de la réalisation du projet. Il s'agit de créer la probabilité que ce nouveau paquet de facteurs touche les motivations des apprenants non engagés jusqu'à présent et renforcera la motivation des ceux qui sont en pleine action.

La question de la motivation des élèves à la participation et à l'apprentissage communautaire en collaboration de la LE aurait pu constituer un champ de recherche à part, à ce stade, nous nous limitons à cette brève réflexion. Il était important pour nous de signaler l'existence des liens entre le temps et le moment par rapport à l'action (phases de motivation selon Dörnyei), de multiples facteurs, les stratégies des tuteurs de

soutien de la motivation et le développement de la motivation à l'écriture numérique chez les apprenants durant la réalisation du scénario d'interaction. L'état de motivation n'est pas momentané mais en constante construction et nécessite le monitoring des enseignants pour que la motivation à la participation à l'écriture interactive nourrisse la motivation de rang supérieur – la motivation à l'apprentissage de la LE.

1.3.6 Le collectif, le coopératif, le collaboratif – distinction entre les concepts

Nous avons présenté jusqu'ici les enjeux principaux de l'émergence de la communauté virtuelle d'apprentissage et les éléments qui rendent cette émergence incertaine (toutefois possible) dans les conditions scolaires. Nous souhaitons parler de l'apprentissage de type collaboratif caractérisant l'apprentissage communautaire à condition que celui-ci existe et fonctionne déjà. La question des nuances entre l'apprentissage collectif, coopératif et collaboratif sera discutée ainsi que celle des choix auxquels l'enseignant est confronté pendant la construction des tâches d'écriture interactive (collaborative) sur un blogue communautaire.

L'organisation de l'apprentissage individuel est aussi complexe que l'organisation de l'apprentissage du groupe, mais cette dernière nous semble plus complexe car pratiquement doublée. Ce processus concernera toujours au moins deux élèves et la question de gestion d'interactions, la question d'équilibre en apport cognitif et en construction commune du savoir, la question de distribution des tâches doivent être prise en compte. D'où une distinction entre les concepts: collectif, coopératif et collaboratif, concernant chacun un mode d'apprentissage d'un groupe d'élèves, et régulant cet apprentissage selon quelques paramètres que nous discutons ci-dessous.

1.3.6.1 **La situation d'apprentissage collaboratif**

L'apprentissage coopératif est organisé de manière à ce que chaque apprenant réalise, seul ou en pair, ou en groupe, une tâche de construction de savoir dont le résultat sera indispensable à la compréhension d'une entité de savoir plus complexe. Chaque apprenant, ou paire ou groupe, réalise une tâche différente. En plus la procédure, ainsi que les ressources, leur sont livrés par l'enseignant. Ces tâches peuvent

être réalisées avec un décalage temporaire et leurs résultats seront assemblés ultérieurement en construction commune. Heutte (2003)[22] parle de la "*concaténation progressive et coordonnée du fruit de l'action de chacun qui permet d'atteindre l'objectif*" et souligne dans ce type d'organisation de l'apprentissage que la responsabilité de chaque sujet contribuant est diminuée.

L'apprentissage collaboratif diffère par le degré d'autonomie nécessaire en investissement à la réalisation de la tâche, qui est complexe, commune, et ne prévoit ni la procédure ni les ressources uniques et préétablis. Tous les élèves doivent dans cette situation savoir évaluer leurs compétences et estimer l'apport possible pour mener ensemble à la meilleure réalisation la tâche confiée. Le passage par les étapes de négociations sur l'organisation, sur le sens, sur la distribution des tâches et d'autres questions, est inévitable, par conséquent, l'outil de langue qui de ce fait sert à la communication efficace entre les apprenants, devient un outil-clé. Le temps y joue le rôle important car dans les situations d'apprentissage collaboratif les apprenants réalisent leurs tâches simultanément et l'aboutissement de chaque tâche est nécessaire pour atteindre l'objectif final. C'est dans ce type de situations que la démarche individuelle de l'apprenant et la démarche collaborative doivent être parfaitement couplées (Henri F.**,** Lundgren-Cayrol, K., 2001).

> *L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction des ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. […] Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour, le groupe collabore à ceux des apprenants.*
>
> (Henri et Lundgren-Cayrol, 2001:42)

1.3.6.2 **La situation d'apprentissage collectif**

Le terme *collectif* est selon nous le plus générique parmi les trois termes cités, et n'exprime que le nombre pluriel de sujets interagissants et apprenants. Les termes *coopératif* et *collaboratif* portent en plus des sens différents, relatifs à la *répartition des*

[22] Article dans le bloc note virtuel de l'auteur, en ligne [http://jean.heutte.free.fr/article.php3?id_article=55]

tâches et *au résultat acquis,* ainsi qu'au *produit final des tâches, des micro-tâches et des activités individuelles et collectives.* Les dimensions citées distinguent l'apprentissage coopératif et l'apprentissage collaboratif.

1.3.6.3 **Le web 2.0 et les blogues: des environnements propices à la collaboration et la coopération**

À partir de cette distinction essentielle, nous allons pouvoir analyser le type de collaboration et coopération que l'on trouve dans l'agir numérique et en particulier dans le blogue. Nos intérêts individuels qui nourrissent cette réflexion nous ont faire remarquer que l'Internet, qui a subi dans la dernière décennie du siècle la métamorphose de medium d'information au medium de création libre, est devenu un environnement particulièrement favorable à l'apprentissage collaboratif, dans sa forme la plus riche possible. Les autodidactes ont pu en profiter en appliquant intuitivement leurs propres stratégies d'apprentissage collaboratif avec les personnes de leur choix. Les didacticiens responsables de l'enseignement institutionnel ont pu renouveler leurs méthodes en mettant à l'épreuve les solutions basées sur des logiciels réservés initialement aux entreprises. Les apprenants enfin ont pu valider ou rejeter les solutions proposées dans leur pratique éducative; d'où le rejet de certaines théories d'e-learning en isolement et l'orientation de concepteurs, des didacticiens et des apprenants, vers les solutions hybrides qui concilient les meilleurs traits garantissant la plus grande réussite. Réussite qui peut survenir grâce aux interactions possibles entre les sujets éloignés géographiquement, qui peuvent effectuer quasi simultanément des opérations mentales nécessaires pour la construction du savoir et partager le(s) résultat(s) de cette construction sur la même surface numérique, celle-ci étant en même temps leur canal de communication.

> *Les avantages d'une telle collaboration sont évidents si l'on considère que, forcément, lors de la construction des concepts, du développement d'attitudes ou encore de la résolution de problèmes, l'apprenant doit verbaliser les objets mentaux en voix de construction et recevoir la rétroaction, des autres membres du groupe.*
>
> (Brien, 2005: 66)

Même si l'auteur de cette citation émet cette thèse, valable aussi bien dans l'environnement numérique d'apprentissage qu'en dehors de lui, nous remarquons

l'avantage incontestable que les blogues pédagogiques fournissent à l'apprentissage collaboratif (Koenig-Wiśniewska, 2007). La verbalisation des objets mentaux est possible pour chaque élève qui est prêt à contribuer et publier au moins les commentaires, la réception des rétroactions est également possible et ceci en nombre potentiellement infini, grâce à la possibilité de publier un commentaire-réponse à chaque billet et à chaque commentaire. Le critère du potentiel du blogue en tant qu'environnement d'apprentissage collaboratif à distance de la langue française a donc déterminé notre choix d'outil pour le recueil des données constituant notre corpus. Au début de cette recherche comme durant la phase empirique nous avons gardé la conviction qu'aucun autre environnement numérique de travail collaboratif n'aurait garanti la possibilité d'engagement d'un polylogue exolingue si riche entre les élèves partageant l'objectif de perfectionnement de la communication écrite en français langue étrangère.

1.3.6.4 **Coopératif et collaboratif, choisir ou combiner?**

Même si les procédures au cours du processus d'apprentissage coopératif et collaboratif diffèrent, les incidences avantageuses des deux situations semblent être rapprochées.

> *Cette incitation à l'action, de même que la rétroaction, a une incidence positive certaine sur le développement d'une première version de l'objet mental visé et, par la suite, sur sa consolidation. En outre, lors d'un apprentissage coopératif, non seulement les apprenants collaborent-ils à la maîtrise d'un domaine donnée du savoir, mais, de plus, l'accent est mis sur certaines habiletés telles que la capacité de travailler en groupe, à devenir autonome, à s'entraider.*
>
> (Brien, 2005: 67)

Nous pensons avec Heutte (2003) que l'apprentissage collaboratif est la plus haute forme d'apprentissage, qui a la plus grande valeur humaine et constitue une "expérience optimale" car les élèves apprennent non seulement des contenus, des compétences et des savoir faire, mais aussi une auto organisation de leur apprentissage (mobilisation des stratégies individuelles) en vue d'investir son résultat en l'apprentissage commun

(s'accorder aux stratégies de collaboration existant dans le groupe). L'apprentissage collaboratif porte des traits du phénomène autotélique, celui donc qui a une fin en soi.

Les concepts de communauté et de collaboration qui y sont pratiqués en tant que mode privilégié de résolution de problèmes et d'appréhender le savoir ont provoqué une suite de réflexions, entre autres, sur l'Intelligence Collective, qui selon Levy (1997: 29) est "une intelligence partout distribuée, sans cesse valorisée, coordonnée en temps réel, qui aboutit à une mobilisation effective des compétences". Les réflexions sur ce concept, ainsi que sur d'autres, similaires, comme celui d'*intelligence distribuée* dépassent le champ de recherche et de réflexions décrites dans ce travail, nous nous contenterons donc uniquement de signaler ce champ de réflexion.

1.3.7 Apprentissage collaboratif et écriture interactive pour le perfectionnement de la L2

La spécificité du blogue impose, aux concepteurs des activités d'un côté, et aux élèves engagés de l'autre côté, l'acceptation des tâches d'écriture interactive. Dans le modèle de la tâche collaborative ci-dessous nous illustrons comment les deux concepts: "écriture interactive" (cf.1.4) et "apprentissage collaboratif" (cf. 2.4.2) convergent sur le blogue.

1. Consigne et répartition des tâches:

La consigne est la même pour tous les élèves et suffisamment complexe pour que les passages de réflexion, de lecture et d'écriture individuel des commentaires et coopératif des billets soient possibles à l'intérieur du groupe pendant la réalisation de la tâche;

2. Réalisation

La réalisation concerne une élaboration de présentation d'un fragment de savoir linguistique ou sociolinguistique basée sur les écrits du blogue qui doivent être soumis lors de la réalisation de la tâche à une analyse réflexive sous un certain angle (aspect grammatical, aspect lexical, aspect syntaxique, aspect discursif – focus sur la forme; ou aspect civilisationnel – focus sur le contenu)

3. Forme générale de présentation – billet

Le mode de présentation est libre (ou en partie libre car une certaine unification est nécessaire pour réaliser un objectif pédagogique supérieur) doit cependant porter des traits de l'écrit interactif, enrichissement en hyperliens et d'autres formats audiovisuels. Dans tous les cas il s'agira de la publication d'un billet blogue.

4. Publication en tant que soumission à la rétroaction

Le produit de cette présentation doit être public (donc publié sur le blogue et visible pour tous). Il est de ce fait soumis à la rétroaction écrite de tous les élèves sous forme de commentaires dans lesquelles les élèves valident ou non le (les) produits final (aux).

1.3.8 L'écriture interactive collaborative et l'évolution identitaire

Nous avons discuté préalablement la question de l'organisation sociale dans la communauté (cf. 1.3.4.2) en mettant à la lumière la corrélation entre la position du membre dans la communauté par rapport à son noyau et l'indice de participation. Nous souhaiterions mettre également en évidence une autre relation, celle entre l'indice d'engagement en écriture collaborative qui a lieu dans la communauté des apprenants blogueurs et l'évolution identitaire des membres de la communauté.

Kim (cité par Dillenbourg et al., 2003 : 9) décrit la progression d'un individu vers le centre de sa communauté au moyen de cinq rôles[23], remarquons que le visiteur, celui qui se connecte rarement à l'environnement numérique et plutôt lit et observe qu'agit, est décrit comme celui qui « *ne possède pas une identité stable dans la communauté* ».

[23] *« (…) visiteur (ne possède pas une identité stable dans la communauté), novice (a besoin d'apprendre les ficelles de la communauté et de s'intégrer dans la vie sociale), régulier (membre établi qui participe à la vie de la communauté et s'y sent à l'aise), leader (contribue à gérer la communauté), ancien (utilisateur de longue durée qui veille à maintenir et transmettre la culture de la communauté) ».* Kim cité par Dillenbourg et al., 2003: 9)

Le membre actif permanent est défini par contre comme un « *utilisateur de longue durée qui veille à maintenir et transmettre la culture de la communauté* ». Si nous admettons que le visiteur est attaché surtout à son identité individuelle et que chez le novice, le régulier, le leader et l'ancien l'identité communautaire est respectivement de plus en plus développée; si nous admettons également que l'apprentissage collaboratif fait partie de la culture de la communauté virtuelle des apprenants blogueurs, en nous appuyant sur la description de Kim, nous pouvons constater que le développement de l'engagement en écriture interactive collaborative des apprenants blogueurs est en corrélation directe avec l'évolution de leur identité personnelle vers une identité communautaire. La progression en Écriture Interactive (EI) pourrait être représentée selon les niveaux suivants:

EI autocentrée (parler de soi-même, décrire uniquement son expérience et demander des rétroactions qui ne sont utiles qu'à la solution du problème individuel, solliciter avant tout. Le « Moi, je…» est la forme la plus fréquente.)

1. EI en ouverture (extension?) (parler de soi-même, décrire uniquement son expérience et demander des rétroactions qui ne sont utiles qu'à la solution du problème individuel, solliciter avant tout, réagir accidentellement aux sollicitations des autres rétroactions)

2. EI équilibrée (raconter de soi-même, décrire son expérience et demander des rétroactions sont utiles à la solution du problème individuel et des problèmes collectifs, solliciter des réactions à ses écrits mais aussi répondre systématiquement aux sollicitations des autres membres, anticiper accidentellement les besoins des autres).

3. EI collaborative mûre (décrire son expérience dans le visé de partage, demander des rétroactions utiles à la solution des problèmes individuel et des problèmes commun, solliciter des réactions à ses écrits et aux écrits des Autres, répondre systématiquement aux sollicitations des rétroactions des autres membres, anticiper régulièrement les besoins des autres, détecter et gérer les relations sociales et la solution des problèmes à travers l'écrit spontané, signé, fréquent, et utile et fiable.

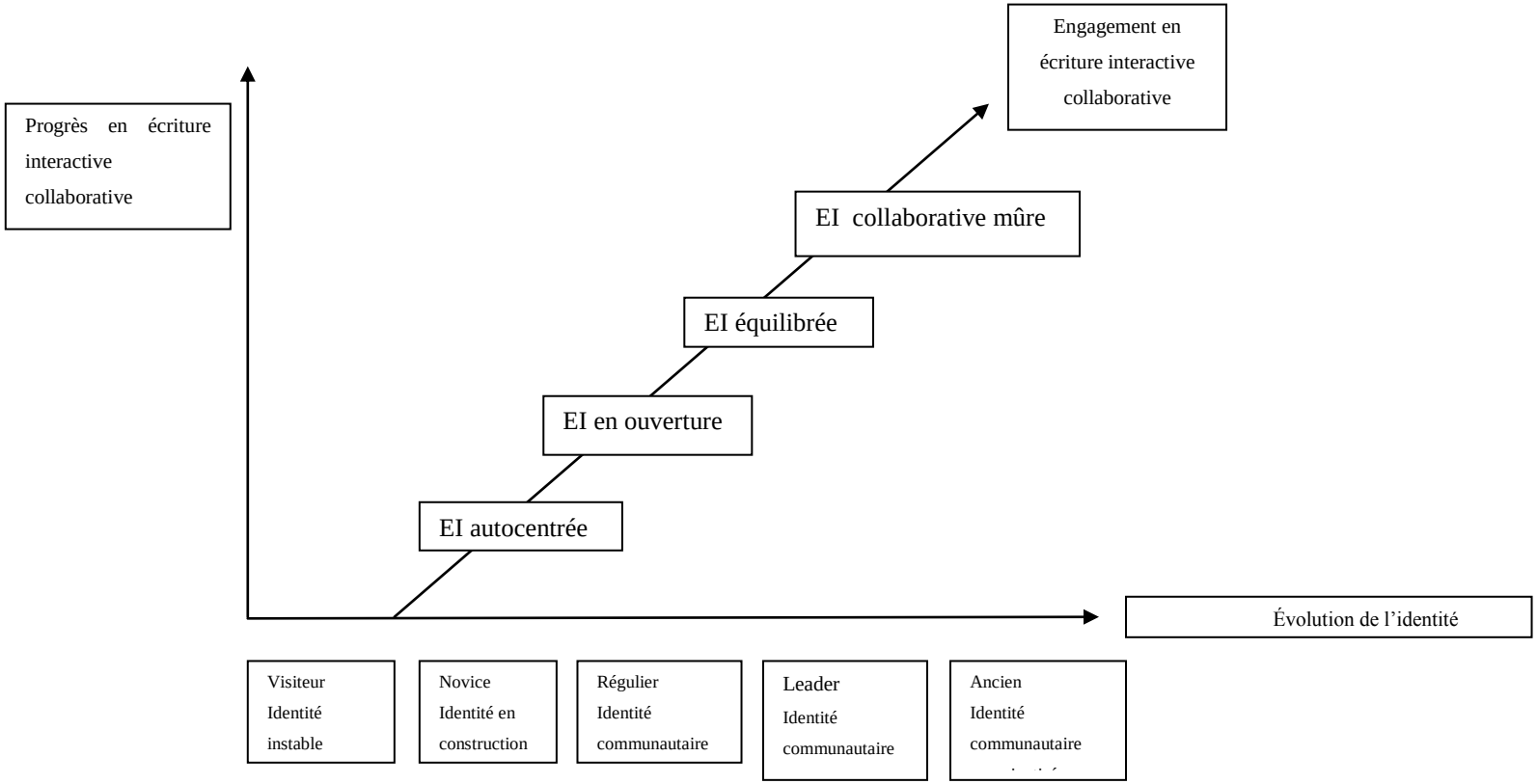


Figure 1-19. Corrélation entre l'écriture interactive collaborative et l'évolution identitaire chez les apprenants blogueurs

Vu ce qui précède nous estimons que l'écriture interactive collaborative sur le blogue communautaire orientée vers l'apprentissage de la L2 devrait être compris en tant que facteur entraînant une évolution identitaire et un engagement dans le processus d'apprentissage de la L2 responsable.

1.3.9 Bilan

Cette partie nous a permis d'aborder les définitions classiques (Howard, Maloney-Krismar, Dillenbourg et al.) de la communauté virtuelle pour essayer ensuite de contextualiser les éléments de ces modèles et de les rendre applicables au cas des apprenants qui bloguent sur un blogue communautaire.

Nous avons essayé d'analyser les convergences entre l'espace d'interactions offert par le blogue et les éléments constitutifs de la communauté pour réfléchir dans quelle mesure l'émergence de la communauté d'élèves blogueurs est possible et sous quelles conditions elle est possible, selon quels indices nous pouvons capter cette émergence. Nous avons constaté que les indices qui se laissent relativement facilement observer sont la participation, l'engagement, et l'interdépendance, étant à base d'existence de chaque communauté soudée par les liens. La force de ces liens peut être mesurée avec les valeurs des observables suivants: *la fréquence, la régularité, la réciprocité et la durée des interactions* (Dejean-Thircuir, 2008: 21).

Nous avons tenté d'approfondir la compréhension des règles de l'apprentissage communautaire (collaboratif et coopératif) qui diffèrent de l'apprentissage en classe par la forme de transmission de savoirs. Nous avons aussi signalé la convivialité du blogue en tant qu'environnement numérique de travail collaboratif parfaitement adapté à la spécificité conversationnelle de l'apprentissage collaboratif d'une langue qui s'exprime sur le blogue sous forme de polylogue écrit.

Finalement nous avons illustré l'apprentissage collaboratif avec un modèle de tâche collaborative d'écriture interactive sur le blogue.

En guise de conclusion, nous constatons que l'apprentissage en communauté virtuelle d'apprenants blogueurs diffère de l'apprentissage en classe par les outils et canaux de communication exploités, par le type d'apprentissage faisant fortement appel aux émotions et à la situation individuelle de chacun des apprenants, par la

situation et contexte qui l'orientent vers l'apprentissage ancré, situé, fortement contextualisé, par le mode de transmission de savoirs s'exerçant à travers les narrations et interactions libres et multiples entre les membres de la communauté qui partagent une microculture d'expression écrite (connaissent le format écrit de billet et de commentaires enrichis d'éléments audiovisuels et hyperliens, ont maîtrisé un style rédactionnel typique prouvant leur engagement et authenticité), s'impliquent suffisamment pour mériter l'attention et la réciprocité d'entraide des membres et garder l'accès aux savoirs et compétences distribués de la communauté. Les séquences potentielles d'apprentissages sont multiples et se présentent au cours des tours de parole organisés démocratiquement et sans limite spatiale ni temporelle. La stimulation du développement de la motivation à la participation et l'engagement à l'écrit interactif doit dans les conditions scolaires être confiée aux organisateurs de cette forme d'enseignement.

1.4 L'écrit en didactique des langues et des cultures: l'écrit web, un nouveau cybergenre?

Ce chapitre représente un point important de rencontre conceptuelle reliant les notions d'écrit interactif, de communauté des apprenants blogueurs et de compétence d'écriture interactive en tant que compétence à enseigner dans la perspective actionnelle. Nous avons tenté de montrer comment notre recherche permettait de réenvisager dans une optique de l'action sociale et de l'agir numérique, dans le cadre d'une communauté virtuelle, le déploiement de nouvelles stratégies et de compétences au travers d'interactions. Nous proposons de dessiner timidement les contours de ce qui nous semble être un nouveau cybergenre sur le mode de l'écrit web interactif et collaboratif.

Ce chapitre a donc pour ambition de préciser les caractéristiques d'un genre en émergence, peu défini, peu abordé. L'écrit est en effet considéré comme l'activité académique par excellence, dont la maîtrise est l'aboutissement des études, maîtrise qui doit correspondre aux normes sociales les plus exigeantes. L'écrit web interactif n'est pas pris en considération. Il émerge peu à peu et se constitue selon des normes qui lui sont propres et que l'école n'a pas encore prises en compte. Les jeunes blogueurs, pourtant, sont déjà familiers de ce type d'écrit interactif. Comment alors définir ce genre? Le CECR mentionne l'écrit interactif, mais reste dans une approche classique de l'écrit avec une définition de niveaux de compétence classiques et respectueux des normes de l'école. Comment alors tenir compte des spécificités de l'écrit interactif? Comment valoriser un savoir-faire nouveau et complexe? Comment reconnaître l'écrit interactif comme une compétence à acquérir dans le processus d'apprentissage?

1.4.1 L'écrit web – vers une systématisation de la terminologie

Depuis que World Wide Web[24] est devenu accessible au grand public (années quatre-vingt – quatre-vingt-dix), les textes écrits publiés (*genres* versus *cybergenres*), les outils de publications (logiciels de postes locaux versus micro-logiciels en ligne), les modes de publication (en local avec l'envoi sur le serveur via FTP, passant par la programmation, versus formatable et publiable directement en ligne, libéré de la programmation) ainsi que les modes de construction des idées publiés (solitaire et individuel versus communautaire et collaboratif) ont très rapidement évolué et continuent à se repréciser.

Une vaste gamme de terminologie a commencé à circuler dans la littérature du domaine, entre autres les notions suivantes: *textes sur écran d'ordinateur, vidéotexte (CECR, 2001: 43), écrit/écriture électronique*[25]*, écrit/écriture hypertextuel (elle)*[26]*, écriture en ligne*[27]*, écriture collective, coopérative, collaborative*[28]*, écriture à*

---

[24] Le World Wide Web, pouvant être traduit par « grande toile d'araigné mondiale », est un système hypertexte qui est public, qui fonctionne sur l'Internet et qui, à l'aide d'un navigateur, permet de consulter des pages mises en ligne dans des site Web. L'image de la toile vient des hyperliens qui lient les pages Web entre elles (Wikipedia, consulté le 03 septembre 2009).

[25] Beaudouin, V., (2002), De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques, Cairn,n° 116 2002/6, p. 199 à 225, consulté le 3 septembre 2009, en ligne [http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RES_116_0199]

[26] Laudouar, J., (2003), Désir de s'exposer, désir d'écrire, in Les Dossiers de l'ingénierie éducative: Publier en ligne aujourd'hui, Paris: SCEREN/CNDP, n° 45, p.64-6 7, consulté le 08.08.2006, en ligne [http://webprod.cndp.fr/archivage/valid/54656/54656-7748-7732.pdf].

Broudoux, É., (2003) Je blogue, tu blogues, nous bloguons. Du carnet individuel à l'écriture collective, in Les Dossiers de l'ingénierie éducative: Publier en ligne aujourd'hui, Paris: SCEREN/CNDP, n° 45, p.62-63, [consulté le 08.08.2006], en ligne [http://webprod.cndp.fr/archivage/valid/54655/54655-7749-7733.pdf]

[27] Mounier, P., (2006), Ecritures en ligne, outils et pratiques, plan de cours, consulté le 15 septembre 2007, en ligne [http://blog.homo-numericus.net/IMG/pdf/ecritures_en_ligne.pdf]

[28] Relief, Guité, F. (2007), L'écriture collaborative en classe, consulté le 3 octobre 2007, en ligne: [http://www.francoisguite.com/2007/06/lecriture-collaborative-en-classe]

plusieurs mains[29], *discours médiatisé d'ordinateur*[30] , *cyberdiscours, écrit interactif.* Chacun de ces concepts accentue un autre élément du processus d'écriture de ce nouveau type.

Si nous prenons en considération les outils de production, le terme *écriture électronique* souligne le passage de l'écriture classique avec le stylo et le papier à l'écriture avec un appareil électronique muni de l'écran et du clavier. Le *clavardage* est un terme ultérieur, connexe, signifiant l'action de taper, d'une façon rapide et intense, sur les boutons du clavier (clavier et bavardage). C'est une nouvelle forme de communication textuelle en temps réel sur internet.

Le terme d'*écriture en ligne* met en avant le passage de l'ère de téléchargement des textes édités en langue de programmation, par exemple le html, le dhtml ou le xml, à l'aide d'un logiciel supplémentaire communiquant entre le poste fixe et le serveur (programmé le plus souvent en php), à l'ère de production des textes directement dans le logiciel de double interface (WYSIWYG[31]), communiquant avec le serveur et affichant les résultats directement consultables à partir des postes, connectés au web, du monde entier.

Le terme *écrit hypertextuel* nous renvoie à la structure du texte écrit. L'adjectif hypertextuel accentue l'extension et l'enrichissement du texte dont le contenu cesse d'être limité à un texte plat et linéaire mais devient un réseau de textes interconnectés, en laissant en même temps le choix d'itinéraire de lecture au lecteur.

L'extension du processus de publication et la libération de l'auteur de texte est devenue possible avec la venue du haut débit et la parution des outils, dits sociaux, du web 2.0, permettant le travail quasi synchronique sur le même texte à plusieurs personnes. Les concepts d'écriture collective, coopérative et collaborative, bien

---

[29] Springer, C. et Koenig-Wiśniewska, A, (2007), *Du journal intime aux réseaux sociaux, in Le Français dans le monde, no 351,*

[30] Pierozak, I., (2000), "Les pratiques discursives des internautes en français: matériaux et éléments de réflexion", in Le français moderne, tome LXVIII, no 1, J.-M Klinkenberg, coord., Le français du XXIème siècle, pp. 109-129

[31] What you see is what you get

qu'existant avant l'ère du numérique, ont pris un sens nouveau et permettent des résultats nouveaux. Ainsi l'intégration de nombreux points de vue dans un texte est devenue possible sans exclure la possibilité de renouvellement constant en ligne par tout un volontaire souhaitant rejoindre cette construction dialogique des sens, car de plus en plus souvent c'est le format de dialogue qui est privilégié et dont la popularité a augmenté. Le phénomène d'enregistrement des dialogues a entraîné des modifications dans le système sémiotique de la langue dont se servent les internautes, en donnant naissance au terme *discours médiatisé d'ordinateurs.* En dernier ressort, il nous paraît que l'*écrit interactif* représente un secteur important de la panoplie d'écrits web. En tant que concept, il reflète l'utilisation des outils informatiques avancés par les hommes, pendant et dans le but d'interactions scripturales, en donnant lieu à l'écrit interagissant, invitant à l'interaction.

Le terme *discours médiatisé d'ordinateur* accentue les transformations que la langue subit pendant les interactions des internautes en ligne, tandis que *l'écrit interactif* renvoie au paradigme d'interactivité, qui, elle aussi, avec le développement des outils de communication sur Internet, prend un nouvel aspect.

1.4.2 Comment saisir l'émergence d'un genre nouveau?

Il est reconnu qu'il n'y a pas d'acte d'apprentissage de langue sans activité autour d'un « texte », que ce soit au cours de sa réception, production ou médiation; que ce soit comme un objectif final d'une tâche ou un objectif d'étape. (CECR, 2001: 75). Le texte peut adopter de nombreuses formes et l'extension de la compréhension de ce concept dépasse son enfermement dans une série de signes écrit sur un support. Non seulement "*on appelle « texte » toute* ***séquence discursive orale ou écrite*** *que les usagers/apprenants reçoivent, produisent ou échangent."* (CECR, 2001: 75), mais le texte, qui est traité à l'aide des appareils électroniques actuellement en usage quotidien, de plus en plus souvent perd sa structure homogène de lettres ou de sons en gagnant en éléments dits "paratextuels" et en devenant hétérogène dans sa nature.

Le mécanisme analogue de transformation concerne en conséquence les écrits, le produit des activités uniquement scripturales. Les transformations constantes caractéristiques pour l'écrit web, entraînent aussi les transformations dans la nature de genres de l'écrit. Ceux-ci, comme l'écrit, deviennent de nature mixte et multiple. Rastier (2001, cité par Villanueva, 2009), estime que les *genres sont à la fois: des normes génétiques (comment on produit le texte), mimétique (assurant une fonction de représentation et de production) et herméneutique (comment interpréter un texte).* Nous essayerons de montrer dans la suite de notre réflexion que l'écrit interactif, en tant que cybergenre émergeant, se construit également autour de plusieurs composantes et, à l'intérieur des composantes, selon des axes, il peut se construire de nombreuses façons et avec des finalités variées, tout en restant homogène dans l'intégralité de la caractéristique.

1.4.3 L'émergence du cybergenre "écrit interactif"

Nous souhaitons accentuer, en concordant avec Villanueva (2009), que l'émergence de nouveaux genres, étroitement liée aux retransformations à l'intérieur des composantes de l'écrit, s'effectuent au cours des actions de la *communauté socio-discursive* qui constitue un certain filtre de l'écrit et de genres, en assimilant les uns, déjà formalisés, et en créant de nouvelles variations qui couvrent, à un moment donné de l'évolution, suffisamment le monde sémiotique (sémiosphère, Lotman, 1996) de cette communauté socio-discursive.

> *(...) les frontières deviennent de plus en plus floues à cause de la technologie et de l'hypertexte et de la multimodalité. Il existe des genres nouveaux ainsi que des variations des genres anciens, ou préexistants dont l'évolution est induite aussi bien par les nouvelles pratiques sociales (forum, blog, clavardage, etc.) que par les nouvelles possibilités de medium.*
>
> (Villanueva, 2009: 74)

1.4.4 De l’écriture collaborative à l’écriture interactive blogue

Quels sont les facteurs communs et les facteurs distincts entre l'écrit collaboratif et l'écrit interactif? Lequel des concepts est plus vaste et lequel plus restreint? Quel concept est plus ancien et lequel a paru récemment? Comment les identifier, les comparer, les exploiter dans la pratique d'enseignement/apprentissage de la langue seconde? La réponse à ces questions mériterait une réflexion à part, plus volumineuse que ce chapitre, nous nous y limiterons donc à juxtaposer quelques exemples représentatifs illustrant comment évolue l'intérêt aux aspects liés à l'écriture collaborative.

1.4.5 Quelques exemples représentatifs de l’écrit collaboratif

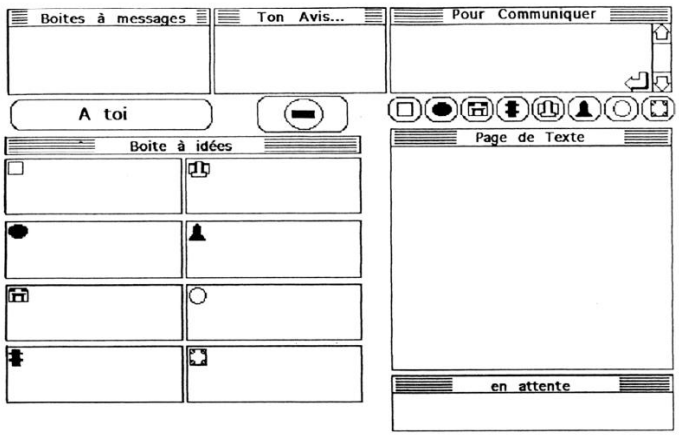
Quatre exemples, très éloignés l'un de l'autre, illustrent de nombreuses articulations possibles de l'écriture collaborative. Nous les évoquons pour mettre en lumière la variété de déclinaisons possibles selon l'objectif visé. Dans chaque cas la collaboration des individus est au centre et la technologie a pour rôle d'inciter les apprenants à être actifs et mettre en pratique son potentiel.

Le premier exemple est issu de grands formats d'écriture narrative transposés dans l'environnement numérique et interactive. L'aspect de création commune est la valeur ajoutée de ce type d'écriture. Un mélange de potentiels humains de création d'intrigues est mis en commun pour atteindre le texte au format stabilisé avant l'ère numérique (roman d'aventures, roman policier, roman de science-fiction, conte).

Copie d'écran 1-1. L'environnement de rédaction collaborative de romans virtuels, [http://tice01.free.fr/1]

Dans ce type d'activité l'apprenant est amené à concorder ses efforts en production écrite avec les choix communs de la trame principale. Schlemminger (2002) compare ce type d'activité à la simulation globale où chacun prend un rôle et parle avec les paroles du personnage. Le but consiste à la création du monde romanesque basé sur la fiction littéraire. L'aspect interactif développé dans cet exemple consiste dans l'activation cognitive et s'intéresse moins aux traces de négociations entre les rédacteurs qui accompagnent la rédaction.

Notre deuxième exemple, assez significatif pour l'époque où l'on exploitait l'aspect d'interactivité surtout pour automatiser les actions cognitives et épargner le temps d'écriture des formules habituelles et évidentes dans certains contextes, concerne la situation où l'on a admis que toute rédaction en collaboration nécessite des négociations et validations ainsi qu'un changement de tours d'action. Mais on admet aussi que l'apprenant investit une partie d'effort dans la rédaction des phrases de négociation ou de validation alors que ces phrases sont typiques et qu'on peut les remplacer par les boutons pour économiser l'énergie rédactionnelle et la diriger uniquement vers la rédaction du texte cible. C'est ainsi que l'environnement numérique spécialement conçu permet aux apprenants sur la même surface d'échanger sur la rédaction commune, changer de tours, donner des retro informations automatisées.



Copie d'écran 1-2. Environnement numérique de rédaction de textes en paires[32] avec des phrases préformatées de gestion d'interaction

Comme le déclarent Barbier, Jal Jal, Piolat et Agostinelli (1993: 90) ce système est conçu dans l'approche où les dialogues ont la fonction purement utilitaire, détachées du résultat final qui, ainsi purifié acquiert en qualité. C'est ainsi qu'ils comprennent la performance en collaboration pour l'écrit.

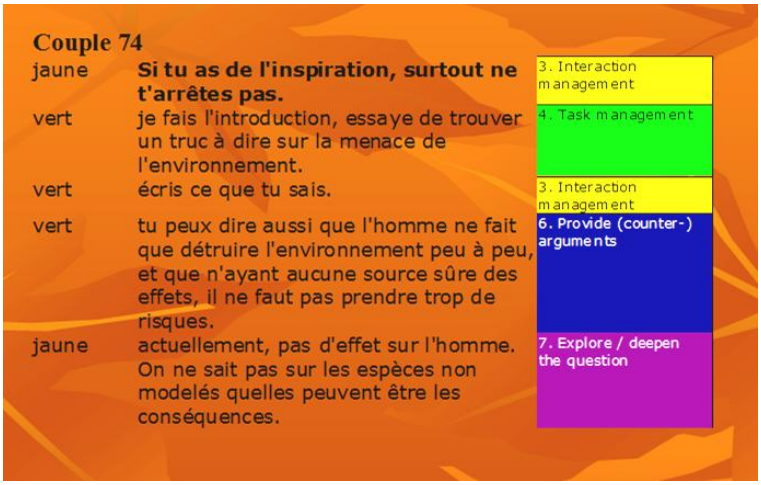
> *"L'enjeu du système présenté ici est de créer une situation d'écriture collaborative qui incite les élèves à être plus performants grâce à une situation de communication qui devrait favoriser le dialogue par écrit et, en conséquence, la qualité du texte à produire."*
>
> (Barbier, Jal Jal, Piolat, Agostinelli, 1993: 90)

Les concepteurs de cette situation de rédaction interactive ont focalisé sur la performance et l'efficacité rédactionnelle sans chercher à explorer et tirer le plein profit de l'aspect humain des sujets interagissants. L'aspect identitaire et culturel est exclu, ainsi que les traces du processus de création qui sont jugées ici inintéressantes. L'œuvre finale, reconstituée des phrases proposées peu intéressantes et fort

[32] http: //hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/08/24/PDF/b72p089.pdf

prévisibles, semble loin d'être une production créative même si construite dans un processus interactif.

Dans la troisième situation d'écriture collaborative on s'intéresse, par différence aux cas précédents, non seulement à la qualité du texte rédigé à base des ressources proposées et au sujet indiqué, mais aussi au processus de négociation et de répartition des tâches, de propositions des contenus. Le contrôle interpersonnel qui s'établit entre les personnes contribuant appartient à l'éventail de ces stratégies personnelles. Ce sont donc les relations interhumaines, les processus mentaux, les conséquences du contrôle interindividuel sur les caractéristiques du texte produit, le rapport entre la personnalité des rédacteurs ainsi que les régulations adéquates que les individus déclenchent pour faire face à la situation de gestion commune de production unique des deux esprits et deux personnalités différentes qui se situent au milieu de cette perspective. (Alamargot, D., Galbraith, D., Jandriessen, 2004)[33].



Copie d'écran 1-3. Exemple d'échanges au cours de la rédaction collaborative en binôme

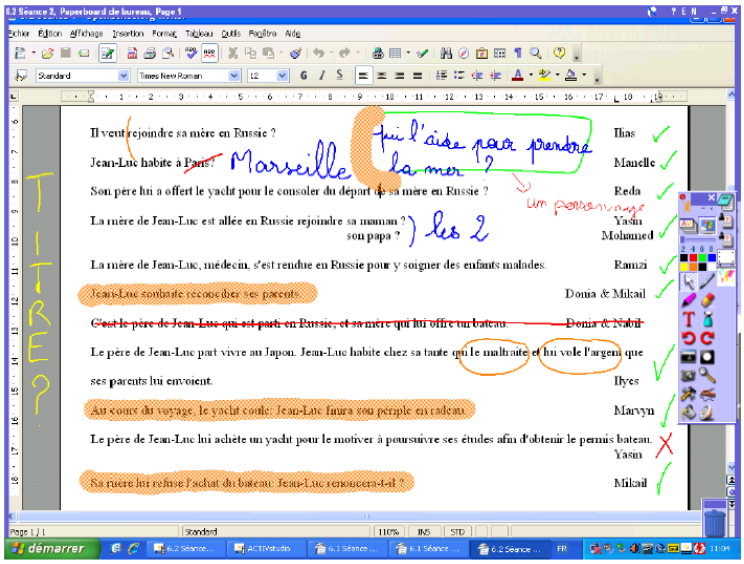
Cette situation est propice à l'apprentissage intentionné, conscient, ou les étudiants s'intermotivent, et qui valorise non seulement l'effet final mais tient compte

---

[33] « Écriture collaborative et contrôle interindividuel ». Exemple de la rédaction d'un texte argumentatif à partir de sources documentaires, *Colloque International « Interactions asymétriques. Communications privées, institutionnelles et médiatiques », Université de Laval – CIRAL, Québec, Canada - du 26 au 28 février 2004, en ligne [edu.fss.uu.nl/medewerkers/ja/docs/Quebec.pps]*

du processus de construction de savoirs dans le cadre sécurisant la discussion. Nous ne disposons pas par contre de données sur l'environnement numérique de travail collaboratif (logiciel) qui a été exploité.

Le quatrième exemple est issu de la pratique scolaire d'ateliers d'écriture privilégiant la composition de petits formats: les poèmes à terminer, les poèmes au présent de l'indicatif, les poèmes à l'imparfait, les poèmes à l'imparfait et au passé composé, les poèmes au futur, les calligrammes, les puzzles. L'environnement de classe doté en un ordinateur, un vidéoprojecteur et un tableau blanc interactif rend possibles les créations communes et l'interaction plurielle avec le texte en phase de construction. L'ENT scolaire a été aussi utilisé pour intensifier le travail rédactionnel et les corrections apportées par les enseignants.



Copie d'écran 1-4. Exemple de travail collaboratif sur l'écrit.

Dans tous ces exemples représentatifs de l'écriture collaborative la place réservée à la spontanéité des réactions des apprenants est plutôt restreinte, il s'agit d'amener les apprenants à manipuler des éléments préétablis ou à atteindre un résultat prévisible (on pourrait estimer des pourcentages de prévisibilité du résultat obtenu au niveau de la forme et du contenu). Contrairement à ces exemples, l'écrit interactif blogue, qui se construit aussi en collaboration, exploite la spontanéité et fait pencher la balance d'apports entre la complexité technologique et la complexité humaine vers

cette dernière. Ainsi la technologie avancée devient de plus en plus transparente et intuitive pour permettre de gérer de mieux en mieux l'apprentissage rapproché de l'apprentissage naturel de la langue seconde. L'apprentissage qui se construit en dialogue.

L'un des aspects qui unit par contre ces exemples avec l'écriture interactive blogue est le mode d'action scripturale. Nous n'avons plus affaire à *l'écriture linaire, séquentielle, arborescente*, mais à *l'écriture réticulaire* à laquelle une partie des apprenants peuvent être moins habitués faute de pratique systématique et forcément ne disposant pas de stratégies intuitivement développées.

1.4.6 Solutions technologiques pour l'écrit collaboratif

Nous disposons du chat (personnel ou public) qui se sert de l'écrit pour la communication synchrone, la messagerie personnelle, le forum et le blogue (les trois derniers appartiennent à la communication synchrone, le blogue est en plus un outil hybride qui dépasse le type et peut assurer des fonctions multiples, nous traiterons cette question dans la suite de cette réflexion). Il y a aussi les outils hautement spécialisés, destinés essentiellement à l'écriture collaborative, avec les micro-outils intégrés qui aident aussi la gestion des processus cognitifs liés à l'écriture collaborative, c'est-à-dire la gestion des tâches, suivie des modifications, etc. Nous avons alors « writebord »[34], Google Document et Tableur (services intégrés dans la messagerie Google), *Zoho writer*[35], *Vyew*[36], et certainement d'autres que nous ne connaissons pas. Quant aux wiki: *pbwiki*[37], il existe même des outils de préparation à l'écriture: *Glypho*[38], *Zoho Notebook*[39], *Gliffy*[40], *MindMeister*[41], *Mindomo*[42], *Mind42*[43].

---

[34] http://writeboard.com
[35] http://writer.zoho.com/jsp/home.jsp?targetURL=%2FHome.do
[36] http://vyew.com/site
[37] http://pbwiki.com/
[38] http://www.glypho.com/
[39] http://notebook.zoho.com/nb/
[40] http://www.gliffy.com
[41] http://www.mindmeister.com
[42] http://www.mindomo.com
[43] http://www.mind42.com

Nous n’allons pas présenter en détail toutes les fonctionnalités de ces outils, nous nous contenterons de dire que nous avons choisi le blogue pour traiter le sujet des stratégies de collaboration car, en tant que paquet de fonctionnalités basé sur le code ouvert à l’utilisateur, c’est l’outil le plus flexible, rendant possible l’intégration des extensions et le modelage dans les sens:

- de l’apprentissage,
- de la communication,
- de la création ou du développement des relations sociaux,

selon les besoins éducatifs d’un côté et selon les critère de la recherche menée de l’autre côté. Pour en tirer pleinement profit il faut par contre connaître au moins un peu les bases de la langue de programmation html et php, cela en fonction de la feuille de style en cascade, utilisée pour la charte graphique du blogue. On adopte dans ce cas-là la posture du chercheur didacticien et du créateur multimédia en même temps, ce qui permet de gérer intégralement la situation d'apprentissage et les instruments qui la supportent.

1.4.7 L’écrit interactif blogue – tentative de définition du nouveau genre

Tout d'abord nous souhaiterions faire une remarque sur le caractère de l'écrit interactif par rapport à son caractère discursif. Nous sommes d’accord avec Debyser, 1989, Ferrara, Brunner et Whittemore, 1991, cités après Pudelko, Henri, Legros, 2003: 269) qui ont démontré le caractère hybride de la communication asynchrone en la qualifiant de *registre interactif écrit ou d'écrit oralisé*. À notre avis cette tendance s'accentue de plus en plus avec de nouveaux moyens d'expression mis à disposition des internautes. Par conséquence, l'écrit interactif est une fusion d'un grand nombre de caractéristiques de l'expression orale et de l'expression écrite, de l'expression audiovisuelle et scripturale et d’autres expressions sémantiques qui sont en train de se définir actuellement mais que nous ne savons pas encore reconnaître.

L'adjectif interactif nous renvoie à deux noms: *interactivité* et *interaction* (Mangenot, 2003) qui dans le contexte de la didactique des langues et de cultures prennent le sens des activités pédagogiques orientées vers l'interaction entre les apprenants (interactions type homme-homme) et des actions qu'ils peuvent réaliser en intercommuniquant (interagissant) ensemble. Ces interactions et l'interactivité les amènent à la production du texte interactif. Celui-ci est interactif car il n'atteint pas sa forme définitive par définition mais reste ouvert à des reprises, commentaires, citations, interconnections, incrustations, paraphrases et toute sorte d'extension de contenu et de forme; il se soumet donc à l'interaction type contenu-homme, bien souvent à plusieurs niveaux, quand le texte possède des incrustations hypertextuelles ou intègre les éléments vidéo et audio. Par contre l'interaction homme-machine, citée par les auteurs du CECR (2001: 68), selon nous n'existe pas, cette appellation résulte de la compréhension populaire, simplifiée du processus de la création du texte interactif.

> *Compte tenu de la sophistication croissante des logiciels informatiques, la communication interactive* ***entre l'homme et la machine*** *est appelée à jouer un rôle de plus en plus important dans les domaines public, professionnel et éducationnel, voire dans le domaine personnel.*
>
> CECR (2001: 68)

Nous avons à faire uniquement aux interactions homme-homme ou homme-contenu, dans le deuxième cas un homme qui a conçu le contenu interactif lui a assigné des comportements et a prévu ou même préétabli nos comportements, notre ligne de conduite et la manière de lecture ou d'interaction avec le contenu. Dans tous les cas il y a derrière une pensée humaine, donc l'homme. La machine, étant uniquement l'outil, n'opère jamais de façon autonome, ne prend jamais de décisions, donc elle n'interagit pas.

AXE 1. SPONTANÉITÉ

(revient à la nature de l'acte, facteurs internes ou externes de la motivation ainsi qu'à des contraintes imposées ou non)

Spontanée (intuitive, non ordonnée, pas nécessairement structurée) ⟷ Scénarisée (stimulée, observée, supervisée, réglée)

AXE 2. GENRE

(revient a la typologie des écrits: littéraires, fonctionnels, artefacts cognitifs hors les types classiques…)

Cyber genre, écriture blogue, écriture brève ⟷ genre littéraire classique préexistant imposé

AXE 3. DROITS D'AUTEURS

(revient à la technologie, aux moyens d'interaction avec le texte et l'outil. et parallèlement à la sociologie – les droits attribués par les membres de la communauté)

Pleins droits de publication ⟷ Droits minimaux de contribution sous forme de commentaires textuels

AXE 4. COMPOSITION

(assemblage des textes, moyen d'intervenir dans les concepts exprimés par les autres – revient à la technique du travail cognitif de groupe)

Succession (collectif) — Juxtaposition (coopératif) — Incrustation, implémentation non linéaire (collaboratif)

AXE 5. VISIBILITÉ TEXTUELLE DE L'ÉCRITURE MULTI AUTEURS

(Revient à l'aperçue qui influence la perception des lecteurs)

Très visible, fragments de textes séparés, signés, styles d'écritures différentes ⟷ Texte congénère sans séparation des apports individuels

Figure 1-20. Axes de composantes de l'écriture interactive de blogue communautaire

Les axes autours desquels l'écrit interactif se construit sont les suivants (cf. Figure 1-20):

- axe 1 – spontanéité et motivation,
- axe 2 – type de discours et registre,
- axe 3 – droits de publications et fonctionnalités disponibles,
- axe 4 – approche de travail cognitive retenue,
- axe 5 – visibilité graphique des contributeurs et de leurs contributions.

Ces axes illustrent comment l'écrit interactif peut être créé, quelles phases de travail, quels choix précèdent le processus d'écriture et le caractère que peut avoir le résultat potentiel. Nous voyons que selon le positionnement des auteurs du texte par rapport à l'exploitation des outils, la configuration de travail, la scénarisation ou son manque, etc., le type de l'écrit interactif à la sortie du processus peut être très varié. Nous avons souhaité montrer par ces axes que cette hétérogénéité due à la situation des cinq paramètres proposés rend difficile la description du genre en émergence – l'écrit interactif blogue communautaire. Ces cinq critères nous mettent en risque de proposer une définition trop spécifique, trop large et trop vague en même temps. Une autre approche, partant du niveau de généralité plus haut et basé sur les propositions des chercheurs pour qui la question de genre textuel représente le champ de recherche principal sera testée par nous dans la suite de la réflexion pour la description du genre.

En nous référant aux indications de Rastier (2001, cité par Villanueva 2009), nous essayerons de construire une ébauche de la définition de l'écrit interactif en tant que genre, en nous appuyant sur trois paradigmes principaux:

- norme génétique (comment l'écrit interactif se construit et avec quels outils, attitudes, façon de réagir),
- norme mimétique (comment l'écrit interactif se présente et se répand par le fait d'imitation),
- norme herméneutique (comment comprendre et interpréter l'écrit interactif),

qui nous semblent suffisamment exhaustives pour encadrer le phénomène et en même temps permettent l'explicitation et l'extension suffisamment détaillées pour saisir les nuances de la nature du genre.

1.4.7.1 **Norme génétique**

L'écrit interactif se construit progressivement dans le temps, sur une surface d'affichage à laquelle les apprenants blogueurs ont accès à partir de plusieurs postes d'ordinateurs ou d'appareils mobiles, le nombre de personnes participant à la construction de l'écrit interactif, ainsi que le nombre de postes participant et le nombre d'entrées publiées sont illimités. Le logiciel qui permet la création de l'écrit interactif est à double interface et peut rendre progressivement l'accès aux fonctionnalités particulières respectivement aux rôles et droits attribués aux créateurs, le rôle de contributeur étant le rôle minimal et le rôle de co-éditeur étant le rôle maximal (l'administrateur peut être une fonction à part). L'écrit interactif de blogue est construit grâce au logiciel de blogue dont les caractéristiques principales sont la possibilité de publication d'articles intégrant les éléments de chaque format, la possibilité de publication des commentaires par tout internaute volontaire, la malléabilité graphique, fonctionnelle, structurale, technique, philosophique, méthodique, navigationnelle et autre. Selon les choix il peut permettre ou non également l'intégration de plusieurs formats dans les commentaires ainsi que la rupture de la linéarité de lecture et du dialogue à travers ces commentaires. Le blogue permet aussi la syndication des contenus qui peuvent être lus sur d'autres interfaces d'agrégateur de contenus. Ces normes subissent le processus de transformation et d'amélioration constante car elles sont quotidiennement testées et validées, voir améliorées par le rajout ou perfectionnement des fonctionnalités informatiques.

Le noyau dur de l'écrit interactif blogue repose, selon nous, sur son caractère discursif qui est une dérivée de la discussion plurivocale, plurimodale, pluriculturelle, plurilingue (même au sein d'un seul système de langue car plusieurs registres ou langages personnels se mettent en jeu). La négociation des sens, des représentations, l'évaluation de l'information ou des propos, l'autopositionnement, le complément, les déficits de connaissances, les sollicitations d'aide, les instructions et tout autre type de

discours, peuvent s'exprimer en toute richesse et légalité[44]. Cependant, pour qu'ils s'expriment, la collaboration active dans la discussion est nécessaire. Nous soulignons qu'il ne s'agit pas d'une simple participation sans engagement mais de la collaboration consciente qui est moteur de l'écriture interactive blogue et de l'apprentissage de la langue seconde, qui l'accompagne.

Le ton de ce discours est intermédiaire entre le discours oral et écrit, c'est pour cette raison que certains disent qu'il s'agit là de l'oral écrit ou de l'écrit oralisé (cf. 1.4.7), il peut être plus ou moins formel, le degré de formalité de discours dépend de l'âge des internautes et de leur niveau de maîtrise de la langue seconde. Cette malléabilité discursive, accompagnée de la malléabilité technique et conceptuelle de blogue, ouvre, comme jamais avant peut-être, un champ de travail à la didactique des langues qui peut en action tester ses hypothèses concernant des méthodes mixtes, différenciées, adaptées à chaque fois différemment, dès que change la configuration des variables qui doivent être prises en considération par l'ingénierie éducative.

1.4.7.2 **Norme mimétique**

Du point de vue de sa structure, telle que nous la percevons, *l'écrit interactif*, le produit final de l'acte d'écriture, se caractérise par la présence d'une réalisation télématique comprenant avant tout le texte écrit, enrichi ou non, d'éléments audio-visuels, de caractère interactif, ce qui équivaut à dire que ses éléments ont le caractère réactif. On leur a assigné préalablement des comportements spécifiques qui s'activent sous l'effet de clics, ou de passages de curseur de la souris, sur l'élément donné. Les éléments sensibles de *l'écrit interactif* possèdent des comportements spécifiques, prévisibles par l'utilisateur, de sorte qu'il sait les intégrer en tant que producteur, et à les activer en tant que lecteur. L'interaction avec le contenu interactif permet l'extension en production et en lecture, suivant les choix personnels et subjectifs, ou objectivés collectivement, selon une démarche de production adoptée. L'interactivité de *l'écrit interactif* est possible grâce aux fonctions avancées informatiques

[44] Les limites de cette légalité sont néanmoins établies, d'abord par les normes sociales générales, ensuite par de nombreuses contextualisations en ligne. Voir "Je blogue tranquille", [http://www.foruminternet.org/ddn/telechargements/guide_blog_net.pdf]

s'exécutant sur les serveurs communiquant en temps réel avec de nombreux postes en réseau et entraîne l'alternance immédiate du rôle d'apprenant blogueur du lecteur en rédacteur et de rédacteur en lecteur.

Visuellement l'écrit interactif de blogue est une trace de conversation, qui prend sa source au billet, enrichie de nombreux supports contextualisant, où la prise de parole n'est pas imposée ni soumise au tour de parole dirigé, même si on y retrouve des appellations et incitations mutuelles aux réponses des auteurs et des contributeurs. Par rapport au contexte pédagogique cet ordre de discussion ne correspond plus au modèle de désignation des élèves, qui doivent répéter ou répondre ou produire au moment où l'enseignant le décide. L'apprenant blogueur a la liberté de prise de parole au niveau du choix du moment de la discussion et de la façon d'expression de ces idées (plutôt textuel, plutôt visuel ou sonore ou multiforme équilibré) ainsi que le choix de supports de médiation pour qu'il puisse produire et comprendre les textes des autres.

Une unité d'écrit interactif blogue se compose des éléments basiques suivants:

- un billet (d'un ou de plusieurs auteurs),
- des commentaires (d'un contributeur, auteur, éditeur, …).

Les unités de l'*écrit interactif* sont incrustées à l'interface permettant l'affichage de plusieurs unités selon des catégories, pouvant proposer des outils d'aide de traitement du texte (les dictionnaires, les glossaires, les conjugueurs), ainsi que les éléments graphiques visualisant la communauté utilisant le même environnement dialogique (les pseudos, les avatars, les graphiques, les photos). L'interface peut être enrichie d'un nombre illimité d'éléments supplémentaires (widgets) jouant le rôle de renforcement d'instrumentalisation ou de divertissement ou encore de liaison avec d'autres blogues.

Voici notre représentation graphique de l’unité de l'écrit interactif.

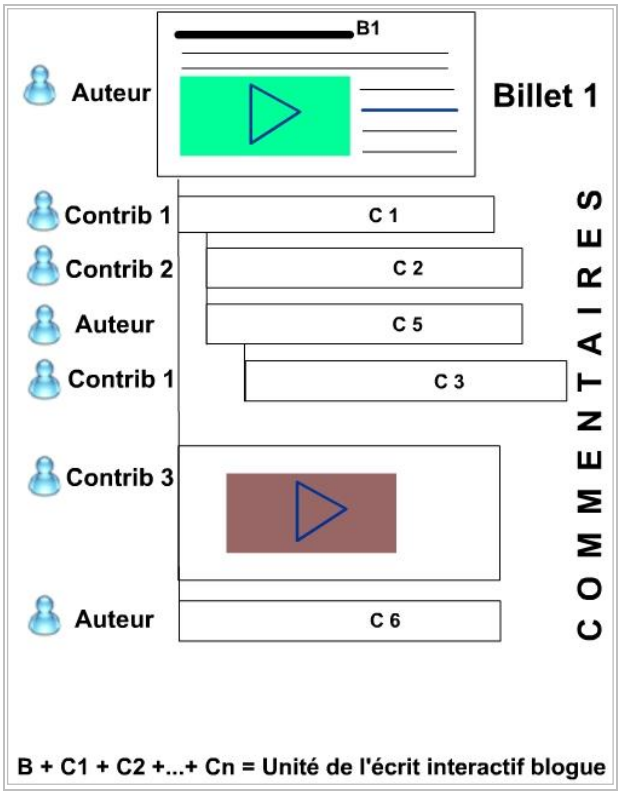


Figure 1-21. Modèle de l'unité de l'écrit interactif blogue

Une unité de l'écrit interactif comprend nécessairement un billet et au moins un commentaire. Le nombre maximal des commentaires peut être désigné par n+1, ce qui revient en fait à dire qu'il est illimité. Le nombre d'entrées n'est pas forcément égal au nombre de personnes intervenantes. L'ordre d'affichage d'entrées ne correspond pas forcément à la chronologie temporelle de la publication. L'auteur du billet peut participer à la discussion via les commentaires. Même si cela est possible techniquement on évite l'intervention directe dans le texte écrit des contributeurs car cela est identifié comme de la censure et conduit à une mauvaise réputation de l'auteur du blogue. On évalue/rectifie/améliore/négocie les concepts avec les entrées séparées en se référant à des propos des autres. Certains blogues proposent un outil de citation qui permet facilement de reprendre les paroles des autres contributeurs en les copiant dans le commentaire. Certains contributeurs ont le droit d'opérer le html, télécharger les fichiers pour les joindre aux commentaires, certains n'ont pas ce droit selon le réglage du propriétaire du blogue. Les identités des scripteurs sont identifiables, le lien entre le producteur et son texte est gardé. Le développement de la

structure finale d'entrées (nombre, hiérarchie, chronologie, arborescence) est imprévisible, un format préétabli n'existe pas. L'interaction homme-homme et la collaboration sont observables au niveau de la lecture d'une unité de l'écrit interactif et se situent sur le premier plan d'importance. L'interaction texte – homme se situe sur le deuxième plan d'importance.

Pour saisir mieux encore la caractéristique de l'écrit interactif blogue nous proposons de comparer ce modèle avec celui de l'unité écrit interactif wiki.

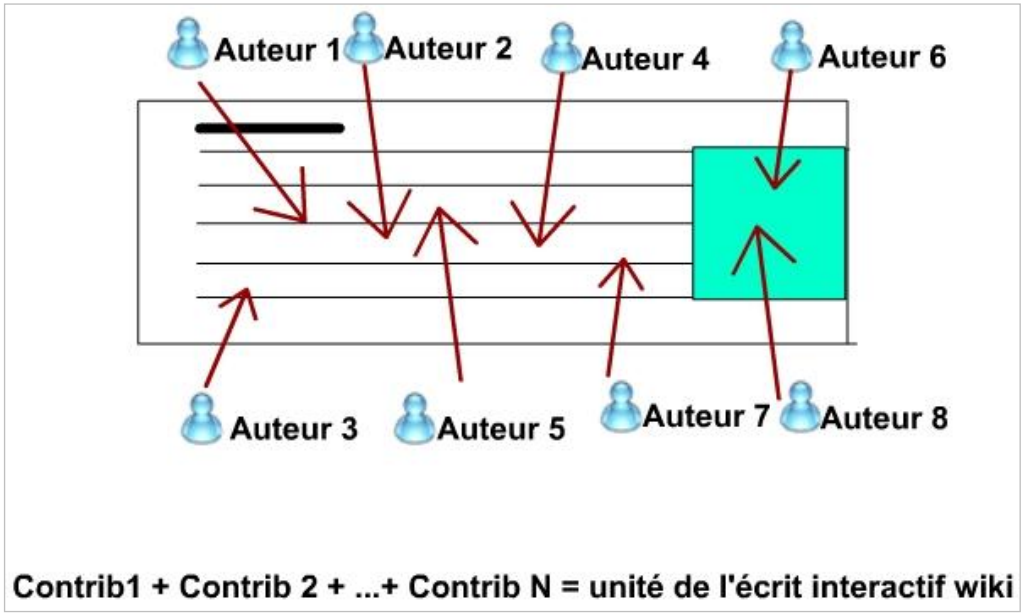


Figure 1-22. Modèle de l'unité de l'écrit interactif wiki

Une unité de l'écrit interactif wiki comprend plusieurs contributions enfermées en un article qui n'a pas de possibilité de joindre des commentaires. Le nombre d'entrées n'est pas forcément égal au nombre de personnes intervenantes. L'ordre d'entrées n'est pas affiché. Il n'y a pas de traces de discussion sur la négociation de sens et de représentations. On intervient directement dans le texte commun. L'auteur ne se positionne pas, il complète les informations de caractère neutre. Il n'y a pas différents statuts et droits de publications. Les identités des scripteurs ne sont pas identifiables, le lien entre le producteur et son texte est cassé. Le développement de la structure finale d'entrées (nombre, hiérarchie, chronologie) est imprévisible mais le format est plutôt préétabli (exemple de Wikipédia). L'interaction homme-homme et la collaboration ne sont pas visibles au niveau de la lecture et se situent sur le deuxième

plan d'importance. L'interaction texte-homme se situe sur le premier plan d'importance de lecture.

Ce deuxième type de l'écrit interactif nous semble moins adapté à l'apprentissage de la langue seconde auprès du public adolescent qui à cette étape de développement général a un besoin très fort de marquer son identité en développement, de se positionner, de se distinguer des autres, de s'auto présenter et surtout de saturer au maximum la communication au sein de la communauté car l'intensification de la communication répond au besoins de progression en habiletés linguistiques, socioculturelles, stratégiques et générales.

1.4.7.3 **Norme herméneutique**

Il n'y a pas selon nous une seule interprétation possible de l'écrit interactif par un/des lecteur(s). Selon le type de lecteur nous pouvons imaginer les lectures très superficielles isolant le lecteur de l'action de rédaction et de publication; aux lectures approfondies et attentives, activant les éléments enrichissants multimédia et traversant invisiblement la frontière entre le lecteur et le scripteur pour investir ses connaissances en rejoignant la discussion en cours, en essayant d'exprimer au mieux son point de vue pour qu'il soit compris par le plus grand nombre de lecteurs possible.

Nous trouvons que l'interprétation d'une unité d'écrit interactif est à vrai dire fortement dépendante des capacités cognitives personnelles du lecteur car elle appelle la capacité à l'analyse, à la synthétisation, au commentaire critique, à l'analogie, à l'imitation, à l'observation, à la sélection de contenus, à l'autopositionnement. Cette interprétation est aussi dépendante des habitudes et de la familiarisation du lecteur avec ce type de l'écrit, dont il saura ou pas tirer un profit personnel selon ce qu'il y recherche: une pure information ou le processus qui a amené les auteurs à créer cette information.

De l'extérieur, l'écrit interactif peut être perçu et interprété en tant que trace multimodale du processus de négociations dialogiques pluripersonnelles, parfois plurilingues et internationales, souvent communautaires, au sujet signalé dans le billet et traité dans les commentaires, ayant sa propre dynamique et la structure imprévisible à l'intérieur de bloques: dans les billets et dans les commentaires.

Une bonne maîtrise de l'interprétation de l'écrit interactif permet la démultiplication et l'éclaircissement de la compréhension et de la perception du sujet traité (Keochlin, 1996).

1.4.8 Quel est l'intérêt de l'écrit interactif pour l'apprentissage des langues et des cultures?

Suivant la stratégie retenue, l'apprenant blogueur peut traiter le texte écrit de différentes manières. Il peut adopter les stratégies diverses de traitement de texte qui vont varier d'une simple lecture superficielle de scanner pour se contenter de la publication d'un commentaire laconique d'évaluation, par exemple: "C'est très bien ce que vous faites"; à la lecture approfondie explorant les hyperliens en extension et les éléments audiovisuels illustrant et contextualisant pour terminer par la lecture des commentaires et l'apport de son commentaire dans lequel il se positionne par rapport au contenu du billet, synthétise les points de vue des autres lecteurs blogueurs, reprend et reformule en assurant la médiation interne et apporte de nouveaux éléments. L'apprenant blogueur assidu exploitera au maximum les outils informatiques à sa portée qui lui permettront la production riche et exhaustive, et même, il remarquera certains déficits et contraintes (Nous nous référons au CECR, 2001: 18). Cependant la profondeur de ce traitement de texte par l'apprenant blogueur ainsi que les stratégies qu'il adoptera dépendent en partie de ses acquis, de sa motivation, des ses habitudes etc., mais également, en partie, de la tâche et des activités qui appellent ce traitement. L'enseignant doit être conscient de l'existence des stratégies possibles de traitement de texte en collaboration vers l'écrit interactif pour stimuler celles qui sont bénéfiques pour l'acquisition de la langue et développent la compétence communicative.

Selon notre point de vue les actions des apprenants blogueurs qui manifestent la mise en œuvre des stratégies de collaborations pour l'écrit interactif sont à renforcer dès leur apparition, quel que soit le niveau de maîtrise du système linguistique et les tentatives de manipulations rédactionnelles. Des deux nous privilégions la situation où l'apprenant blogueur développe la variété des stratégies de collaboration pour l'écrit interactif en faisant des progrès lents plutôt que la situation où l'apprenant s'applique

en apprentissage solitaire du système langagière sans s'investir en pratique de collaboration pour l'écrit interactif. Nous trouvons que le premier modèle d'apprenant blogueur développera plus rapidement et de façon plus holistique la compétence de communication en langue seconde.

Nous suggérons de surmonter le découragement initial probable de l'enseignant par la présence du langage apparemment négligé. Ces idées apparemment désordonnées ou trop superficielles, qui expriment une pensée brute avec des associations approximatives, des idées vagues ("raw thinking, the fleeting associations and the occasional outlandish ideas", Fernette et Brock, 2005: 2) créent en fait le charme et la richesse de l'écrit interactif. L'écriture interactive passe par des étapes fortement liées au surgissement d'idées interstimulées.

1.4.9 Comment rapprocher les productions écrites du CECR et celles de l'écrit blogue?

Le CECR présente l'activité d'écriture en faisant référence aux différents types de productions finales qui définissent cette activité en ce qui concerne le style de rédaction, le registre de la langue, les finalités des textes et leur exploitation. Nous tenons à démontrer que pendant l'action de bloguer l'apprenant non seulement est invité à participer activement en écriture interactive mais il est également confronté à tout type d'écrit classique rencontré dans d'autres contextes sociaux, en dehors du medium Internet. L'écriture interactive peut sembler être réservée à la cyberréalité mais la conséquence naturelle de son omniprésence – lecture interactive – devient de plus en plus souvent requise pendant les actions pratiques des réalités variées, par exemple l'enregistrement autonome à l'aéroport, l'achat autonome des timbres à la poste ou la participation à distance à un webinaire[45]. Les créateurs de ces écrits doivent être formés à ce type d'écriture spécifique. Ce qui est intéressant pour la didactique, c'est la variété d'activités appelant l'écriture interactive spécifique

[45] Ang. webinar, contraction des mots web et séminaire, un séminaire animé en ligne sur Internet avec la participation à distance

pendant la création du blogue et l'interaction sur le blogue. Une simple juxtaposition avec les activités d'écriture classiques présentées par le CECR illustre cette richesse et cette complexité.

Exemples d'activités d'écriture du CECR (2001: 51)	**Activités équivalentes d'écriture du blogue**
remplir des formulaires et des questionnaires	remplir des formulaires de création du blogue, de réglage des fonctionnalités
écrire des articles pour des magazines, des journaux, des bulletins, etc.	écrire des articles pour le blogue (journal en ligne, journal de classe, blogue filtre d'informations, blogue communautaire, etc.)
produire des affiches	créer/rechercher/modifier/assembler les images et les mots grâce aux services du web 2.0 et/ou des logiciels du poste local pour arriver à une visualisation – affiche numérique publiable sur le blogue (photoblogue, blogue d'affiches)
rédiger des rapports, des notes de service, etc.	rapporter les activités extra scolaires/extra universitaires, le déroulement du projet interscolaire, international, le stage etc. pour le partager et en discuter ensuite sur le blogue
prendre des notes pour s'y reporter	prendre des notes pendant une leçon, un cours ou à partir des sites visités et les publier sur le blogue de la classe pour que tous les apprenants s'y reportent. (on pratique aussi la prise en photo du tableau entier au lieu de noter)
écrire des textes libres	écrire les textes libres sur sa vie sous forme d'articles, décrire ses intérêts, la musique, les thèmes qui préoccupent, individuellement ou en coopération ou collaboration, écrire des commentaires libres
pratiquer l'écriture créative	écrire en collaboration des poèmes, des romans virtuels, des comptes, des récits, des formats nouveaux, avec ou sans trame précise en exploitant les billets de blogue en tant que des bouts existants et en invitant à terminer via les commentaires ou les billets (blogue multi auteurs)

Tableau 1-5. Tableau des activités reliées à l'écriture interactive

Actuellement, il n'est peut-être pas encore possible d'explorer, de développer et de pratiquer toute cette richesse d'écrits interactifs blogue dans le cadre institutionnel qui propose plutôt des projets ponctuels d'un ou d'autre type d'écrit, mais à partir de ce petit échantillon nous voyons que l'apprenant de français confronté à une consigne de création du blogue sur une plate-forme de blogue francophone, est forcément obligé de mettre en œuvre des compétences très variées de la production écrite.

Nous partageons l'optique des auteurs du CECR qui posent que le choix du support de l'écrit a une influence fondamentale sur les productions écrites. Dans le cas de l'écrit interactif le choix ouvre même une classe nouvelle de textes dits cybergenres ou cyber textes.

> ***Des supports différents*** *sont utilisés dans des buts différents. Les différences de support, de but et de fonction entraînent des différences correspondantes, non seulement dans le contexte des messages, mais également dans leur structure et leur présentation. C'est ainsi que les textes peuvent être classés selon des types différents appartenant à des* ***genres différents****.*
>
> (CECR, 2001: 75)

Bien sûr on y retrouve un certain nombre de textes et des genres connus et classés jusqu'à maintenant qui ont réapparu dans leur forme stabilisée avec cette différence de production qui consiste en l'utilisation du clavier et l'affichage sur l'écran numérique. Une simple transposition des genres du support papier au support électronique était caractéristique de la première phase du développement du Web. Mais le progrès technologique qui a assuré de nouveaux artefacts d'écriture a entrainé de nouveaux usages de ceux-ci, surtout de nouvelles façons de raisonner et, par conséquence, de nouvelles façons de perception de lecteurs par les auteurs, désormais la séparation de ces deux rôles disparaît presque dans maints cas.[46]

Le privilège de l'exclusivité de publication réservé à l'auteur se disloque. En

[46] George Landow (1992: 5-6), en s'inspirant de propos de Rolland Barthes a proposé le terme de *wreader, synthèse de writer et de reader;* Bernier 1998 a proposé la traduction française *laucteur*. (Villaneuva, 2009: 75)

conséquence, surgissent de nouvelles formes d'écritures, qu'un apprenant de français devrait surtout comprendre et savoir créer et exploiter, et dont l'enseignant devrait maîtriser la méthodologie pour en imprégner les apprenants et les amener à en tirer le maximum de profit pour leur acquisition du système linguistique et l'apprentissage de la communication en culture doublement étrangère, culture numérique française, voire francophone.

1.4.10 Niveaux de compétences en écrit interactif d'apprenant blogueur

Si nous posons que l'écrit interactif blogue est tout aussi riche et varié que l'écrit classique et nécessite des micro-compétences spécifiques, si nous posons que l'enseignement/l'apprentissage de cet écrit amplifie l'apprentissage de la langue seconde et accélère l'apprentissage de la compétence communicative classique, il s'avère utile de réfléchir comment on peut graduer les compétences en production écrite interactive blogue pour l'introduire ultérieurement dans les curricula institutionnels. Nous avons pris comme point de référence les six niveaux de compétences, proposés par le CECR, on admettant que leur niveau de généralité correspond au niveau de généralité concernant les blogues, dont les usages et les types sont en pratique très variés.

Echelle proposée par le CECR: échelle de production écrite générale

	PRODUCTION ÉCRITE GÉNÉRALE
C2	Peut écrire des textes élaborés, limpides et fluides, dans un style approprié et efficace, avec une structure logique qui aide le destinataire à remarquer les points importants.
C1	Peut écrire des textes bien structurés sur des sujets complexes, en soulignant les points pertinents les plus saillants et en confirmant un point de vue de manière élaborée par l'intégration d'arguments secondaires, de justifications et d'exemples pertinents pour parvenir à une conclusion appropriée.
B2	Peut écrire des textes clairs et détaillés sur une gamme étendue de

	sujets relatifs à son domaine d'intérêt en faisant lasynthèse et l'évaluation d'informations et d'arguments empruntés à des sources diverses.
B1	Peut écrire des textes articulés simplement sur une gamme de sujets variés dans son domaine en liant une série d'éléments discrets en une séquence linéaire.
A2	Peut écrire une série d'expressions et de phrases simples reliées par des connecteurs simples tels que « et », « mais » et « parce que ».
A1	Peut écrire des expressions et phrases simples isolées.

(CECR, 2001: 51)

Notre proposition d'échelle des compétences en production écrite des commentaires interactifs de blogue

	Descripteur de commentaires
A1	Peut faire un « montage » écrit en copiant un fragment du billet ou du commentaire de l'autre pour le citer, peut écrire comment il s'appelle, saluer, peut utiliser des mots et des phrases simples pour décrire son lieu d'habitation et les gens qu'il connait, il a besoin d'utiliser des émoticônes pour exprimer ce qu'il ne sait pas exprimer avec les mots précis.
A2	Peut utiliser une série de phrases pour décrire en termes simples sa famille, ses amis, ses conditions de vie. Il peut dire s'il est d'accord ou non avec l'auteur du billet ou du commentaire. Il utilise les émoticônes pour exprimer ce qu'il ne sait pas exprimer en français et pour que son texte soit plus attractif. Sait insérer dans le commentaire les éléments paratextuels qui illustrent ses idées.
B1	Peut rédiger un commentaire dans lequel il s'exprime de manière simple pour raconter une histoire sur lui, sur ce qui lui est arrivé, il peut donner des raisons et des explications concernant une opinion ou un projet. Utilise les émoticônes et les éléments paratextuels plutôt pour renforcer ce qu'il écrit. Sais inviter les autres à lui répondre. Renvoie ses lecteurs aux ressources extérieurs pour enrichir ses propos.
B2	Peut rédiger un commentaire plus complexe, sait exprimer

	clairement son avis par rapport au billet, sait compléter les informations du billet d'une façon claire et détaillé; peut développer son point de vue. Peux écrire un commentaire long qui est une synthèse de ce que les autres ont dit. Utilise les émoticônes et d'autres éléments paratextuels pour illustrer et/ou renforcer ce qu'il écrit. Utilise parfois des abréviations pratiquées par les locuteurs natifs dans les commentaires, chats, forums. Parfois il joue avec l'écrit.
C1	Peut écrire des commentaires structurés concernant des sujets complexes et abstraits en renforçant les points importants avec l'emploi des hyperliens, en se référant à des commentaires des autres personnes sur le même blogue ou les blogues extérieures, toujours assurant au lecteur l'accès à ces propos par les hyperliens, peut intégrer les arguments secondaires sous formats différents intégrés (image, vidéo, son), arrive à une conclusion appropriée qui laisse en même temps la place à la suite de la discussion des autres apprenants blogueurs, garde la modestie qui s'exprime dans ses mots.
C2	Peut rédiger des commentaires élaborés, compréhensibles, centrés sur le sujet de la discussion, rédigés avec un style approprié, en se référant aux propos des autres blogueurs qui ont eu l'influence sur la discussion, sait valoriser les autres blogueurs en les citant, en se référant à leurs idées à l'aide des hyperliens, sait guider le lecteur dans la discussion, n'est pas concentré uniquement sur l'opportunité de publier ses pensées mais laisse la trace de sa conscience d'appartenir à la communauté qui réfléchit et partage. Pour cela exploite au maximum les outils linguistiques et techniques mis à sa disposition.

1.4.11 Bilan

En conclusion, nous constatons qu'il n'y a pas un seul écrit interactif possible mais des écrits interactifs dont l'écrit interactif du blogue communautaire est une expression possible et hétérogène. L'établissement de la typologie exhaustive des

écrits interactifs n'étant pas l'objectif principal de cette recherche nous nous contenterons d'en signaler quelques types possibles:

- écrit interactif scientifique,
- écrit interactif instructif,
- écrit interactif narratif,
- écrit interactif d'apprentissage,
- écrit interactif de publication,
- écrit interactif ludique.

L'écrit interactif du blogue communautaire peut comprendre tous ces types entraînés par les tâches pédagogiques et les activités spécifiques. Mais comme la langue, à l'étape d'apprentissage par l'élève, passe par le stade d'interlangue, cet *écrit interactif* que les apprenants blogueurs manipulent, passe selon nous également par le stade d'*interlangue (interécrit) interactive* avant d'être pleinement développé. Ainsi pour le maîtriser les apprenants blogueurs mettent en œuvre les *interstratégies de communication* et les *interstratégies d'apprentissage* qui leur permettent de progresser dans cet environnement sémantique itérativement complexe. Leurs efforts ne seront pas vains. Nous partageons le point de vue de Keochlin (*1996: 10-12)* qui pose les questions fondamentales et inquiétantes par rapport à la communication dans l'environnement multimédia dont l'écrit interactif fait partie.

> *Le multimédia risque d'englober demain, en particulier par son usage en ligne (sur les réseaux), toutes les formes de communication culturelle, économique, sociale, etc. Qui saura lire? Qui pourra écrire? L'enjeu est fondamental.*
>
> *(Keochlin, 1996: 10-12)*

PARTIE II

« Conviviale est la société où l'homme contrôle l'outil »

Ivan Illich

2 Une recherche-développement: conception du blogue communautaire

Notre démarche de recherche est double: elle consiste dans un premier temps à concevoir ou plutôt adapter un outil technologique le blogue à des fins d'apprentissage pour ensuite observer les interactions des élèves dans le contexte pédagogique proposé. Il y a ainsi une phase technologique de développement d'outil que l'on peut rapprocher d'une recherche-développement. Cette première partie sera par conséquent consacrée au développement du blogue. Nous montrerons comment, dans le cadre d'une recherche-développement, le chercheur doit faire un va et vient constant entre son cadre théorique et l'outil qu'il développe. Les réflexions que nous avons présentées sont l'aboutissement de notre réflexion théorique et de notre progression technique.

La partie II sera consacrée à une réflexion théorique et épistémologique sur les incidences en didactique de l'approche actionnelle que nous avons choisie. Elle permettra ainsi de questionner certaines notions circulantes en rapport avec l'entrée technologique qui est la nôtre. Mais nous définirons dans un premier temps ce qui est impliqué dans le terme de recherche-développement. La recherche-développement est une forme de recherche-action tournée vers la production de ressources technologiques. Nous discuterons ensuite l'outil blogue en clarifiant notre définition et usage du blogue pédagogique. Nous expliciterons enfin les étapes de développement de l'outil.

2.1 Qu'est-ce que la recherche-développement?

Ce chapitre présente les enjeux de la recherche-action intégrant les TIC dans le sens où celle-ci s'appuie sur une analyse réflexive sur le processus de création d'un dispositif multimédia innovant et en même temps sur des résultats de la situation d'enseignement créée grâce à ce nouveau dispositif. L'originalité de cette approche est due à la triple fonction de l'enseignant-concepteur-chercheur, une charge lourde mais lui assurant un regard transversal sur son objet de recherche.

2.2 La recherche-développement: cas particulier de la recherche-action appliquée aux TIC

L'origine de la recherche-développement revient, comme le précise Guichon (2007: 38) au secteur industriel particulièrement sensible au progrès technologique.

> *Comme le note Latour (2005: 410), la recherche-développement est une méthodologie majoritairement utilisée dans l'industrie. C'est particulièrement le cas du secteur industriel producteur de biens et de services à forte valeur ajoutée, c'est-à-dire présentant des innovations ou des améliorations d'ordre technologique.*
>
> (Guichon, 2007: 38)

Telle qu'elle la voit Guichon (2006: 8), et nous souscrivons à cette perspective, la caractéristique de la recherche-développement dans le domaine de la DLC consiste à définir un cadre théorique aussi précis que possible pour fixer les axes du développement informatique. Cela signifie que la technologie est au service de la pédagogie et pas l'inverse, même si les deux domaines s'enrichissent mutuellement par cette confrontation. En effet, il est important de disposer dès le départ d'une base solide afin de garantir des retours multiples fructueux au cours de la création et après les phases de tests. C'est par conséquent cet ancrage théorique qui garantit l'adéquation de l'environnement d'apprentissage proposé aux objectifs pédagogiques envisagés. Le chercheur-développeur est ainsi lui-même dans un processus actionnel, il mobilise ses connaissances théoriques et les teste au fur et à mesure de l'évolution

de son outil.

> *En revanche, l'aboutissement d'un projet présentant une valeur ajoutée pour l'apprentissage médiatisé d'une langue étrangère est conditionné par la mise en place d'un cadre théorique élaboré dans un aller-retour entre les savoirs mobilisés* ***pour*** *l'action et ceux construits* ***dans*** *l'action.*
>
> (Guichon, 2006: 8)

Il serait erroné de croire, dans le cadre des TIC appliquées à la didactique des langues et cultures, qu'il suffit d'utiliser un outil technique prêt à l'emploi. Le web 2.0., comme l'expliquerons, s'éloigne justement de cette idée technocratique en donnant à l'acteur plus de liberté qui permet une réelle créativité. On peut dès lors distinguer plusieurs phases de développement. Guichon propose 7 étapes fondamentales (figure suivante). En réalité, et c'était également le cas de cette recherche, les va-et vient entre l'exploration et le questionnement de départ, entre la problématisation et l'exploration, entre l'analyse des informations et la construction de la version du prototype, entre l'analyse des informations et les évaluations intermédiaires, peuvent être fréquentes et de nature répétitive comme le présente le schéma suivant.

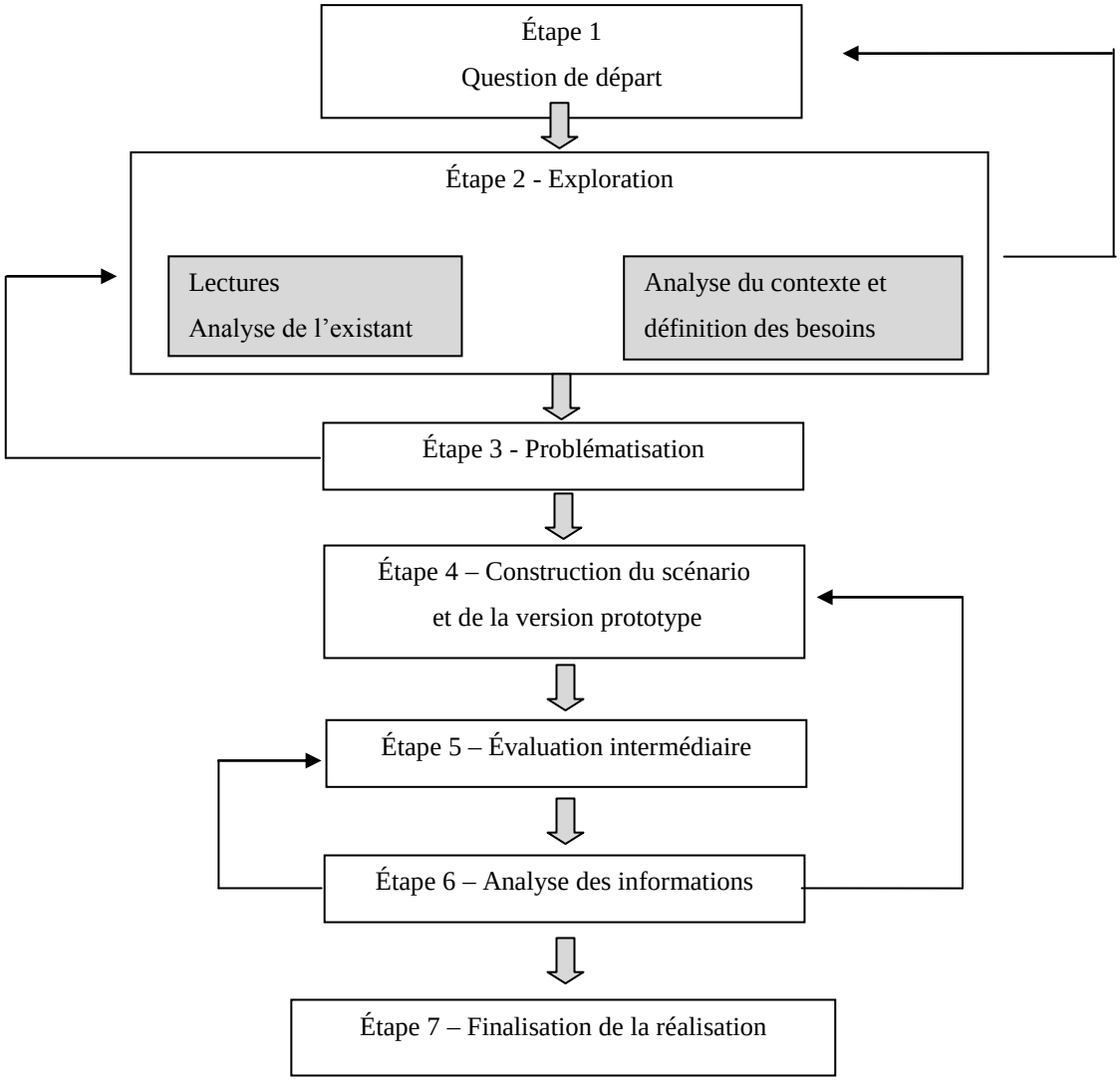


Figure 2-1. Les étapes d'une recherche-développement selon Guichon (2006: 8), schéma inspiré de Quivy et Van Campenhoudt (1995: 36)

2.2.1 Chercheur-développeur multimédia et praticien réflexif

Il est intéressant de remarquer comment le fait de mener une recherche-développement change un didacticien et à quels risques il l'expose. Le découragement et l'enfermement peuvent en être des conséquences, mais de l'autre côté une culture technique enrichissante est acquise (Guichon, 2006: 21).

Le cas de la mise en place d'un blogue, un des outils du Web 2.0, met le chercheur en situation particulière. Une partie du travail informatique a été déjà réalisée par la communauté de concepteurs et d'utilisateurs avancés. La prise en main d'un modèle neutre tout prêt à utiliser ne nécessite qu'une conception de la médiation adéquate aux objectifs et l'arrangement sur la page d'accueil des outils intégrés par défaut. Une approche prévoyant des adaptations et une extension du modèle expose le chercheur à la confrontation des problèmes relevant de l'ergonomie, du graphisme, du développement informatique. Dans les deux cas le questionnement par rapport à l'ensemble du dispositif et la méthodologie d'enseignement/d'apprentissage qu'il souhaite proposer (apprentissage autonome, semi-autonome, en paires ou un apprentissage collaboratif) s'impose inévitablement. Dans les deux cas, également, une excellente maîtrise fonctionnelle des possibilités et des limites technologiques de l'outil devrait contribuer à une réflexion pédagogique et se traduire en médiation exploitant pleinement le potentiel du dispositif conçu. Nous partageons le point de vue de Guichon (2006: 26), selon qui l'immersion dans les actions de développement informatique modifie l'éventail de compétences de l'enseignant et la façon dont il envisage l'enseignement.

> *Ainsi, un projet de conception provoque une reconfiguration des compétences, en génère de nouvelles et, dans tous les cas, amène à une complexification du métier d'enseignant de langue.*
>
> (Guichon, 2006: 26)

Le chercheur-concepteur ou l'enseignant de langues qui se lance dans cette aventure technologique n'a pas besoin de devenir un technicien pointu, ce n'est pas son rôle. Cependant, grâce à cette entrée TIC, il s'engage dans une réflexion double, sur les TIC et sur l'apprentissage avec les TIC.

> *Il ne s'agit pas de transformer l'enseignant de langues en spécialiste de technologie ni, moins encore, en informaticien. Il est plutôt question, dans une logique de formation ou de requalification, de donner l'occasion de construire des "savoirs d'action" (Barbier, 1996), c'est-à-dire de confronter la théorie à la pratique par l'entremise d'un projet de conception multimédia. Ce processus de recherche-développement devrait fournir l'opportunité de repenser la technologie, de se l'approprier, et, par un choc en retour, d'envisager autrement l'apprentissage des langues.*
>
> (Guichon, 2006:7)

Cette reconfiguration de compétences expose le chercheur-développeur aux risques auxquels nous avons été également confrontée. Guichon (2006: 7) avertit que « *(...) l'appropriation d'outils constitue une étape importante mais limitée si elle ne s'accompagne pas d'une conceptualisation de l'apport des technologies pour l'apprentissage et, plus largement, si le praticien ne se dote pas de connaissances en didactique des langues.* » En d'autres termes la spécialisation poussée en TIC qui peut se développer au fur et à mesure des étapes consécutives de la recherche-développement risque d'éclipser le cadre théorique et les compétences didactiques si celles-ci ne sont pas revues et réinterrogées en même temps. Il y a également la question de l'attitude du chercheur et de sa posture en ce qui concerne la sensibilisation à la conceptualisation de l'objet de recherche. Un dispositif conçu, une fois utilisé, ne doit pas être perçu comme un objet à rejeter mais comme un objet d'analyse, générant des hypothèses de travail, permettant de le revoir et de l'améliorer.

> *Si on ne veut pas que l'objet éclipse le sujet, ni que la technologie fasse écran à l'apprentissage des langues, le concepteur gagnera à adopter une démarche réflexive tout au long du processus. Ainsi, l'objet conçu demeurera une hypothèse de travail, un prétexte pour étudier ce que la technologie et la didactique des langues peuvent s'apporter l'une à l'autre.*
>
> (Guichon, 2006: 25)

Tout au long de notre parcours de recherche, nous avons pu éprouver ces difficultés et ces risques. Nous avons également été conduite à interroger de manière plus précise un certain nombre de concepts en didactique que nous croyions immuables. Contrairement à certains enseignants ignorants la technologie, notre formation de départ nous a assuré une certaine aisance en TIC, mais nous avons compris la nécessité de consolider notre base théorique en didactique. Très humblement, nous avons pris conscience de ces difficultés. Comme le dit justement Guichon, rares sont les chercheurs ayant cette double compétence d'emblée leur permettant d'être des "pionniers" du domaine.

Il existe ici et là quelques individualités admirables à la fois capables de penser et de réaliser des projets multimédias d'envergure et de les intégrer dans leur institution. Ces enseignants qui réunissent des compétences didactiques, informatiques et humaines sont rares et ils font souvent figures de pionniers pour l'apprentissage médiatisé.

(Guichon, 2006: 24)

Il nous semble par contre très probable que ce statut résultant du mixage de compétences technologiques, didactiques et humaines se banalisera, vu que l'utilisation de la technologie est en train de se banaliser à une allure impressionnante. Il ne saura plus bientôt être question de s'interroger si la technologie devrait faire partie de la formation des enseignants, on s'interrogera plutôt sur le choix entre les combinaisons technologiques et approches qui seront le plus optimisées pour le public concerné, les circonstances, les besoins, les finalités.

Dans cette perspective la question de travail d'équipe se pose et elle est d'autant plus intéressante que ce mode de travail permettrait d'accélérer les réalisations multimédias appropriées aux besoins spécifiques. Elle entraîne la question de création d'une équipe de personnes aux compétences variées (informaticien, ergonome, développeur, infographiste, concepteur pédagogique, didacticien, chef du projet) mais complémentaires du point de vue des créations à réaliser. Une recherche-développement individuelle nécessite un ensemble de compétences transversales indispensables aux travaux de développement, ainsi, pour donner l'exemple de notre propre recherche-développement, elle a exigé de faire preuve des compétences suivantes:

- une bonne **compétence communicative** en anglais pour l'**accès aux ressources** rédigées dans la langue spécialisée des développeurs, souvent en jargon technologique, riche en raccourcis mentaux (p. ex. *Ultimate Tag Warrior*… – intégration du nuage de tag), présupposant des compétences acquises au préalable ou nécessitant des explications contextualisées de la part des concepteurs;

- **une compétence en infographisme et une sensibilité d'esthétisme**, apparemment les tâches liées au graphisme sont simplifiée dans le cas de WordPress, plusieurs feuilles de styles étant élaborés par les utilisateurs de ce moteur de blogue, il suffit de choisir, télécharger, déposer dans un dossier sur le serveur et choisir dans le panel d'administrateur. Cependant le choix du graphisme (du feuille de style en cascade) conditionne l'ergonomie de la surface et parfois met en question l'intégration et le bon fonctionnement des fonctions à intégrer, d'où les essaies multiples, des abondons et finalement le choix d'une feuille de style modeste qui est un compromis entre le graphisme et les fonctionnalités;
- **une compétence de recherche pertinente sur le Web**, afin de trouver des extensions adaptées aux besoins de la recherche;
- **une compétence sociale** pour dépasser les déficits et entrer en dialogue avec la communauté de développeurs et d'utilisateurs via le forum (dialogue régit par des règles à part);
- **des compétences informatiques** préalables facilitant le développement: compréhension de l'architecture des fichiers du blogue WordPress (dossiers wp-admin, wp-content, wp-includes…), adaptation de la bannière, gestion d'un compte sur le serveur, l'installation et des réinstallations sur le serveur ftp (logiciel spécifique, droits aux fichiers (chmodes), gestion de la base de données, etc.).

En tout état de choses, si le chercheur choisit le développement individuel supporté à distance par l'appui de la communauté d'internautes ou s'il travaille en équipe en présentiel, il sera d'une manière ou d'une autre confronté au travail en *réseau de compétences* (Guichon 2006: 26) auquel il puisera autant qu'il contribuera après avoir connu l'importance et la force du partage. Nous pouvons donc affirmer que cette phase de développement nous a permis d'expérimenter ce que les élèves expérimenterons, à savoir l'apprentissage social à travers les réseaux sociaux et les communautés de pratique.

2.2.2 Recherche-développement contextualisée ou recherche-développement sectorielle?

Une autre question qui se pose par rapport à une recherche intégrant un projet de conception du dispositif numérique est celle de son paradigme dans l'ensemble de la recherche en DLC. Comme le dit Guichon (2006: 23) elle emprunte « *à l'appareil théorique de la recherche-action les notions d'utilité sociale et de confrontation avec le réel tandis qu'elle recourt à la notion de processus rationalisé propre à la recherche-développement* ». Il nous semble qu'il n'y a pas de conflit, mais plutôt une grande complémentarité – contrairement à ce que suggère Guichon lorsqu'il parle de « *l'opposition entre pratique et recherche* » et propose le terme de *recherche-développement contextualisé* (Guichon, 2006: 23) pour la dépasser. Le terme « contextualisée », selon nous, signifie pour Guichon un rétrécissement temporaire du cadre de conception imposé par l'institution précise, le public précis et leurs besoins éducationnels. Cette limitation temporaire permettant de concevoir un dispositif utile dans un seul contexte serait une épreuve à court terme si une réflexion théorisante et des ajustements confrontant les résultats acquis au cadre théorique admis n'étaient pas envisagés après une période de tests. Ainsi se fait la sortie du contexte et la réflexion sur l'utilité de cette recherche spécifique pour d'autres terrains et l'ensemble de la recherche-développement en DLC.

> *(...) une recherche contextualisée ne prend tout son sens que lors de sa décontextualisation et que le praticien n'est réellement réflexif, pour reprendre les termes de Schön (1994), qu'au terme d'un cycle entier de conception.*
>
> (Guichon, 2006: 26)

Nous pourrions nous demander si au lieu d'employer le terme de *recherche-développement contextualisée,* il ne serait pas justifié d'employer le terme de *recherche-développement sectorielle.* Même si ce dernier terme pourrait suggérer l'existence évidente des frontières entre certains secteurs éducatifs (et de ce fait l'enfermement des dispositifs conçus), alors que de vraies frontières se précisent avec les besoins d'un groupe spécifique de destinataires du dispositif, même à l'intérieur

d'un secteur, il fait peut être plus rapidement comprendre que le recours au cadre théorique, à la conception et à la conceptualisation mais surtout à la généralisation des résultats de la recherche ne pourra se faire que dans l'étendue du secteur donné.

Cette distinction renvoie à une discussion pertinente sur les notions de *ressource* et de *médiation*. En effet, à l'époque où l'accès aux ressources – documents authentiques devenait universel, la discussion sur le sens de ces termes est devenue urgente. Nous nous y référerons également dans la suite de notre réflexion. Notre méthodologie de conception converge avec la méthodologie de conception décrite par Guichon (2006) au niveau des phases de processus, c'est pourquoi il nous sera possible de la décrire avec les mêmes termes. Cependant, elle s'en distingue au niveau du secteur couvert par la recherche-développement et, par conséquence, au niveau de plusieurs éléments concernant les dispositifs conçus. Le tableau 2.1 illustre quelques oppositions principales entre les dispositifs conçus. Cependant, le retour réflexif après la conception de ces deux dispositifs, aux savoirs rassemblés avant cette action de conception et au cours d'elle, permettrait une réelle confrontation des apports de l'ensemble de ces deux recherches-développement. Il reste à présupposer que certaines généralisations pourraient être faites et rester valables pour l'ensemble de la recherche-développement, d'autres par contre ne seraient exploitables que dans un contexte ou un secteur précis. Des théories concernant l'apprentissage individuel et celles concernant l'apprentissage collaboratif s'exprimeront autrement au cours de la recherche prenant en compte l'apprentissage instrumenté du dispositif numérique local et au cours de la recherche prenant en compte l'apprentissage instrumenté d'un dispositif numérique en réseaux, intégré à la plateforme globale du Web 2.0. Il ne serait pourtant pas impossible de voir ce que l'une recherche apporte à l'autre et comment les deux font avancer l'ensemble de la recherche-développement.

Dispositif Virtual Cabinet	Dispositif Blogue Communautaire
Secteur: Étudiants du supérieur	**Secteur**: Étudiants, élèves du secondaire de X nationalités
Ressources fermées et prédéfinies par le concepteur	**Ressources ouvertes et évolutives:** ▪ construites et consultables sur l'ensemble de sites d'Internet ▪ en co-construction – les contenus des billets et des commentaires publiés sur le blogue
Rôles prédéfinis – apprenant – rôle scolaire	**Rôles** en construction – rôles sociaux
Dispositif numérique statique, rigide, terminé	**Dispositif numérique** dynamique, ouvert, extensible et adaptable à tout moment
Scénario pédagogique – scénario de consultation de ressources, des tâches scolaires et d'évaluation scolaire	**Scénarisation** – scénario d'actions sociales, scénario d'interactions et évaluation mixte (comprenant l'évaluation sociale)
Parcours prédéfinies	**Parcours** ouverts et en création par les apprenants
Forme d'apprentissage – autonome	**Forme d'apprentissage** – collaboratif

Tableau 2-1. Principaux points d'opposition entre la conception des dispositifs numériques d'apprentissage de la LE: « Virtual Cabinet » (Guichon: 2006) et Blogue Communautaire, les deux dispositifs conçus dans le cadre de la recherche-développement sectorielle

La conception de l'apprentissage communautaire instrumenté par le blogue, perçu comme outil de réflexion individuelle ainsi que la présence de nombreux auteurs dans le blogue constituent un élément de déstabilisation dont parle Guichon (infra). L'outil que nous avons conçu s'éloigne en effet des représentations habituelles du blogue pédagogique (nous développerons plus loin notre approche de l'outil blogue).

> *Ces ajustements relèvent de la négociation et de la régulation, et ils constituent en propre, le jeu de la didactique. Le « jeu » dont il est ici question fait référence à ce qui a échappé aux prévisions et sur quoi on peut agir pour qu'une innovation fasse ce pour quoi elle est innovation: introduire un élément de déstabilisation dans un contexte, avant de voir émerger les conditions d'un nouvel équilibre.*
>
> (Guichon, 2006: 23, 24)

En résumant, dans la recherche-développement sectorielle l'inspiration du cadre théorique et de la méthodologie d'un autre concepteur est possible mais les démarches et les résultats ne sont pas automatiquement réapplicables ni ne garantissent des réponses automatiques à des réflexions sur une nouvelle conception. Comme le dit Guichon (2006: 26), il faut traverser le cycle entier pour aboutir à cerner le processus dans sa plénitude.

2.2.3 Prototypage et cahier des charges

Pour diminuer l'exposition de la conception du dispositif numérique d'apprentissage de la LE à l'échec et au découragement du réalisateur, ainsi que pour minimiser les défauts de la démarche intuitive, il est nécessaire de recourir à une méthodologie et à une planification précise. Des listes de tâches, des maquettes, un cahier des charges et des prototypes que Guichon appelle des objets *intermédiaires* (Guichon 2006: 41) sont à envisager pour documenter ce processus qui doit être réalisé parallèlement à la recherche théorique.

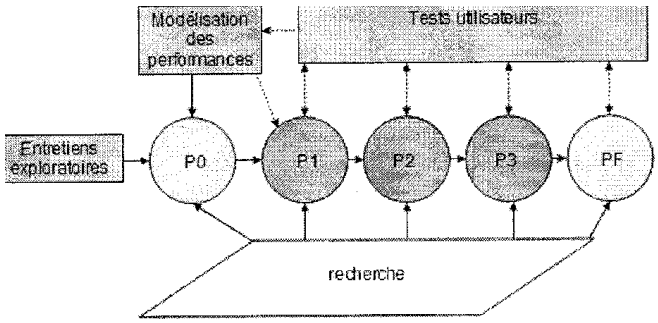


Figure 2-2. Étapes de conception des objets intermédiaires (Guichon, 2006: 41)

Le prototype, tel qu'il est défini par Guichon (2006: 41), outre d'être le dispositif à tester auprès du public cible, représente « *les différentes évolutions du projet* » et « *une représentation partagée entre (...) l'équipe de conception et l'équipe de médiatisation*». Selon nous la nécessité de création des objets intermédiaires existe même si une même personne est en même temps concepteur, réalisateur et médiateur. Il s'avère notamment indispensable de garder des traces des étapes d'investigations et de réalisation pour y revenir à travers le dialogue intérieur, à travers des relectures et

des discussions avec des internautes. Ce cycle de réflexion et de développement est fondamental pour la conception améliorée du dispositif.

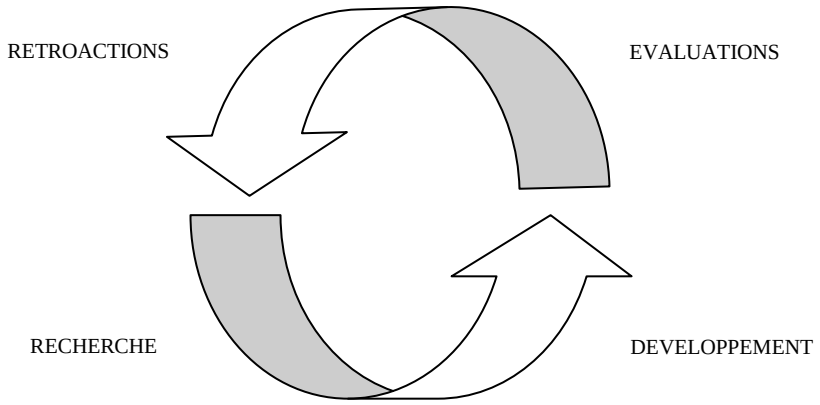


Figure 2-3. Le cycle de la recherche-développement (Guichon, 2006: 52)

> *Le retour incessant entre la théorie et l'opérationnalisation pédagogique et technologique, (...) constitue une condition essentielle pour maintenir la qualité du dispositif conçu et mis à la disposition des apprenants. Dans cette trame, certaines étapes méritent une attention particulière: l'écriture du scénario d'apprentissage, la conception de micro-tâches, la vérification de l'utilisabilité du dispositif et la facilitation de son appropriation.*
>
> (Guichon, 2006: 52)

Le volume de ce travail ne permet pas la réflexion sur de nombreux éléments gravitant autour du processus essentiel de la conception de l'ENA. Néanmoins les questions signalées déjà dans ce chapitre et reconnues essentielles à la conception du dispositif numérique d'apprentissage de valeur, à savoir la *ressource pédagogique* et le *scénario pédagogique*, seront traitées brièvement dans la suite de ce travail, car elles doivent être appréhendées de manière spécifique dans le cas de la conception du blogue communautaire.

Le cahier des charges, tellement typique pour l'ingénierie, comporte le titre du projet, et son résumé. Il définit les futurs utilisateurs (apprenants et enseignants-

tuteurs), il contient des indications des concepteurs, experts, techniciens, représentants institutionnels etc. Le cahier des charges se précise avec le temps, pas immédiatement après les réunions d'équipe (Guichon, 2006). Dans notre cas il s'agissait des discussions avec nos directeurs de recherche en vue de la désignation de grands axes du dispositif. Le cahier des charges englobait les objectifs généraux, avec cette restriction que nous trouverons dans l'avenir les solutions informatiques adaptées aux besoins de cette recherche-développement. Ceci a nécessité plusieurs heures de recherche parmi les outils open-source de libres droits et une sélection réfléchie des extensions pour le moteur de blogue WordPress, ce qui n'a pas été précisé au départ dans le cahier des charges. Ainsi le cahier des charges se précisait avec le temps par opposition aux réalisations commandées effectuées sur un cahier des charges très précis.

2.3 Développement du dispositif numérique d'apprentissage 2.0 – quelle évolution?

Le progrès en développement des dispositifs multimédia d'apprentissage des langues a invité les concepteurs à revoir des questions pédagogiques essentielles.

> *En tout état de cause, le processus de conception de ressources et/ou de dispositifs multimédias constitue un moyen de soulever des questions relatives à la définition des besoins, au choix des documents, à la scénarisation, au guidage et à l'évaluation. Loin d'être nouvelles, ces questions peuvent recevoir un éclairage différent par l'intermédiaire de l'approche multimédia.*
>
> (Guichon, 2006:7)

Guichon (2006: 13) parle de l'intégration des régulations pédagogiques nécessaires dans des « ressources brutes » (Demaizière et Achard-Bayle, 2003) sans lesquelles elles restent inertes. Ce ne sont que ces régulations qui les transforment en dispositif d'apprentissage médiatisé. Par analogie nous pouvons estimer que le blogue lui-même n'est qu'un « dispositif brut ». Nous nous demandons cependant dans quelle mesure la médiation est un facteur bénéfique pour mettre en œuvre les aspects psycho-affectifs et socio-cognitifs de l'apprentissage qui peuvent tout autant

déclencher dans ce genre de dispositif **sans** médiation pédagogique. Quelles devraient être les spécificités de la médiation des blogues communautaires pour que l'apprentissage de la langue étrangère par le biais de ce dispositif soit le plus optimisée et ne reste un « dispositif inerte et rejeté » faute d'intérêt, de motivation, d'interaction, comme cela a souvent lieu?

Nous nous demandons cependant dans quelle mesure la venue du web 2.0 avec son potentiel a changé non seulement la perception des éléments des dispositifs multimédia d'apprentissage des langues mais avant tout leur nature et les modes de conceptions qui ont dû être adaptés pour garantir l'exploitation optimale. Ces changements forcent en quelque sorte un changement de métalangue, tel est, par exemple, le cas de *ressources multimédias* que Guichon (2006: 14) propose de remplacer par le terme de *dispositif d'apprentissage médiatisé* reliant deux logiques, celle qui est liée aux solutions technologiques et celle qui résulte des visés de la didactique amenant l'usager à l'apprentissage tout en respectant ses facteurs psychologiques et sociologiques. La différence entre ressource et dispositif consiste donc selon Guichon (2006: 14) dans l'investissement du concepteur qui effectue la sélection et la didactisation des ressources, qui propose une aide méthodologique et l'accompagnement en transformant des documents « crus » en dispositif raffiné.

La mise en scène des dispositifs d'apprentissage collaboratif des langues met en jeu une médiatisation supplémentaire – celles des apprenants qui mettent en marche différentes stratégies de coapprentissage, des stratégies d'enseignement informel et des stratégies de soutien psychologique mutuel. Dans les dispositifs d'apprentissage ouvert 2.0 une co-médiatisation des apprenants s'ajoute donc à la médiatisation d'enseignant et le transforme en une configuration médiatique tout à fait particulière, voire inattendue.

2.3.1 La profondeur ouverte du dispositif Web 2.0

La cartographie du dispositif fait partie des éléments indispensables pour créer des objets intermédiaires pendant les phases de prototypage. Si, pour un dispositif fonctionnant en local, l'élaboration de sa cartographie est réalisable, car tous les

niveaux sont prévus à l'avance, l'élaboration de la cartographie du blogue communautaire n'est pas aussi évidente, vu le critère d'imprévisibilité reposant du côté des utilisateurs.

> *La mise en arborescence d'un scénario d'apprentissage est une façon ingénieuse de préparer l'étape de scénarisation car elle va amener l'équipe de conception à confronter les éléments du scénario (aspects narratifs et pédagogiques) et les cheminements possibles de l'utilisateur. La cartographie constitue une spatialisation de la solution mise au point et à ce titre va conduire les concepteurs à parvenir à une vision d'ensemble. Comme le rappelle Paquelin (2002), cette cartographie permet "de visualiser le territoire offert à l'investigation de l'usager et de synthétiser les informations relatives aux nœuds, partie informative et active, et aux liens".*
>
> (Guichon, 2006: 44)

Quant à la structure de notre blogue, *Postculture(s)*, elle n'est ni linéaire, ni centralisée, ni en étoile, ni pyramidale. Elle exploite au maximum l'hypertextualité et les liens permanents qui permettent d'atteindre n'importe quel élément du blogue de n'importe quel endroit. Ainsi, en 3 cliques l'apprenant arrive de la page d'accueil à l'endroit de la réalisation de la tâche. Chaque élément est lié aux autres, ce qui permet une navigation entièrement libre selon les critères et le cheminement adoptés par l'utilisateur et son besoin du moment. Le parcours se fait selon la nécessité d'explorer (lire, voter, analyser…) et de créer (rédiger, commenter) des éléments nouveaux.

Cette hypertextualité en extension doit être obligatoirement présente dans un dispositif qui ne prévoit pas d'itinéraire préétabli de départ, basé sur la consultation de ressources et ensuite sur la réalisation d'exercices de type scolaire (QCM, textes à lacunes, questionnaire) mais des activités de collaboration au niveau micro et macro où les apprenants retrouvent eux-mêmes les « endroits en carence » où leur attention et l'investissement sont nécessaires. Une incitation à la publication, une explication importante, une illustration d'une idée sont des actes non imposés et pourtant inférés, déduits et réalisés. Chacun de ces actes laisse une trace sous forme d'une nouvelle branche dans une arborescence imprévisible par le constructeur du dispositif, comme il lui est impossible de prévoir l'engagement des apprenants-blogueurs qui participent réellement en création de la structure du dispositif. Les cheminements dans un blogue communautaire ne sont donc ni unidirectionnels, ni bidirectionnels, ils sont

multidirectionnels – impliquant la liberté de navigation. La circulation se mesure en terme d'amplitude et elle illustre l'interactivité (Guichon: 2006, 45) mais dans le sens d'interactivité entre les apprenants-blogueurs, ou éventuellement entre les ressources en création et celles à créer quand ils se lisent et s'écrivent. Le blogue pose le problème de navigation d'une façon « double ». A la navigation visible sur le site pour les visiteurs s'ajoute la navigation du côté du panneau d'administrateur. Cette navigation est structurée différemment et ressemble à la structure pyramidale. À partir du « blogue brut », selon la conception adoptée, il est possible de créer chaque type de structure vue par le visiteur. La structure du panneau d'administration est pourtant définitive, l'ajout de modules supplémentaires la complexifie mais ne change ni sa structure ni la disposition des rubriques de gestion de contenu. Les apprenants blogueurs avancés possédant les droits d'auteur sont confrontés à cette double navigation dans un seul dispositif (ce qui correspond au double rôle de lecteur et d'auteur). Notre projet s'éloigne ainsi fondamentalement de la logique par tâches scolaires définie par Guichon.

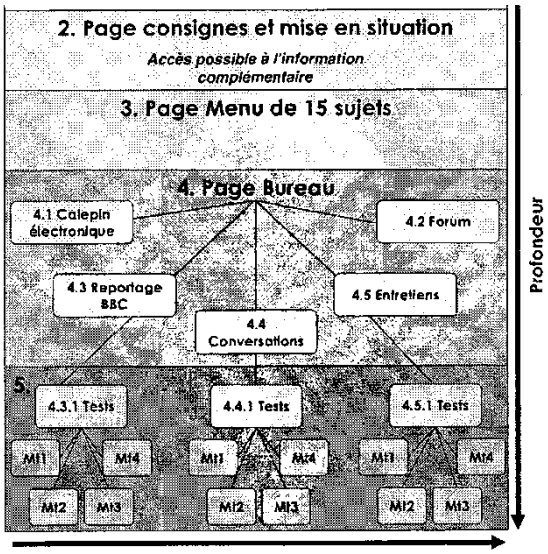


Figure 2-4. Schéma cartographique de Virtual Cabinet. Cinque niveaux de profondeur (Guichon, 2006: 45)

> *L'architecture de Virtual Cabinet prévoit donc cinq niveaux de profondeur. Ainsi, pour aller de la page d'accueil à une des micro-tâches liées au reportage de la BBC, il faudra à l'utilisateur un minimum de dix clics de souris. Les cheminements peuvent être unidirectionnels, bidirectionnels ou multidirectionnels impliquant une liberté de circulation nulle ou au contraire très grande qui se mesure en terme d'amplitude.*
>
> (Guichon, 2006: 45)

Contrairement aux dispositifs locaux (CD-ROM) l'arborescence du blogue présente deux types de niveaux de profondeur: fixes et souples, comme le présente le schéma 2-5. La création de niveaux fixes appartient au créateur du dispositif. La création des niveaux souples appartient aux utilisateurs. Le niveau 1 est toujours fixe, le niveau 2 est à moitié fixe, à moitié flexible car le même cadre peut charger soit le contenu des rubriques statiques, soit les contenus qui sont dynamiquement ajoutés par les auteurs en nombre potentiellement infini. À partir du niveau 3 tous les niveaux sont flexibles de sorte qu'ils peuvent apparaître ou non, selon que les commentaires et les commentaires des commentaires sont publiés et selon leur nombre. Cette représentation est simplifiée, en réalité le nombre de niveaux souples et les niveaux où ils peuvent apparaître dépendent des droits attribués aux utilisateurs. Plus les droits se rapprochent des droits d'administrateur (plein droit de gestion) plus haut les niveaux souples peuvent apparaître. Nous traiterons également les niveaux des droits et des rôles dans la suite de ce chapitre (cf. 2.19). Cependant nous sommes d'accord avec Guichon (2006: 46) que « *la cartographie pose des questions didactiques en termes d'organisation de la tâche (narrativité) et de distribution de l'information, deux éléments cruciaux pour l'apprentissage d'une langue étrangère.* Or, l'ouverture de l'arborescence ne doit pas être considérée comme une nécessité de l'époque ou de mode mais comme un élément soumis à la scénarisation et à l'observation attentive de l'autonomie et de la créativité des apprenants.

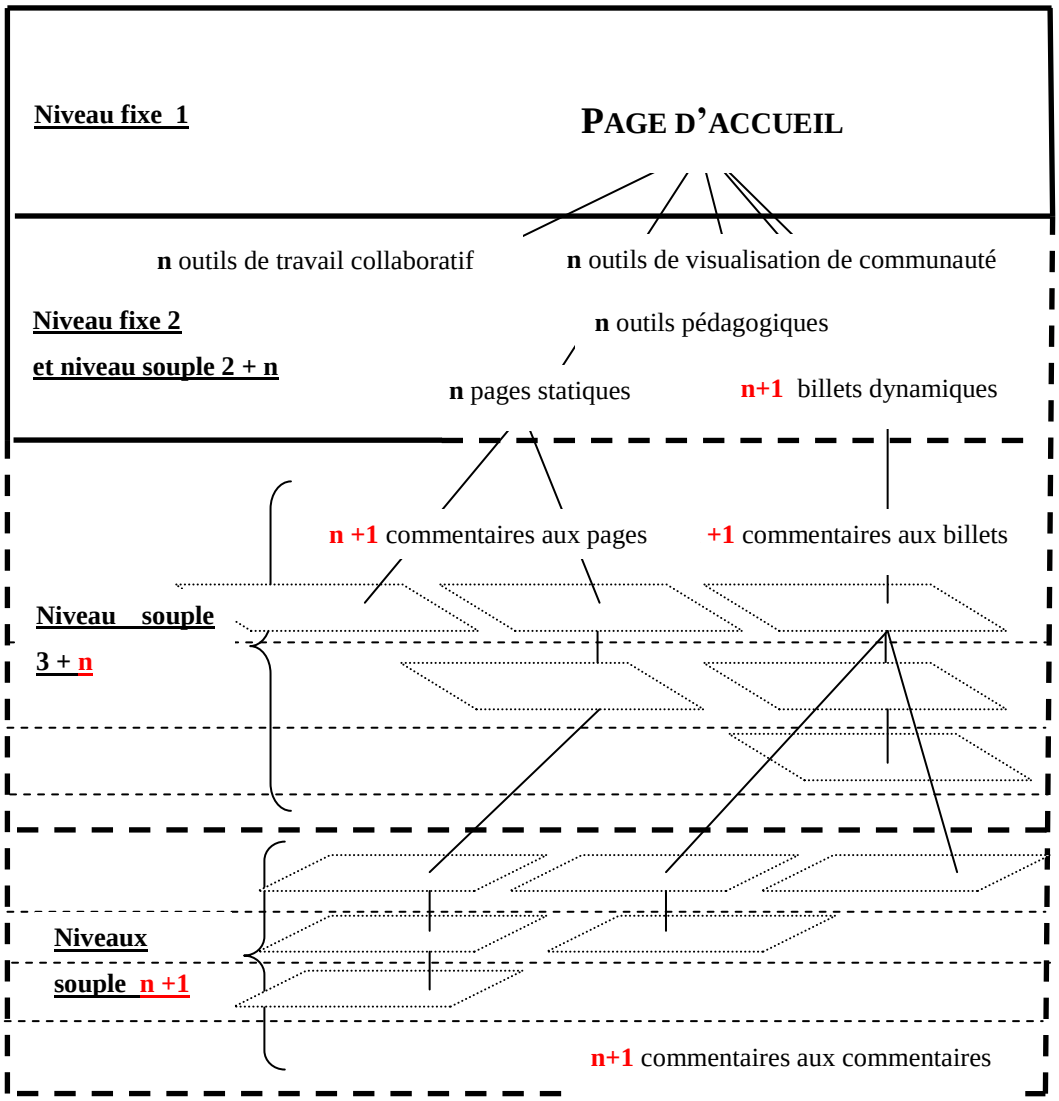


Figure 2-5. Arborescence ouverte en profondeur du blogue communautaire, côté utilisateur, schéma inspiré de Guichon 2006: 45

2.3.2 Dispositif versus médiatisation

Guichon (2006: 16), dans le cadre de *Virtual Cabinet*, conçoit la médiatisation comme un guidage indispensable de l'apprenant vers les ressources proposées. Dans son cas, un dispositif d'apprentissage médiatisé est une solution proposant à l'apprenant (1) un ensemble de ressources, (2) *« un accès raisonné »* à ces ressources et (3) une manipulation de ces ressources (par opposition à l'usage de la télévision, du magnétoscope, du magnétophone, manipulés uniquement par l'enseignant en classe).

Dans notre cas, nous nous inscrivons dans ce que l'on nomme le web 2.0: il

permet non seulement l'accès à un nombre infini de ressources, mais permet aussi de nombreux traitements et manipulations des ressources, enfin il rend possible la publication de nouvelles ressources. La technologie facilite et rend de plus en plus intuitive la **création des ressources personnalisées (de nouvelles compilations d'informations existantes ou de nouvelles créations originales).** Ces documents représentent des documents numériques authentiques personnalisés. Le progrès technologique a rendu possible la création **collective ou collaborative du même objet numérique**, rapidement partageable sur le web. Ce changement rapproche les apprenants de la vie quotidienne où la langue active permet d'agir et créer ensemble; pour les enseignants par contre il fait appel à la nécessité de se former en compétences transversales, nécessaires à la médiatisation de nouveaux processus pédagogiques, très denses et dynamiques. La création commune et le partage d'objets numériques sont deux critères qui ont décidé de la nouvelle ère des dispositifs d'apprentissage médiatisés nécessitant également des adaptations de la métalangue.

La question qui se pose ici est celle-ci: quelle est la dimension du contrat entre l'apprenant et l'enseignant quand le poids de la création des ressources et du savoir relève en partie de l'apprenant? Sur quoi s'appuiera la crédibilité de l'enseignant aux yeux de l'apprenant si ce premier ne devient que guide et facilitateur? Une autre question serait de savoir comment garantir la qualité de ressources et comment les mettre à profit dans l'apprentissage de la L2.

Guichon (2006:13), dans son troisième constat à propos de la première génération de ressources, soulève la question de leur banalisation faute d'attractivité pour les apprenants comme c'était dans le premier temps. À ce constat nous ajouterons un autre, qui justifie l'intérêt que nous portons au blogue communautaire. Chaque type de ressource se banalise avec le temps – c'est vrai pour les cd-rom, les casettes audio et vidéo, l'internet lui-même avec les podcasts, les films sur Youtube, les textes et les photos, les journaux en ligne, la télé à la demande etc. Seul l'être humain, confronté à cette technologie, restera pour toujours une ressource inépuisable qui surprendra à l'infini et qui se renouvellera toujours à nouveau, tout comme les produits de ses activités en renouvellement technologique incessant. Apprendre une langue en découvrant l'autre, dans toute sa richesse et étrangeté, à travers des réalisations communes avec lui, cet objectif ne perdra jamais de son attractivité et

c'est sur cette constatation que repose l'attachement que nous portons à l'apprentissage avec le blogue communautaire.

Vu ce qui précède, nous proposons de compléter le terme de *dispositif d'apprentissage médiatisé* par l'adjectif *ouvert*, qui renvoie à plusieurs ouvertures caractéristiques pour le développement des dispositifs 2.0. L'uverture technologique (code ouvert, conception et développement facilités avec un nombre infini d'éléments numériques au choix, ouverture en structure) s'effectue en même temps que l'ouverture didactique (ouverture à l'interaction humaine, ouverture en médiatisation qui peut être assurée non seulement par les enseignants mais également par les apprenants, les ressources créées par les apprenants).

Nous allons à titre d'exemple expliciter ci-après la différence entre la médiatisation telle que la définit Guichon et telle que nous la définissons:

1. la médiatisation pour *un dispositif d'apprentissage médiatisé*

> *Du point de vue de scénario pédagogique prévoit: Scénarisation, granularisation, tâches, micro-tâches, évaluation. Du point de vue des régulations pédagogiques suppose: modélisation des consignes, explications, validations, relances, étayages, reformulations, encouragements, pressions temporelles et changement de rythme.*
>
> (Guichon, 2006: 13)

par contre

2. la médiatisation pour *un dispositif d'apprentissage médiatisé* ***ouvert***

du point de vue de scénario prévoit: une tâche générale valable tout le temps (par exemple publier des commentaires, des micro-tâches d'interactions écrites au travers de l'écrit interactif, l'évaluation, l'autoévaluation et co-évaluation. Du point de vue des régulations pédagogiques la médiatisation suppose: scénarisation d'interactions et co-scénarisation par les apprenants, régulations et co-régulations, améliorations et adaptations du dispositif, explications, écoute des besoins d'étape, valorisation et co-valorisation, des ressources personnalisées, encouragements, étayages, veille sur le rythme.

Dans le cas des blogues communautaires les ressources ne doivent pas nécessairement être sélectionnées préalablement (c'est plutôt le format du Webquest qui le prévoit). Dans un blogue communautaire, les ressources sont créées progressivement avec la participation des blogueurs. Les billets constituent des documents authentiques créés systématiquement en cours de l'apprentissage en action (ou en cours de l'action d'apprentissage). L'intervention de l'enseignant-tuteur devrait venir avant et après la création et servir à orienter vers l'acquisition des contenus intéressants, émanant de ressources.

La médiation pédagogique peut par exemple consister en une mise à niveau et en incitation à trouver des règles de la langue standardisée par rapport à la langue utilisée dans des ressources. Sans une telle médiation il existe le risque d'application et de réaplication par les apprenants de structures simplifiées, erronées, « handicapées » ou juste inadaptées au registre de la langue. Une partie de la médiation pédagogique, dans ce cas, ne vient donc qu'a postériori par rapport à la conception du dispositif numérique et consiste en sélection des ressources/documents personnalisés créés par les blogueurs, la sélection des parties qui peuvent constituer un point de départ pour des séquences pédagogiques et la construction des scénarios (ou des mini-scénarios) tout autour de ces ressources/documents personnalisés. L'attention des apprenants sera très élevée pendant la prise en main de leurs propres productions publiées, le facteur psychologique y joue un rôle important. On peut penser qu'ils seront plus disposés à apprendre (analyser, déduire, assimiler, comprendre, mémoriser et finalement appliquer) et à se rappeler des structures correctes pendant des publications suivantes.

2.3.3 Comment aborder les ressources numériques "fautives"?

Nombreux sont les enseignants qui s'inquiètent et mettent en cause la qualité linguistique des textes produits et publiés en ligne par les apprenants blogueurs. Pourquoi cependant ne pas adopter une perspective positive, qui a été d'ailleurs adoptée pour la langue orale d'élèves en classe et a permis de classer leur langue entre les langues en construction, donc « l'interlangue »? Ce statut passager justifie les

structures erronées utilisées avant que la maîtrise du niveau supérieure ne s'installe. Nous proposons de traiter de la même manière les ressources créées par les apprenants, vu que leur rôle est pragmatique, utilitaire et qu'elles ne sont pas produites et publiées pour constituer l'héritage culturel représentatif de la génération contemporaine. Certes, leur caractère passager ne dispense pas les enseignants de veiller à l'apprentissage. Ce qui est à changer c'est l'approche de la perception des ressources. Une ressource ne peut plus être considérée comme idéale, correcte et adéquate par définition, juste par le fait d'être publique.

Les structures erronées peuvent donc constituer un excellent point de rebondissement vers les séquences potentielles d'apprentissage (SPA). Ces structures ne sont pas à condamner en elles-mêmes dans l'écriture des blogueurs apprenant la langue, tant qu'elles servent, sous l'effet de conflit cognitif, à rebondir vers la réflexion, la catégorisation, la compréhension et la correction: quel registre et quel langage pour quel canal, quel document, quel public, quelle occasion doit-on adopter? Il y a aussi un autre aspect à prendre en considération, à savoir des structures simplifiées ou erronées ou codes d'orthographe mal appliqués (souvent exprès !) qui ne sont souvent que le jeu avec la langue et qui constituent un élément présent dans la panoplie du langage abrégé des utilisateurs des TIC. Or, à notre avis, elles méritent autant d'attention que les structures standardisées. L'essentiel repose dans la formation de la conscience et de la compétence de choix justifié et adapté aux besoins de la situation, tant chez les apprenants que chez les enseignants.

Sans vouloir entrer dans une discussion sur la pauvre qualité des sms et des écrits que l'on trouve sur les forums, nous pensons qu'il est intéressant de modifier notre façon de considérer la norme. On pourrait assez facilement montrer que les forums et les réseaux sociaux ont permis de libérer l'écrit comme l'oral est libéré de beaucoup de contraintes. On pourrait se demander si ce relâchement de l'écrit n'est pas nécessaire, comme la libération de l'oral pour l'approche communicative. Cet interlangue écrite pourrait alors constituer un corpus intéressant pour aider les élèves à construire l'écrit en langue étrangère.

2.4 Qu'est-ce qu'un blogue pédagogique?

Mais qu'est-ce qu'un blogue? Il n'existe pas de définition unique du blogue. Comme pour tout outil nous pouvons observer de nombreux usages. Ce chapitre propose d'aborder le blogue en confrontant l'outil blogue, perçu comme artefact cognitif et social, son modelage, sa destination, ses formes d'exploitation aux différents usages des utilisateurs, les modes d'utilisation, les nouvelles habitudes, les nouvelles idées d'exploitation.

La conception et l'exploitation des outils informatiques au service de la pédagogie appartiennent à l'ingénierie pédagogique. Elle marie les dernières inventions technologiques et les perspectives d'enseignements les plus actuelles. La technologie de l'information, la programmation, la pédagogie et la didactique se rejoignent au carrefour de l'ingénierie pédagogique.

Après la présentation de la terminologie et des typologies possibles concernant les blogues quelques recherches illustrant les concepts auxquels les chercheurs s'intéressent par rapport aux blogues seront présentées et les différences entre notre recherche seront exposées.

Le blogue sera présenté en tant que solution fragmentaire informatique d'une entité plus vaste – le web 2.0, et en tant que particule d'une entité humaine agissant dans l'espace numérique plus vaste – la blogosphère. Les deux entités fonctionnant à l'échelle mondiale, la question de la standardisation du modèle du blogue éducatif communautaire sera abordée. Un changement d'optique par rapport à l'exploitation du blogue amènera à une remise en question de l'expression courante « apprentissage de la LE supporté par le blogue » et à des pronostiques sur son exploitation.

Au moment de la rédaction de cette dissertation le blogue est un phénomène tellement répandu dans le domaine de politique, de journalisme, de psychologie, de sociologie et d'autres, que nous décidons de ne pas exposer ni l'histoire de sa parution sur le web ni son fonctionnement détaillé. Nous nous limiterons aux aspects centraux pour notre recherche. Wikipedia met systématiquement à jour le mot-clé « blogue »[47];

---

[47] En ligne, Wikipedia, blogue, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Blogue

Personal knowledge publishing and its uses in research (Paquet, 2002)[48], version française accessible à partir de la même même url; *Blogues et éducation – Tour d'horizon* (Vandal, 2006)[49], *Internet et la classe de langue* (Mangenot et Louveau, 2006: 34).

Depuis la naissance du terme « Weblog », en 1997, grâce à Jorn Barger, tant le terme que les usages continuent à évoluer. Le terme *joueb*, qui vient de la contraction des mots *journal* et *web*, reflète parfaitement son usage primaire. Il est devenu sans doute le plus répandu mode de partage des pensées personnelles – journal intime (appelé aussi *journal extime* en raison de son exposition au public), facilement éditable et publiable en ligne, sans recours au langage de programmation. Dès le début de cette réflexion sur les blogues nous souhaitons accentuer que le journal intime est **un des usages possibles des blogues, une inclinaison possible, mais en aucun cas unique**. Ses usages sont innombrables et se démultiplient dans chaque domaine qui souhaite optimiser son fonctionnement et sa productivité au travers de la collaboration et de la communication multidirectionnelle. Une tendance est donc apparu qui ne nous surprend cependant pas et qui consiste à l'adoption de ce « média de masse » (Rosnay et Rivelli, 2006: 9) par les institutions qui souhaitent retrouver le contact avec ces masses, migrés vers les médias détournés par eux-mêmes, les informations fiables et gratuites, réalisées selon un mode de production tout à fait innovant et principalement basé sur le partage gratuit des objets et des savoirs.

2.5 Panoplie de blogues, panoplie terminologique

L'Office Québécois de la Langue Française définit le blogue de la façon suivante:

---

[48] En ligne, http://radio.weblogs.com/0110772/stories/2002/10/03/personalKnowledgePublishingAndItsUsesInResearch.html

[49] En ligne, Clic, Bulletin collégial des technologies de l'information et de communication, http://clic.ntic.org/cgi-bin/aff.pl?page=article&id=1001

Site Web personnel tenu par un ou plusieurs blogueurs qui s'expriment librement et selon une certaine périodicité, sous la forme de billets ou d'articles, informatifs ou intimistes, datés, à la manière d'un journal de bord, signés et classés par ordre antéchronologique, parfois enrichis d'hyperliens, d'images ou de sons, et pouvant faire l'objet de commentaires laissés par les lecteurs.

D'autres termes de ce système de gestion de contenu (CMS) fonctionnent dans la langue courante mais ils n'ont pas été retenus officiellement, soit à cause des difficultés probables de la création de mots dérivants (*weblog, blog, joueb, jourel*) soit par crainte de confusion avec d'autres systèmes de publication sur internet ou sur l'ordinateur local (*carnet, carnet Web, cybercarnet, journal Web, webjournal, bloc-notes).*

Le phénomène de bloguer ou d'exploiter le système de blogue est devenu aussi riche qu'il a donné suite à toute une terminologie sphérique. Ledit dictionnaire précise aussi les termes: *blogue actif, blogue audio, blogue bilingue, blogue book, blogue citoyen, blogue collaboratif, blogue collectif, blogue culinaire, culturel, blogue d'ado, blogue d'adolescent, blogue de cuisine, blogue de famille, blogue de guerre, blogue de journaliste, blogue de littérature, blogue de musique, blogue d'entreprise, blogue d'entreprise externe, blogue d'entreprise interne, blogue externe d'entreprise, blogue familial, blogue francophone, blogue hôte, blogue inactif, blogue interne, blogue interne d'entreprise, blogue intime, blogue journalistique, blogue juridique, blogue langagier, blogue littéraire blogue mobile, blogue MP3, blogue multiauteur, blogue musical, blogue perso, blogue personnel, blogue photo, blogue photographique, blogue politique, blogue privé, blogue professionnel, blogue promotionnel, blogue public, blogue publicitaire, blogueur, blogueur audio*, etc. Cet ensemble de termes illustre la richesse d'exploitation des blogues selon les thèmes de contenus, les domaines et les usagers mais aussi selon les médias intégrés et selon le type d'interactions ou nombre d'auteurs des contenus. Cette liste n'est certainement pas exhaustive car le nombre croissant de blogues augmente en même temps que le nombre de modes d'exploitation. À titre d'exemple, selon Technorati, le site qui référence les blogues, seulement durant la période de décembre 2004 à décembre 2006 le nombre de blogues est passé de 5,4 à 63,1 millions. Face à 100 000 nouveaux blogues créés par jour le classement semble être un défi difficile à relever. Nous

avons décidé de prendre l'orthographe canadienne, plus respectueuse du français, nous écrivons par conséquent « blogue » et non pas « blog ».

Le blogue a aussi fait son apparition dans le domaine de l'éducation, on parle alors d'*édublogue* ou *blogue pédagogique*. Les professionnels de l'apprentissage des langues ont adopté cette solution, très ergonomique et commode, pour de nombreux usages. Le site Francparler[50] propose une typologie illustrée basée sur des usages éducatifs: blogue de l'enseignant, de la classe, de l'apprenant, de l'évaluation. Les enseignants utilisent le blogue pour divers usages: regrouper et partager des ressources pédagogiques, faire part de ses réflexions sur son métier, fournir les informations pratiques sur les cours, prolonger le travail réalisé en classe, proposer des activités pédagogiques. On peut ainsi trouver: un blogue qui raconte la vie de la classe, un blogue de projet, un blogue qui facilite la communication entre les élèves, les enseignant, les parents, un blogue d'élèves qui lui sert à l'autoévaluation, un blogue de devoirs, un blogue thématique, un portfolio. C'est donc une typologie selon les usages et les usagers éducatifs. On peut proposer une typologie de blogues classés selon les niveaux de compétences du CECR, blogue A1, blogue A2, blogue B1, etc. ou selon les niveaux d'éducations, blogue de la maternelle, blogue de primaires, blogues de secondaires et blogue d'écoles supérieurs. On pourrait aussi adopter l'exploitation du blogue en ciblant le perfectionnement d'une composante de compétence de communication et créer un blogue avec des activités autour d'elle, ainsi nous aurions par exemple un blogue sur la production et compréhension de l'oral, un blogue sur la production et compréhension de l'écrit, un blogue d'interaction écrite et/ou orale. Bien sûr l'interaction est considérée d'un trait caractéristique de chaque blogue mais ce n'est pas évident pour tous les blogues. Le paramétrage permet en tout cas le réglage du nombre de participants de la discussion en balançant entre l'ouverture totale à la discussion sur le blogue et la fermeture totale des discussions sur le blogue.

Il n'est pas fréquent de trouver des classements de blogues selon les degrés de la collaboration qui s'effectuent pendant l'exploitation du blogue par les spécialistes en

[50] [http://www.francparler.org/dossiers/blogs.htm]

apprentissage des langues et leurs apprenants. Nous avons proposé un tel classement dans l'article « Le blogue, un espace numérique d'apprentissage collaboratif » (Koenig-Wiśniewska, 2007), en distinguant cinq types de blogues, selon cinq degrés de collaboration. Voici la définition approximative du blogue qui se situe au plus haut niveau de la collaboration.

> *Ce type de blogue est véritablement communautaire dans la mesure où il est multi-auteurs. Ces auteurs sont tous impliqués en co-création des contenus et en co-modelage informatique du blogue. Les commentaires sont ouverts au public et leur gestion est collaborative. Les commentaires sont multiples et concernent un grand éventail de sujets: règles internes, environnement numérique, recherche des outils appropriés, gestion du temps et toute sorte de négociations liées avec le projet réalisé en collaboration. Il y a aussi les mises en commun au sujet des compétences et des difficultés rédactionnelles. Toutes ces discussions entraînement l'adaptation de l'environnement modulaire, l'ajout des fonctions nécessaires pour un bon avancement de toute la communauté. Nous parlons alors d**'environnement numérique d'apprentissage collaboratif**. Un exemple de blogue qui s'approche de ce modèle est Les impromptus littéraires*[51].
>
> (Koenig-Wiśniewska, 2007)

En nous accordant avec les propos de Trédan[52], nous reconnaissons le caractère provisoire de notre typologie.

> *C'est d'ailleurs le problème posé par toute typologie, sous-entendu par toute démarche hypothético-déductive: elle pose un regard ancien sur un objet nouveau. Elle ne permet pas de saisir la richesse de ce qui se passe dans la construction d'univers singuliers en ligne. Elle tend à plaquer des catégories préconstituées, validées dans d'autres espaces sociaux autour d'oppositions telles que public/privé, intime/extime, professionnel/amateur, individuel/collectif. Les typologies ont pour vertu la description, mais aussi en est la principale limite. Elle aplatit un monde en construction, ne prenant pas en compte son caractère dynamique.*
>
> (Trédan, 2008)[53]

---

[51] http://www.impromptus.fr/dotclear

[52] Trédan Olivier, http://oliviertredan.WordPress.com/2008/07/01/les-typologies-de-la-blogosphere-ont-la-cote/

L'univers foisonnant des blogues rend ainsi difficile la conception d'une typologie qui serait universellement valable.

2.6 Un nouveau terrain pour la recherche?

Les blogues ont également commencé à intéresser les chercheurs. Toute comme pour la typologie, le blogue comme terrain de recherche en est à ses débuts. Nous évoquerons plusieurs pistes qui font l'objet de recherche actuellement. Notre intérêt se porte sur l'effet de la collaboration sur l'apprentissage en langues.

2.6.1 Méthodologies de recherche

Plusieurs types de recherche utilisent le blogue à des fins différentes. Actuellement, les recherches les plus nombreuses concernent l'utilisation des blogues pour la formation des enseignants/étudiants. Les chercheurs vont choisir des blogues existants par rapport à leur préoccupation de recherche. Ils peuvent aussi concevoir un dispositif de recherche intégrant le/les blogues. Notre recherche s'inscrit dans la deuxième optique.

Dans la première approche les chercheurs fixent des observables des phénomènes qui les intéressent et ensuite analysent un certain nombre de blogues sélectionnés sur internet et répondant aux critères de leur analyse.

Dans la deuxième les chercheurs créent des environnements numériques comprenant des blogues et les soumettent aux utilisateurs selon un scénario d'usage, ensuite analysent ces usages et les contenus produits par les usagers.

Cette deuxième approche peut, elle aussi, se diviser en deux grands modes de fonctionnement. Les chercheurs soit profitent des blogues que tout un chacun peut créer sur une plate-forme de blogues gratuite (Blogger, WordPress et d'autres); soit ils montent, sur un serveur connecté à une base de données mis à leur disposition, un ou des blogues, en passant par le développement informatique, une étude et le choix de fonctionnalités spécifiques et les modifications dans le code source ouvert de l'ensemble de fichiers du CMS, en ayant l'influence sur la globalité de solutions: la

---

[53] Trédan Olivier, http://oliviertredan.WordPress.com/2008/07/01/les-typologies-de-la-blogosphere-ont-la-cote/

charte graphique, les fonctions typiques et supplémentaires, l'ergonomie du blogue. Ils y rattachent aussi un scénario d'utilisation. La deuxième piste nécessite des compétences techniques plus avancées mais qui donne la liberté de modeler le blogue entièrement selon les besoins et l'accès au maximum d'informations. En conséquence ce procédé garantit la récupération d'un corpus très riche et l'analyse du phénomène dans deux sens, c'est-à-dire de ce que la technologie apporte à l'enseignement/apprentissage des langues et de ce que l'apprentissage des langues peut apporter à la technologie. Dans notre cas, nous avons opté pour cette piste, le blogue constitue le dispositif d'apprentissage et permet le recueil complet des données.

Sans souci d'exhaustivité, voici quelques problématiques de recherche qui se dessinent.

2.6.2 Bloguer: un nouveau genre d'expression?

S'il s'agit des aspects liés à l'usage des blogues en général, certains les analysent pour les situer en tant que *genre* par rapport aux formes de communication existant antérieurement hors internet ou sur internet (Herring, Scheidt, Bonus, Wright, 2004), (Etats-Unis, Indiana, School of Library and Information Science à Bloomington, le groupe de chercheurs BROG – the (we)Blog Research On Genre project). Ils considèrent le blogue comme un genre tout à fait à part et le situent entre, d'un côté du paradigme, les pages web statiques, fermées à la discussion et rarement mises à jour, et à l'opposé du paradigme, les forums, ouverts à la discussion des communautés, et souvent mis à jour. Les blogues seraient une solution nouvelle et intermédiaire entre ces deux évoqués. Nous sommes d'accord avec ce point de vue selon les critères adoptés. Les derniers articles publiés par les concepteurs du moteur de blogue WordPress, confirment la tendance des informaticiens à prendre en considération les besoins de communication via le blogue de la communauté qui se crée autour de lui. Non seulement il est la question de créer de nouveaux widgets (extensions facilement intégrables et déplaçables dans la maquette du blogue) mais de faire une vraie fusion de la version WordPress – mono blogue, avec la version WordPress Mu (Multiutilisateurs, permettant de créer plusieurs blogues à partir d'un moteur de blogue). Une toute nouvelle extension gérant les messages entrants et

sortants de la communauté, à l'image d'une boîte de courrier électronique, sera intégrée[54].

2.6.3 Le blogueur: individu instable ou apprenant autorégulé et autonome?

En Pologne, Szura (2006) s'est intéressée à la question de l'identité du blogueur, en partant de la conviction que tout blogueur, femme ou homme, a un ensemble de traits caractéristiques communs comme l'instabilité, la discontinuité, la sensation de manque du centre, la solitude ou le narcissisme, etc. Il faut noter que le corpus analysé par Szura a été constitué uniquement à partir des blogues journaux intimes, détachés du contexte d'apprentissage. Ambry (2006), qui présente les usages des blogues par les adolescents, les appelle un « *exutoire aux tracas quotidiens, une possibilité de faire savoir, dans un forme d'anonymat, très relative, ses révoltes – petites et grandes.* » La didactique des langues a avant tout besoin de réponse à la question, comment en tirer profit pour l'apprentissage des langues. Une autre grande question qui se pose: est-ce qu'en limitant le contexte de blogue au contexte scolaire, ou plus encore, à l'apprentissage d'une matière, par exemple à l'apprentissage des langues, ces *exutoires* qui peuvent sembler inintéressants, pourraient apporter des apports intéressants, en dégageant les principaux freins et/ou des astuces, stratégies personnelles des apprenants, concernant le processus d'apprentissage. Ambry (2006) réfère aussi à des comportements des blogueurs contraints par le caractère public des blogues: *l'autodiscipline* et *l'autorégulation*. Les traits fortement requis dans le modèle de l'apprenant autonome. Il nous paraît important de souligner en ce moment la convergence de l'intégration des blogues dans l'apprentissage des langue dans le but non seulement de l'optimisation de l'acquisition de la compétence de communication mais aussi dans le but de l'éducation générale préparant à

[54] Chouquet, F., (2009), *WordPress et WordPress MU ne feront bientôt plus qu'un*, en ligne, [http://www.fran6art.com/news/WordPress-et-WordPress-mu-ne-feront-bientot-plus-quun], consulté le 10.07.2009

l'apprentissage extrascolaire et continu, à travers les interactions avec les individus partageant les mêmes intérêts spécifiques.

En Norvège, Baggetun et Wasson (2006), (Université de Bergen), se sont intéressés aux comportements des apprenants blogueurs et au blogue, en tant qu'environnement d'écriture ouverte au service de l'apprentissage autorégulé des étudiants (*angl. SRL – Self Regulated Learning*). Ils ont saisi les *sous-procès* cruciaux de l'apprentissage autorégulé dont les symptômes se sont manifestés à travers les écrits des étudiants sur leurs blogues: *réflexion, collaboration, propriété, motivation, catégorisation, organisation personnelle de l'apprentissage et test/démonstration du savoir* (ang. reflection, collaboration, ownership, motivation, categorisation, personal knowledge organisation, and testing/demonstrating knowledge). Cette étude nous paraît intéressante et enrichissant l'état de connaissances sur l'exploitation des blogues dans l'éducation. Le corpus étudié provenait des blogues rédigés par les étudiants spécialistes des médias confrontés aux problèmes de développement informatique et démontrait que les apprenants dans un domaine difficile développent des capacités d'autorégulation de l'apprentissage. Les échanges sur les blogues les aident à faire systématiquement des points sur leur avancement. Nous trouvons que cette étude apporte des éléments importants au développement de l'apprentissage ouvert, flexible (*Flexible learning*, terme utilisé en Australie, Nouvelle Zélande[55]), personnalisé, à la demande, autonome et continue. C'est un modèle vers lequel nous nous approchons de plus en plus, surtout au niveau des études supérieures.

2.6.4 Une méthodologie nouvelle pour l'apprentissage des Langues Assisté par le blogue

Le paramètre très fort du blogue, *l'interactivité*, peut ouvrir la voix aux interactions propices au perfectionnement de la compétence de communication en langue seconde, et spécifiquement à la compétence interculturelle, auprès des apprenants des pays différents. De cette hypothèse est partie un groupe international d'enseignants de langues qui a lancé un projet sous l'égide de CELV (Centre

[55] Wikipedia, [http://en.wikipedia.org/wiki/Flexible_Learning], consulté le 10 juillet 2009

Européen pour les Langues Vivantes) à Graz. En 2005, 30 classes des états membres du CELV ont participé à un projet qui visait trois objectifs. Premièrement, du côté pédagogique, vérifier quel est l'apport des blogues dans la génération des interactions entre les apprenants, dans le soutien de la communauté et dans l'exposition des productions écrites des apprenants à un vrai public. Deuxièmement, du côté technique, concevoir et tester une plate-forme de blogue utilisable dans une classe de langue. Troisièmement, du côté didactique, former des enseignants à l'utilisation des blogues dans leurs classes.

En s'attardant sur la dimension interactive de blogue, nous pouvons nous demander comment la stimuler dans le cadre d'un blogue éducatif formel, car il est clair que l'interactivité dans le contexte informel a un statut tout à fait différent et des objectifs pas forcement linguistiques. Un *contrat didactique* qui progressivement, avec l'âge et l'expérience des blogueurs apprenants sera remplacé par un *contrat de communication* (Pledel, 2007: 3) semble être une solution satisfaisante. Le contrat didactique, étant un concept large renferme en soi l'idée du *scénario pédagogique de bloguage* sans lequel il est très facile de perdre de vue les objectifs fixés tout au début, car la liberté offerte par les blogues peut-être aussi bénéfique que nocive.

L'interaction contractuelle résultant du contrat pédagogique et du scénario pédagogique de bloguage, qui se matérialise sur le blogue sous forme forcement écrite *d'écrit interactif,* étant le résultat d'échanges de la communauté apprenante émergente, selon certaines règles de départ, se retrouve donc au cœur de nos intérêts par rapport à l'application des blogues dans l'enseignement/apprentissage des langues.

Nous estimons que la richesse communicationnel résultant des variations possibles innombrables de contrats pédagogiques et de situations d'apprentissage qui peuvent être proposés aux apprenants acceptant la communication instrumentée par le blogue, dépasse le potentiel lié à d'autres moyens de communication comme le forum, wiki ou les plateformes de la formation à distance. Cet outil conciliant l'approche individuelle de chaque apprenant intégré à la dynamique du groupe et l'intelligence collective qui constitue ses échafaudages a été détecté par les chercheurs qui en présentent un outil très puissant renforçant l'apprentissage et l'enseignement des langues au point de l'appeler comme une approche à part, en train de se constituer:

l'Enseignement/Apprentissage de Langue Supporté de le Blogue (ang. BALL, Blog Assisted Language Learning, Ward: 2004).

2.6.5 Blogue et réflexivité dans la formation des enseignants

Chanier et Cartier (2006) ont choisi le blogue en focalisant sur le développement de la *réflexivité* chez les membres de la communauté de pratique (enseignants – formateurs) et de la communauté apprenante (étudiants- tuteurs novices), mis ensemble en apprentissage en ligne. L'expérience menée pendant la première année a permis une meilleure mise en lumière de la réflexivité, trait caractéristique cardinal de l'enseignant. Trois dimensions de la réflexion ont été dégagées et stimulé par la scénarisation pendant la deuxième promotion de la formation: *réflexion dans la pratique, réflexion sur la pratique et réflexion pour la pratique*. Dans ce cas-là le blogue, à côté d'un journal de bord et d'un rapport réflexif, a joué un rôle d'outil support de co-constitution d'un praticien réflexif, au profit individuel de chaque apprenant. Cette réflexion approfondie et scénarisé a accéléré la constitution de la communauté apprenante, au profit du travail collaboratif et des projets réalisés ensemble.

> *Des exemples nombreux ont en particulier illustré le fait que le blogue, doté d'une telle scénarisation, était un outil de première importance à travers lequel s'organisait le dialogue en relation avec le travail réflexif.*
>
> (Chanier et Cartier, 2006: 80)

En 2005 Guichon a aussi utilisé le blogue pour consolider le groupe d'étudiants de Master Professionnel «Didactique des langues et TICE » et le transformer en communauté apprenante[56]. Le blogue discute la problématique de conception des prototypes d'environnements numériques d'apprentissages des langues et les questions pédagogiques liées à l'évaluation des projets. L'originalité consiste à l'attribution des droits suprêmes et égaux, les étudiants et le formateur ayant les droits complets d'administration du blogue. En 2007, il a intégré les blogues au cursus sous

[56] Guichon, blogue de la communauté apprenante, http://mastertice.over-blog.com/

forme de Blogbooks[57] (fr. livre de blogue) dans le cadre de perfectionnement de l'anglais des étudiants. Les tâches étaient basées sur le choix d'une problématique concernant un pays anglophone, la consultation des documents aux formats variés et la présentation de l'ensemble sur le blogue par les binômes d'étudiants. L'évaluation centrée sur l'interaction faisait obstacle à des tentations du plagiat.

2.7 Le blogue: un artefact dynamique

Agostinelli (2003: 178, cité par Pledel, 2007: 3) définit le blogue en tant qu'artefact de la manière suivante:

> *Un outil artificiel qui amplifie les échanges d'information et organise l'interaction humaine dans le but de satisfaire une fonction représentationnelle (p.7), il est le produit d'une activité humaine au sein d'une culture donnée; il a des capacités à amplifier le potentiel de l'individu ou du groupe qui l'utilise; il modifie les modes de fonctionnement de tous et de chacun.* (Pledel, 2007: 3)

Cependant, contrairement à des outils et des appareils auxquels seuls les ingénieurs spécialisés ont accès dans leurs laboratoires, le blogue a été offert généreusement par les informaticiens à la communauté mondiale des internautes et, ceux-ci continuent quotidiennement à le transformer, améliorer et adapter. Sa malléabilité permet l'instrumentalisation et instrumentation de l'apprentissage.

2.7.1 Instrumentation et instrumentalisation

> *Les **processus d'instrumentalisation** concernent l'émergence et l'évolution des composantes artefact de l'instrument: la sélection, le regroupement, la production et l'institution de fonctions, détournements et catachrèses, attribution de propriétés, transformation de l'artefact (la structure, le fonctionnement etc.) qui prolongent les créations et les réalisations d'artefacts dont les limites sont de ce fait difficiles à déterminer.*
>
> (Rabardel, 1995: 111)

---

[57] Guichon, présentation des travaux réalisés par les étudiants dans le cadre des formations universitaires en didactique des langues et TICE [http://pagesperso-orange.fr/nicolas.guichon/topic1/index.html]

Le processus d'instrumentalisation du blogue comprend l'évolution quotidienne des ses nombreuses composantes artefactuelles: le respect des standards du web, le changement en un clic de l'aspect du site, la gestion des pages, la gestion des liens, des thèmes WordPress intégrables, des outils de communication inter-blogs, des commentaires, la protection contre le spam, la gestion des utilisateurs, la protection des articles par un mot de passe, la facilité d'installation et de mise à jour, l'importation du contenu depuis d'autres plateformes, l'interface XML-RPC, la gestion du « workflow », la bibliothèque de média, la gestion des caractères spéciaux, les auteurs multiples, « bookmarklets », le service de Ping. Ces éléments évoluent grâce aux utilisateurs qui les contextualisent en personnalisant (*détournements* et *catachrèses*) et en les exploitant à des objectifs auxquels les concepteurs n'ont pas du tout pensé. Ces appropriations n'ont pas de limites de sorte que le blogue est en transformation et en développement perpétuel. Le moteur de blogue que nous avons choisi pour nos recherches, WordPress, a paru En 2003 comme suite du logiciel « b2 » créé par Michel Valdrighi en 2001. Actuellement principalement développé par Matthew Mullenweg et la grande communauté mondiale, il a connu de nombreuses versions. Chaque version comporte des améliorations et modernisations. La version 2.6 par exemple apporte la prévisualisation de thèmes, un système de révisions d'articles, la compatibilité avec le programme Google Gears, la possibilité de publier un article depuis n'importe quelle page sur Internet à l'aide d'un bouton inséré dans la barre d'outils du navigateur de l'utilisateur.[58] La dernière version est une fusion de deux solutions WordPress et WordPress Multiutilisateurs, permettant désormais à chacun d'installer et de gérer non seulement un blogue solitaire mais une plateforme de blogues créés à la volée à partir d'un seul ensemble de fichiers. Le processus d'évolution et d'amélioration (automatisation des fonctions initialement réservées aux informaticiens) n'est certainement pas fini, l'outil évoluera aussi longtemps que les utilisateurs et leurs besoins, ainsi que les outils supportant WordPress (nouvelles technologies de communication et d'information) évolueront.

> *Les **processus d'instrumentation** sont relatifs à l'émergence et à l'évolution des schèmes d'utilisation et d'action instrumentée: leur*

[58] wikipedia, [http://fr.wikipedia.org/wiki/WordPress]

constitution, leur fonctionnement, leur évolution par accommodation, coordination combinaison, inclusion et assimilation réciproque, l'assimilation d'artefacts nouveaux à des schèmes déjà constitués etc.

(Rabardel, 1995: 111)

Depuis la parution du blogue de multiples adoptions de ce CMS ont lieu et les nouvelles façons de penser ont fait leur apparition. Pour nous limiter seulement au domaine de la didactique des langues, les blogues ont permis de revoir la question d'interaction à distance, la question de l'identité, de l'autopublication, d'approfondir la perception et l'observation de la réflexivité, de la créativité et de l'autonomie dans la même mesure que la collectivité et la collaboration. Des combinaisons de configurations de blogues d'enseignant et ceux d'élèves influencent et modifient les rapports entre ces deux, leurs façons de se voir réciproquement. Ils ont remis en question pour la suivante fois dans l'histoire de la didactique des langues l'évaluation et le statut d'erreur ou du *plagiat* d'apprenant. Un apprenant muni d'un blogue est au centre de son apprentissage et peut le gérer, le maîtriser. Étant en contact permanent et facile avec son maître, ayant accès permanent à la bibliothèque mondiale de connaissances de chaque domaine dans la langue qu'il a décidé d'apprendre, interconnecté aux autres apprenants, il peut appréhender son apprentissage d'une nouvelle façon. Apprentissage, qui a toutes les chances de devenir un apprentissage sans échec.

Les processus d'instrumentalisation et d'instrumentation de l'apprentissage grâce à l'artefact blogue constituent le phénomène de *genèse instrumentale* dynamique. Cette genèse instrumentale est de plus en plus abordable pour les enseignants et chercheurs grâce à l'effort des informaticiens qui partagent le code-source sous licence spécifique et grâce à l'automatisation de nombreuses fonctionnalités, par exemples de *widgets* (modules faciles à ajouter et à ranger dans la colonne sur le côté du blogue), prévisualisation des thèmes, intégration des extensions, actualisation des versions suivantes du blogue, intégration au modèle de départ les fonctionnalités les plus aimés et demandés des utilisateurs. Ces facilitations permettent aux enseignants de se concentrer plus sur l'enseignement que sur les aspects techniques et de composer des dispositifs d'apprentissages complexes et adaptés à la situation d'apprentissage.

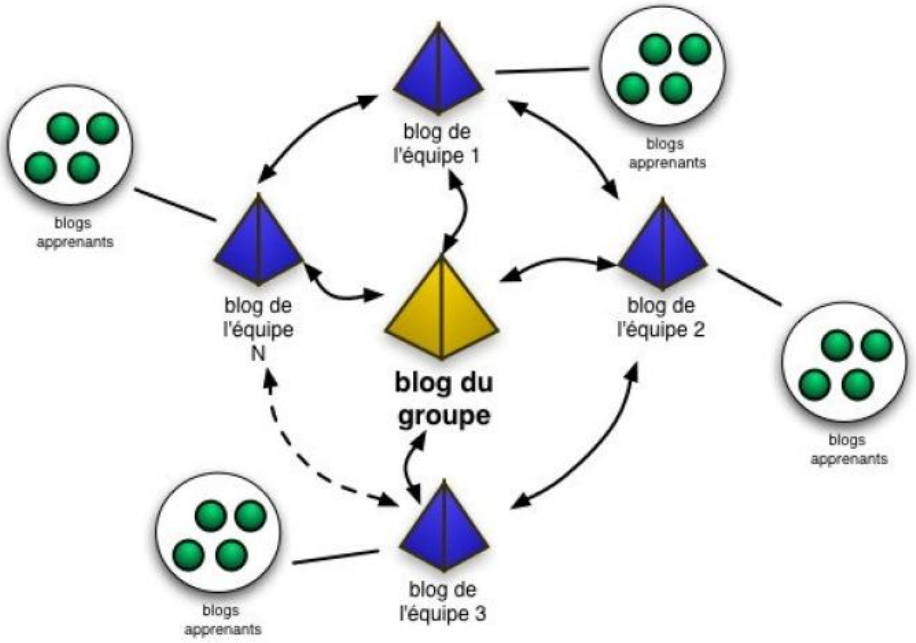


Figure 2-6. Structure du dispositif de blogues pour développement de l'expression écrite et du travail collaboratif, (Baruche, 2008).

Dans nos recherches nous nous intéressons aussi bien au processus de création de l'outil (instrumentalisation) qu'aux aspects de son utilisation pour l'apprentissage et le développement des composantes de la compétence de communication (instrumentation). Nous souhaitons savoir si un modèle munis de fonctionnalités qui favorisent l'émergence de la communauté apprenante, dans des conditions scolaires, est plus efficace qu'un modèle basique sans adaptation. Quelles micro-fonctions appellent quels sous-procès favorables à cette émergence? Du point de vue de l'apprentissage, nous nous intéressons à des stratégies que les apprenants blogueurs, apprenants du FLE, développent pour collaborer au sein de blogue en passant par l'écrit interactif. Nous sommes donc de la même mesure engagée dans la recherche sur l'outil que sur l'apprentissage et le développement de la compétence d'interaction écrite en français.

2.7.2 Le blogue: un artefact complexe

Il nous semble important de percevoir le blogue éducatif en tant qu'artefact pour comprendre aussi qu'il est un résultat de l'imagination conceptuelle et des adaptations

de cet outil par et pour un apprentissage de la langue seconde de nouvelle génération. Les interactions bidirectionnelles entre les usagers et les outils nourrissent deux processus en même temps. L'usager – apprenant au cours de l'utilisation du blogue perçoit systématiquement ses avantages et ses imperfections. Il améliore alors son blogue, surtout qu'il est possible de le faire au niveau du graphisme et des fonctionnalités pour un usager moyen, et dans sa totalité pour un usager expérimenté. Il peut donc ajouter des liens vers les dictionnaires en ligne, intégrer des ressources tutoriels, stocker des liens vers les sites avec des exercices autocorrectifs ou faire appel aux autres usagers pour demander des feed-back sur sa maîtrise de la langue. Il peut décider s'il ouvre le blogue à tous ou non, s'il a besoin d'un service extérieur qu'il va lier avec son blogue ou non. L'usager – blogueur apprenant durant ce processus de l'utilisation du blogue éducatif change progressivement sa façon de raisonner, de percevoir son apprentissage de la compétence communicative, de chercher à entrer en communication, de trouver des informations pertinentes ou des personnes ressources qui lui permettront de perfectionner ses compétences.

La création du blogue au service d'une recherche diffère de la création des autres blogues. Il est dans ce cas-là un double artefact. Artefact de recueil de donnés pour une recherche et artefact d'enseignement/apprentissage. Il sert:

- aux recherches car il remplace la classe (espace virtuel de rencontre), le tableau est transformé en appareil d'enregistrement des interactions écrites, visibles par tout le monde et non effacées après chaque cours (les weblogs retenus dans la base de données et affichés sur l'écran), le scénario prenant en considération l'utilisation d'autres fonctions que la publication des billets et des commentaires permet de réaliser ces interactions dans la perspective actionnelle, il crée la place à l'action orientée vers un but communicatif ou non communicatif. Ces actions sont liées à l'apprentissage de la communication en langue française d'une façon explicite ou implicite.

- à l'apprentissage collaboratif nécessitant des compétences transversales (compétence à communiquer, compétences technologiques) et dans ce but

il peut être muni de plusieurs extensions qui l'optimisent pour ce genre de travail cognitif et social.

Ainsi le blogue monté pour un groupe n'est plus identique ni à son squelette informatique vide (ensemble de fichiers du moteur de blogue WordPress à installer), ni a l'utilisation d'un blogue populaire – journal de bord ou journal intime d'une personne. Il est transformé pour qu'il serve aux objectifs d'apprentissage et d'une façon réciproque cet outil à nouveau modelé changé la perception du but pédagogique auquel il peut servir.

Dans ce contexte, nos réflexions sur les stratégies de collaboration nous amènent à les traiter aussi dans les termes de **schèmes d'actions/opérations instrumentées** qui intégrent les opérations visuelles (recherche de repères d'interface), manuelles (cliques et maniement du clavier), communicationnelles (production, réception, interaction et médiation écrite), métacognitives (prévision et gestion des résultats sociaux et cognitifs à l'échelle globale et personnelle). Ces schèmes d'opérations se précisent avec l'usage de fonctionnalités de l'instrument blogue. Selon le dictionnaire de psychologie en ligne[59] *Un schème est une action organisée, structurée et généralisable d'une situation à une autre. Le terme s'applique aussi bien aux actions sensori-motrices (les schèmes sensori-moteurs) qu'aux actions intériorisées, les opérations. Jean Piaget, l'auteur ayant le plus développé et utilisé la notion de schème, appelait schèmes les ensembles organisés de mouvements ou d'opérations.* Nous pourrions nous demander comment se situe le concept de stratégies par rapport au concept de schèmes. Est-ce juste une autre manière de description du même phénomène résultant des différences du métalangage de domaines ou y a-t-il une différence réelle de nature entre les deux, c'est-à-dire des phénomènes distincts. S'ils sont distants, lesquelles sont antérieures par rapport aux autres dans le processus de réalisation des tâches par les apprenants? Est-ce qu'une stratégie doit se cristalliser avant que les schèmes se stabilisent ou plutôt les stratégies ne peuvent pas surgir qu'après la stabilisation des schèmes? Quel est l'impact de modification de l'instrument blogue muni du scénario au changement des schèmes

[59] [http://www.dicopsy.com/scheme.htm], m.à j. le 14/07/2005

des apprenants blogueurs? De nombreuses et frappantes questions dépassent le volume de ce travail et nous ne pourrons pas encore répondre à ces questions puisque la partie empirique de cette recherche vise les réponses à un autre ensemble de questions partielles.

2.7.3 La genèse instrumentale du dispositif complexe de blogues éducatifs – du pronostic enthousiaste au pronostic modéré

La structure et les fonctionnalités du blogue par défaut soumis au processus de la genèse instrumentale et de la transformation au blogue éducatif peuvent acquérir de nouvelles fonctions contextualisés et de nouveaux noms. Imaginons une genèse possible.

La fonction d'« invitation des contributeurs » devient « enregistrement des élèves », la fonction « commentaire » peut devenir «appréciation de l'enseignant », ou « évaluation collective», fonction de « publication des billets » peut devenir « disposition des tâches », un simple « sondage » peut servir à la constitution des groupes de travail pour la réalisation des activités et ainsi de suite. En admettant que l'apprenant et l'enseignant blogueurs actifs et créatifs sont en mesure de modifier et contextualiser l'ensemble de paramètres transformables, ils obtiennent un environnement numérique d'apprentissage entièrement personnel, adapté aux tâches en cours, avec des ressources regroupés et à portée de souris, connecté aux personnes engagées et des experts. Ils se procurent en un environnement qui satisfait en même temps les besoins de l'espace de travail collaboratif (communication) et ceux de publication des résultats des tâches, sous formats multiples: textes, images, vidéo ou audio.

Notre vision de l'exploitation des blogues dans l'apprentissage et l'enseignement des langues admet, que la maîtrise de cet outil s'améliorera progressivement et entrera dans le cursus obligatoire d'apprentissage des compétences transversales. Chaque élève tiendra un blogue individuel d'apprentissage de langue(s) (BI) qui remplacera son cahier (brouillon) électronique. L'enseignant tiendra un

blogue d'enseignement, personnalisé selon le groupe d'apprenants, les activités, les micro-tâches et les tâches qu'il proposera. Les blogues évolueront vers des plateformes personnelles d'apprentissage ouvert de type modulaire, interconnectées et enregistrant la progression en développement de la compétence individuelle de communication. Ces blogues seront en partie standardisés par nécessité d'intégration d'éléments obligatoires comme un portfolio de langues et ultérieurement un passeport de langue, mais dans une grande partie l'auteur apprenant sera libre de le transformer selon les normes d'ergonomie cognitive individuelle, selon les critères de l'esthétisme individuel, selon le niveau de son autonomie et selon son niveau individuel de besoins d'intensité de relations sociales, reflété par exemple dans le nombre d'autres blogues connectés.

Ainsi, les stratégies individuelles d'entrer en collaboration avec les utilisateurs des autres plateformes individuelles – blogues individuels d'apprentissage de langue et les stratégies de gérer cette collaboration, ainsi que la capacité d'interaction écrite dans ces environnements seraient des compétences cruciales et décisives pour l'intensité et le rythme de développement de la compétence de communication et de ses composantes, grammaticale, socioculturelle et stratégique.

Le rôle de l'enseignement évoluera encore une fois et beaucoup plus vers le rôle de guide et de tuteur qui facilitera la reconnaissance des objectifs individuels (pour les accorder aux objectifs collectif et ne pas perdre en motivation des apprenants) et le choix des ressources pertinents individuellement. C'est l'enseignant qui devra aussi veiller à la protection de l'équilibre entre le travail collaboratif et collectif et individuel, pour développer et soutenir le co-apprentissage en communication, en s'opposant en même temps à l'isolement des personnes moins engagées ou l'exploitation des personnes ressources de groupe, donc à des comportements extrêmes qui seraient nocifs pour l'équilibre de groupe.

Une autre tâche très difficile se pose à l'enseignant, celle de garder l'équilibre dans l'écosystème dynamique des blogues individuels interconnectés, où il faudra observer et évaluer selon des outils nouveaux d'évaluation le progrès d'apprentissage (progrès en réflexivité, en acquisition de la compétence grammaticale, en autorégulation dans la communication, en acquisition de la compétence socioculturelle et stratégique). Un vaste espace, ouvert vers l'espace global,

partiellement ou entièrement fermé, multidimensionnel, permettant le développement de la communication orale, visuelle et écrite, ouvert aux extensions illimitées, en accord avec le principe de la modularité du Web 2.0 incitera un apprentissage encore plus réel, plus dynamique, plus instrumenté et plus humaniste en même temps.

Si une telle vision se réalise, et si la pédagogie évolue entièrement vers la pédagogie de projets internationaux, au moment où l'enseignant décidera de mettre en place un dispositif nouveau adapté aux projets et ses tâches, une grande partie de ce dispositif collaboratif serait prêt et opérationnel – il s'agit des BI des apprenants. L'enseignant pourra se concentrer sur deux autres objectifs. Premièrement, sur la création du blogue communautaire de projet muni de fonctions adéquates et des modules nécessaires, et deuxièmement sur la connexion des apprenants au blogue communautaire. Troisièmement, sur la création du scénario spécifique programmant les tâches des apprenants, qui est un paramètre fragile et de haute importance, pour assurer les interactions riches et l'exploitation optimale du potentiel du blogue.

La question se pose sur la capacité de suivie par l'enseignant des interactions des blogueurs, sur ce dispositif étendu. Il faudrait dans ce cas-là préciser l'endroit de publication pour les types d'interactions définies en laissant une grande marge aux publications personnelles de réflexion sur la langue et l'apprentissage en cours sur les BI des apprenants. Le nombre d'apprenants par enseignant n'est pas sans importance pour l'efficacité de l'apprentissage instrumenté de ce dispositif.

Pledel (2007), en pensant à la dimension globale et intégrative dans le domaine de recherches est allé beaucoup plus loin en proposant une plateforme participative reliant les blogues des chercheurs, les blogues pédagogiques et les écrits universitaires de tous les disciplines. Le défi n'est pas entièrement le même car cette configuration aurait pour objectif de garantir une meilleure intégration du savoir de nombreux disciplines et une meilleure intégration de la pratique à la théorie et l'inverse.

> *Une des solutions qui pourrait être envisagée pour favoriser la délibération est de mettre en place une plateforme participative comme AgoraVox.fr pour le domaine universitaire qui centraliserait les billets en provenance de nombreux blogs scientifiques toutes disciplines confondues, ainsi que les projets des blogs pédagogiques, mutualisant les informations et leur donnant une meilleure visibilité en augmentant l'audience.*
>
> (Pledel, 2007: 10)

Nous restons plus modestement sur l'objectif d'atteindre d'abord l'état où chaque apprenant et enseignant de langue maîtrise des compétences techniques de seuil pour que l'apprentissage d'une langue seconde commence par la création de BI d'apprenant, par l'apprenant lui-même et que chaque futur enseignant de langue étrangère puisse comprendre et participer à la genèse instrumentale de blogue éducatif en puisant pleinement dans la richesse du Web 2.0. Néanmoins, tout objet de communication a tendance à devenir un objet de dimension globale, mondiale. Les objets d'apprentissage des langues devraient suivre cette tendance pour que les apprenants, futurs formateurs et chercheurs puissent s'entraîner en plusieurs modes de communication et faire face à l'avenir à cette communication multimodale[60], multi modulaire et polyphonique.

Ce qui définira réellement les directions dans la genèse instrumentale des blogues éducatifs c'est le pragmatisme et les habitudes des utilisateurs. Il paraît que le travail sur le support numérique et naturel en alternance correspond mieux aux besoins psychomoteurs des apprenants qui intuitivement cherchent l'environnement où ils se sentent à l'aise. L'environnement numérique, quel que soit sa qualité ergonomique sera toujours limité à une surface de rectangle et dépourvu des impressions sensorielles. L'enseignement mobile (*mobile learning*) qui intègre les solutions technologiques les plus avancées, la dynamique de déplacement, d'expérimentation et de pratique sociale semble à notre avis tracer une direction de genèse instrumentale modérée, acceptable par les générations d'apprenants futures.

2.8 Le blogue et le Web 2.0

Le blogue, en tant que composante du Web 2.0 a toutes les caractéristiques de ce Web nouveau et intègre plus ou moins facilement et directement les autres outils, pratiquement innombrables et en constante évolution. Nous exposons dans la suite du chapitre les caractéristiques du Web 2.0 qui représentent une valeur exploitable dans l'enseignement/apprentissage de la CC assisté par le blogue.

---

[60] [http://fr.wikipedia.org/wiki/Web_2.0]

2.8.1 Web 2.0 en tant que plateforme

Wikipedia présente dit que le **Web 2.0** *désigne les technologies et les usages du World Wide Web qui ont suivi la forme initiale du web, en particulier les interfaces permettant aux internautes d'interagir simplement à la fois avec le contenu des pages mais aussi entre eux, créant ainsi le Web social.* Nous retenons alors la possibilité d'interaction comme étant le premier et le plus important facteur caractéristique du Web 2.0. et nous voyons comment ce concept moderne se synchronise aux perspectives fondamentales d'apprentissage des langues: le constructivisme piagétien attribuant le rôle fondamental à l'interaction et à la construction du savoir à travers le conflit cognitif, ainsi que l'approche socioculturelle vigotskienne (Ivic 1994, Levis 1998) mettant à jour le concept de « zone proximale de développement », tant individuel que collectif, beaucoup plus étendu quand détecté au cours de l'apprentissage collaboratif et instrumenté par l'emploi de la langue écrite (Koenig-Wiśniewska, 2006).

Le principe « le web en tant que plate-forme » est un des sept principes listés par O'Reilly caractérisant le web 2.0. (O'Reilly, 2005).[61] La prolifération des outils et des services proposés gratuitement aux internautes, facilitent des variations nuancées et des combinaisons de l'interaction des utilisateurs et des contenus. L'enseignement peut en puiser comme d'un réservoir portatif d'outils pour créer des solutions combinées dynamiques, le plus adaptées au moment donné. Pour l'enseignement/apprentissage assisté par ordinateur et internet, la parution des outils du Web 2.0 et l'accessibilité illimitée et gratuite signifie un tournant d'époque. L'adoption d'un outil précis permet à l'enseignant la satisfaction de plusieurs enjeux. On pourra désormais échanger le terme *d'enseignement/apprentissage assisté par ordinateur* contre *l'interaction assistée et instrumentée en LE pour la maîtrise de la langue cible.* Quelques enjeux de ce nouvel équilibre:

---

[61] Les autres principes du Web 2.0: tirer parti de l'intelligence collective, les blogue en tant que le reflet de la sagesse des foules, la puissance est dans les données, la fin des cycles release, des modèles de programmation légers, le logiciel se libère du PC, l'innovation est dans l'assemblage, enrichir les interfaces des utilisateurs (O'Reilly, 2005)

Premièrement, la mise en place du perfectionnement d'une activité ou d'un ensemble d'activités chez des élèves dispersé géographiquement, entièrement en accord à la perspective actionnelle ce qui n'aurait pas été possible antérieurement qu'en classe, entre les apprenants regroupés dans un seul endroit où les situations de rencontres interculturelles sont limitées.

Deuxièmement, l'exploitation des outils du web 2.0 permet à la mise en interaction naturel de ces apprenants pour qui l'interaction en français, même si elle est à l'étape d'interlangue, et le contact socioculturel (même si les stéréotypes et les préjugés persistent encore très fort) sous forme de conflits linguistico-socio-culturels représentent un catalyseur de développement de la compétence communicative et des compétences générales.

Troisièmement, non seulement un outil peut être choisi mais tout un assemblage, une certaine combinaison idéale pour un groupe donné et/ou un apprenant individuel. Cette combinaison sélectionnée d'une façon réfléchie et précise du Web 2.0, qui est lui-même une *plate-forme de principes et de pratiques (O'Reilly, 2005: 2),* et rassemblés ou implantés à un environnement numérique, par exemple le blogue, joue la fonction d'une plate-forme d'apprentissage, orientée vers un ou des type(s) d'interaction précisément visé(s).

Quatrièmement les apprenants peuvent avoir une influence sur la configuration des outils qui leurs sont utiles pour leurs modes d'interaction individuelles avec les personnes et les contenus de l'environnement numérique commun ou personnel.

Le choix d'outils définira les comportements d'apprentissage des utilisateurs qui par leur *participation* à l'interaction peuvent arriver à modifier les relations entre eux, de sorte qu'ils évolueront d'un simple groupe de personnes rassemblées autour de l'environnement numérique vers une communauté pratiquant et apprenant ensemble. Dans ce cas-là, la maîtrise minimale nécessaire de l'outil et l'attitude active – implication en communication en langue seconde, seront des prérequis d'apprentissage (cf. 1.3.5).

> *A prerequisite for participation and community building is social communication. Social posts and comments are important to create*

opportunities to be built. They are a prerequisite for participation and collaboration in any form of discourse, including scientific discourses.

La communication sociale est un pré-requis à la participation et à la constitution d'une communauté. Les billets et commentaires sociaux sont importants pour créer des opportunités à construire. Ils sont indispensables à la participation et collaboration sous toutes forms de discours, don't le discours scientifique. (notre traduction)

(Baggetun & Wasson, 2006)

Cependant, les prérequis d'enseignement de la compétence de communication avec le web 2.0 est une vaste connaissance de la variété des services, de leurs fonctionnalités, de leur potentiel et la perception de ces fonctionnalités à travers les activités à proposer aux apprenant et les composantes de la compétence de communication à perfectionner. Ainsi la catachrèse de l'outil se fait dans l'esprit de l'enseignant et il le voit et le transforme en instrument qui sert précisément à obtenir un but purement pédagogique. Par exemple les fils RSS (Really Simple Syndication) qui sont aussi une force du web 2.0 (O'Reilly, 2005) servant à s'abonner en direct au contenu dynamiquement modifié, peuvent être exploités pour une activité de débat interactif. L'enseignant peut proposer systématiquement un article sur un sujet, sur son blogue. La tâche des apprenants consisterait à s'abonner à ce flux d'articles et de s'investir dans le débat via les commentaires. L'enseignant s'abonnerait aux commentaires des apprenants, comme eux-mêmes, et suivrait la discussion et y participerait, pour finalement arriver à des conclusions et à l'évaluation de cette forme de participation et d'apprentissage. L'avantage de cette solution est que le débat peut-être suivi en direct, grâce à des agrégateurs de contenus. La solution du Web 2.0 change radicalement la façon d'agir de l'enseignant qui pourrait suivre ainsi plusieurs blogues de plusieurs groupes et sujets, en ne se rendant qu'à une adresse (agrégateur de contenus) qui lui charge et affiche les commentaires en mode direct. Ainsi non seulement la question de construction d'espaces numériques d'apprentissage est facilitée par le Web 2.0 mais aussi la gestion des contenus et l'ergonomie de lecture. Il s'agit d'atteindre un certain confort de création du savoir partagé, renommé en contexte par ceux qui discutent avec les mots et les concepts qui y sont familiers

(*folksonomie*[62]), grâce à l'intelligence collective dont les produits d'interaction pourraient être rassemblés sur une surface unique, même s'ils provenaient de sites multiples.

Le Web 2.0 bouleverse de ce fait le modèle de création et de transmission du savoir car les opportunités d'interaction entre les apprenants partageant leurs savoirs et compétences, souvent très pointues et hétérogènes, en omettant des institutions et en se référant directement aux plus expérimentés qu'eux, pratiquent plutôt un apprentissage « peer-to-peer » (particulier à particulier), un apprentissage ouvert et dynamique, où la pratique de communication s'entrelace avec l'acquisition des connaissances théoriques de type métacognitif. La création et le transfert du savoir devient gratuit et accessible pour tout enseignant et apprenant réseau-autonome. L'ancien modèle pyramidal tombe en désuetude (de Rosnay, 2006) et un enseignant/apprenant bloguant s'en aperçoit très vite après avoir subi les conséquences de ses insuffisances et de son handicap.

On voit donc apparaître une nouvelle forme de lutte des classes entre ceux qui détiennent les moyens de production et de diffusion des informations

---

[62] *Une* ***folksonomie*** *est un néologisme désignant un système de classification collaborative décentralisée spontanée, basé sur une indexation effectuée par des non-spécialistes. Le concept étant récent, sa francisation n'est pas encore stabilisée, bien que le Grand dictionnaire terminologique l'ait ajouté à sa base de données. Le terme folksonomie est une adaptation française de l'anglais folksonomy, mot-valise combinant les mots folk (le peuple, les gens) et taxonomy (la taxinomie). Le terme a été créé par l'architecte de l'information Thomas Vander Wal. Certains auteurs utilisent à la place les termes* ***potonomie****,* ***peuplonomie****,* ***taxinomie populaire*** *ou encore* ***taxinomie sociale****. À l'inverse des systèmes hiérarchiques de classification, les contributeurs d'une folksonomie ne sont pas contraints à une terminologie prédéfinie mais peuvent adopter les termes qu'ils souhaitent pour classifier leurs ressources. Ces termes sont souvent appelés mots-clés ou tags ou, en français, étiquettes. L'intérêt des folksonomies est lié à l'effet communautaire: pour une ressource donnée sa classification est l'union des classifications de cette ressource par les différents contributeurs. Ainsi, partant d'une ressource, et suivant de proche en proche les terminologies des autres contributeurs il est possible d'explorer et de découvrir des ressources connexes. Le concept de folksonomie est considéré comme faisant partie intégrante du Web 2.0. Source: Wikipedia, [http://fr.wikipedia.org/wiki/Folksonomie]*

et ceux qui, jusqu'alors considérés comme spectateurs, lecteurs ou usagers passifs, prennent une part croissante aux processus planétaires de création et de distribution d'informations.

(de Rosnay, 2006: 11)

Nous estimons qu'une partie du web 2.0 avec ses outils socioéducatifs tend vers une énorme plate-forme ouverte d'apprentissage des langues, où chacun peut « s'inscrire » à un parcours qu'il conçoit pour lui, sans formalités qui freinent ou qui sélectionnent, à partir d'un espace privé ou institutionnel, personnel ou collectif, en trouvant l'accès immédiat vers les experts de son choix, en puisant des ressources du web comme d'une grande bibliothèque mondiale et en privilégiant l'attitude d'un apprenant actif, créatif et communiquant.

Ce concept d'un modèle alternatif de l'apprentissage des langues, un apprentissage en direct et à la carte, où l'apprenant est au centre du processus, est actuellement très proche et commence à s'installer. Mais l'apprenant débutant vers l'autonomie aura besoin d'un guide éclairé, d'un tuteur qui l'aidera à reconnaitre ses besoins et orientera sa recherche de ressources, éventuellement en proposant des ressources fortement contextualisées et individualisées. Il aura aussi besoin d'environnements spécifiques de communication, soit individuels (blogues d'apprentissage individuelle) soit collectif que lui et/ou son enseignant devra savoir construire.

2.8.2 Vers la standardisation des blogues en tant que supports d'interaction en LE pour l'apprentissage communautaire

L'interaction en FLE instrumentée par le blogue communautaire a besoin d'innovations et de développement de nouveaux modèles:

a) des approches et des méthodes

b) des modèles de blogues qui peuvent devenir des supports « polycopiables » ou réapplicables. Le schéma simplifié ci-dessous montre le mouvement entre les stades de création et d'appropriation de prototypes, qui est un processus

perpétuel et nécessitant un travail en boucle. Nous reprendrons cette question plus en détail à propos du développement du blogue Postculture(s).

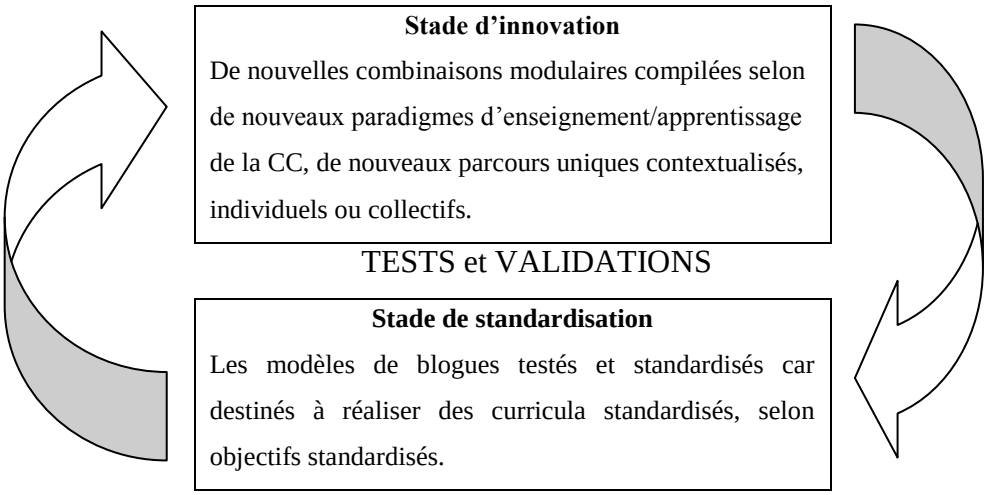


Figure 2-7. Mouvement entre les stades de création et d'appropriation de prototypes

Le modèle de blogue employé pour cette recherche se trouve au stade d'innovation mais pourrait passer au stade de standardisation, comme le PEL (Portfolio Européen de Langues) ou autres supports pédagogiques. Le PEL fait référence au concept d'autonomie et d'autoévaluation. Le blogue, outre ces deux concepts fait en plus référence à la compétence stratégique, comme nous l'avons présenté.

2.8.3 Le blogue et la blogosphère

Nous avons jusqu'ici mis à la lumière de nombreux aspects liés au blogue en tant que molécule du web 2.0, intéressante pour l'optimisation et modernisation de l'enseignement/apprentissage de la CC supportée par le blogue:

- son potentiel exponentiel facilitant l'interaction de l'individu avec le contenu et entre les individus,
- sa flexibilité résultant du caractère modulaire et les possibilités d'assemblages innovants et ciblant précisément les objectifs,
- les perspectives de devenir un support d'apprentissage standardisé à l'échelle internationale.

Nous souhaiterions maintenant analyser le blogue en prenant comme perspective la blogosphère, qui plus qu'un réseau de blogues est un réseau de rédacteurs et contributeurs de blogues. Outre la blogosphère de blogueurs diaristes se promenant sur la toile et visitant leurs journaux intimes à la recherche de nouvelles inédites, il y a un réseau de blogueur apprenants. En suivant des hyperliens des textes ou des liens mis dans les liens préférés (ang. blogroll) ils se retrouvent et trouvent les motifs pour s'entraider, partager leurs connaissances, très souvent résultant des domaines de niche (informatique, développement, graphisme). Ainsi, progressivement ils prennent une posture d'intellectuels courageux pour qui les problèmes infranchissables n'existent pas car ils savent qu'au moins quelques pistes d'aborder la situation problème sont possibles:

- la lecture des discussions enfermées dans les commentaires des blogues car quelqu'un dans le monde l'a certainement déjà confrontée et a expliqué comment il a réussi à le dépasser, seul ou avec les autres blogueurs (Baggetun & Wasson, 2006);

- la recherche de l'accès à l'auteur de l'information ou de l'objet de création, à travers le blogue du spécialiste, cette démarche permet de poser une question directement et des fois même de demander des améliorations du produit ou des rectifications professionnelles de l'information;

- dépôt de la question à la communauté réactive s'intéressant au même domaine, le système de rss avisera immédiatement le demandeur qu'il a reçu une/des réponses.

Le web 2.0 n'est pas une révolution technique accessible aux seuls développeurs. Il repose sur des outils simples d'utilisation centrés sur l'utilisateur. J'ajouterais même, sur l'utilisateur en réseau. Car cet individu n'est pas atomisé, mais bien relié aux communautés qui sont les siennes.

(Guillaud: 2005)

Par analogie, les communautés apprenant le français discutent et cherchent de l'aide pour la résolution des problèmes particuliers liés à l'acquisition de la composante grammaticale, discutent des relations entre des cultures ou s'exercent à des stratégies de communication et d'apprentissage dans et par le réseau, sur les blogues formels et informels. Le blogue Dico-des-mots [http://www.dico-des-mots.com] proposant aux utilisateurs le partage de leur compréhension du sens des mots et des expressions est une illustration significative du fait que la langue préoccupe non seulement les institutions mais aussi les blogueurs indépendants. Tout un chacun peut donc participer à la création des définitions de mots et des expressions nouveaux, venant de la langue quotidienne, vivante et dynamique, enrichies en discussions sur les usages actuels des utilisateurs de la langue française, de différents registres et contextes, plutôt informelles. Un autre blogue, muni d'un forum et regroupant les professionnels de l'enseignement du FLE et les apprenants ayant des questions à résoudre, [http://flecampus.ning.com] représente l'exploitation de l'outil plus formel. Rien qu'avec ces deux exemples nous pouvons voir comment la blogosphère apprenant et pratiquant la communication en français s'organise et s'entraide en mettant en avant une approche particulière:

Quelques éléments généraux à prendre en considération[63]

Esprit de partage

- *Ce que je sais, je le partage avec les autres.*
- *Je bonifie les connaissances déjà incluses.*
- *J'encourage la mise en commun des forces de chacun.*

Confiance en soi

- *Je me permets d'émettre mes opinions, même si je ne suis pas sûr à 100%.*
- *Je me permets de critiquer positivement l'apport des autres.*

Accepter de se faire critiquer

[63] http://eap.recit.org/index.php/coconstruire-des-trucs

- *Une de mes opinions a été critiquée avec respect, je peux me permettre d'argumenter pour défendre mon point ou j'accepte l'opinion des autres.*

Altruisme

- *J'aide les autres à apprendre.*

(Lachance : 2008)[64]

2.9 Bilan

Après l'exposition de la typologie la plus courante des blogues éducatifs, à savoir selon les usages et les objectifs, nous avons proposé une typologie nouvelle à l'usage de notre recherche avec le critère de collaboration en apprentissage en tant que facteur principal.

Après l'exposition des recherches s'intéressant à l'exploitation des blogues dans l'éducation nous avons retenu les concepts suivant intéressant les chercheurs:

- expression individuelle ou activité communautaire;
- identité du blogueur;
- la réflexivité du blogueur;
- son autonomie et auto-régulation.

Nous avons montré que le blogue est un artefact complexe qui se transforme à l'infini. Notre conception du blogue est ainsi complexe et ouverte dans la mesure où elle s'appuie sur une communauté dynamique qui se constitue à travers des outils sociocognitifs. Notre recherche à travers le blogue s'intéresse à la fois à cet artefact pour l'apprentissage des langues, à son influence sur cet apprentissage mais aussi aux possibilités offertes par le principe d'interaction et de collaboration qui le caractérise. Si l'apprentissage est en quelque sorte formaté par le concepteur lors de la conception et réalisation, il bouleverse à son tour ce formatage à condition que les interactions et collaborations fonctionnent.

[64] Environnement d'Apprentissage Personnel, http://eap.recit.org/index.php/coconstruire-des-trucs

2.10 Les étapes du processus de conception du blogue Postculture – rapport du prototypage

Nous allons pour finir présenter le processus de développement en montrant l'influence mutuelle entre la réflexion théorique et la réalisation pratique. Nous avons en effet développé un premier prototype que nous avons testé et questionné pour ensuite l'améliorer et aboutir au prototype de notre recherche, le blogue Postculture.

2.11 Schématisation du prototypage

Recherche / Développement Théorisation en action Interprétation / Analyse du corpus	
Évolution éventuelle du blogue	Détermination du corpus Quels outils spécifiques pour ce type de corpus
Émergence de la communauté - Potcultures - Masterprofle	Réflexion à venir sur la scénarisation d'interactions Réflexion à venir sur les identités virtuelles et culturelles Réflexion à venir sur l'écriture collective
Conception des prototypes	Réflexion sur les théories de l'activité L'instrumentation et l'instrumentalisation
Prise en main des artefacts du web 2.0 pour une communauté virtuelle	Réflexion sur la communauté de pratique et d'apprentissage Découverte du web social (web 2.0)
Blogue comme outil technologique d'une communauté (fil RSS, contenus)	Apprendre le FLE en collaboration

Tableau 2-2. Étapes de la recherche-développement du blogue d'apprentissage communautaire de FLE

Comme nous l'avons explicité précédemment (cf. 2.1) la recherche-développement nécessite un fonctionnement en plusieurs boucles entre le cadre théorique et le développement technologique. Le tableau 2-1 présente d'une manière générale les boucles que nous avons suivies pendant cette recherche. À partir du bas, la colonne gauche reprend les éléments du développement et la colonne droite les

éléments de la réflexion théorique. Il y a des passerelles entre la colonne gauche et droite aux moments de références et d'ajustements des uns aux autres. Il y a également des retours en arrière dans la réflexion théorique quand il faudra analyser plus en détail certains éléments que nous avons cru aborder suffisamment précédemment.

Nous présentons ci-après les objets intermédiaires (cf. 2.2.3 et 2.3.1) que nous avons créés pour nous faciliter la tâche de développement du blogue communautaire: (1) schémas, (2) diagrammes, (3) tableaux, (4) maquettes, (5) prototypes, (6) tutoriels. Les objets intermédiaires les plus élaborés sont consultables dans les Annexes.

2.12 Prototype 1 – « AcTuClic »

Ce prototype de départ a été créé avec le moteur de blogue « Dotclear »[65] dans le cadre du master II professionnel « Responsable de formation FLE/S » à l'Université Marc Bloch, au Département de Didactique Appliquée et des Langues Vivantes, année 2005/2006. Le choix de moteur de blogues a été dicté par l'existence de la forte communauté francophone active sur Internet autour de ce moteur de blogue. Il a été réglé de façon à ce que les articles soient fournis automatiquement avec les canaux RSS. Leurs titres s'affichaient dans le menu gauche et changeaient dynamiquement, sans intervention de l'enseignant, pour se rapprocher à la réalité quotidienne qui fournit aussi toute sorte d'informations sans présélection. Pour faciliter la tâche de lecture et de rédaction les apprenants avaient à leur disposition des dictionnaires en ligne et des glossaires rassemblés en blog-roll. L'enseignant restait discret et n'intervenait pas pendant les discussions.

Au travers des différentes rubriques du blog il a été proposé aux apprenants blogueurs de faire un tour de l'actualité de la presse internationale et de se focaliser plus particulièrement sur les évènements de "l'espace francophone" (au sens large). Les apprenants blogueurs ont pu analyser et commenter des faits d'actualité, donner des avis et opinions au travers de commentaires déposés sur le blog. Il s'agissait d'un

[65] [http://www.dotclear.net]

blogue de communication et d'échanges ayant une visée interculturelle, puisqu'une pluralité des points de vues a été promue, tant dans les dépêches que dans les commentaires des auteurs pluriculturels.

2.12.1 Positionnement du prototype 1 selon la typologie des blogues éducatifs communautaires

Selon notre typologie de blogues éducatifs collaboratifs (Koenig-Wiśniewska, 2007: 8), ce premier prototype se situe près du type 4 (l'avant dernier dans notre typologie de 5 degrés de collaborativité des blogues). Les contenus qu'il proposait n'étaient pas directement didactisés et se présentaient plutôt comme des ressources brutes. Il proposait des droits de publications à tous les apprenants.

C'était un blog de communication et d'échanges libres (mais respectant une charte pour ce qui est des contenus), ayant en arrière-plan une visée interculturelle. Il proposait des documents authentiques sous forme d'articles en ligne. La médiation était très faible et se limitait au choix des portails qui fournissaient des articles de type souhaité. Il n'y avait qu'une consigne générale: *lisez les articles proposés et réagissez*. Les apprenants étaient censés se connecter systématiquement et rédiger des commentaires pour réagir au contenu proposé et aux commentaires des autres apprenants. Nous allons définir les déficits de cette conception au niveau de la tâche et des rôles qui ont conduit en conséquence à l'absence de systématicité et de motivation. Le répérage des déficits tracera les axes du développement des prototypes suivants.

2.12.2 Les résultats de l'évaluation intermédiaire du prototype 1

2.12.2.1 Public

En 2006 le prototype 1 a été testé auprès de quelques personnes volontaires qui ont accepté de publier leurs commentaires d'une façon informelle hors leurs

programmes d'apprentissage institutionnels et de partager leurs avis après une période d'environ un mois d'utilisation.

2.12.2.2 Outils de recueil de données

Nous avons recueilli un premier corpus modeste sous forme de commentaires des utilisateurs et de leurs réponses à l'enquête qui leur a été envoyée sous forme d'un document *.doc. Le blogue même et ses éléments ont été soumis également à notre analyse en tant qu'artefact cognitif – instrument d'apprentissage.

2.12.2.3 QS1 – Quels outils de blogue supportent l'émergence de la communauté virtuelle d'apprentissage?

La mise en place et l'analyse de ce premier prototype a suscité une réflexion sur la question de la communauté virtuelle d'apprenants et de communauté en général. Dans le message de bienvenue on annonçait aux apprenants: « *venez rejoindre la communauté des bloggeurs qui font l'actualité* » mais cette communauté à vrai dire n'existait pas encore. Il n'était pas garanti non plus qu'elle se forme spontanément avec les moyens et les conditions que nous lui avons proposés. Un questionnement fondamental et le retour au cadre théorique s'est avéré indispensable à cette étape-là. Les questions que nous nous sommes posée ont été les suivantes:

a) Quelle est la place de l'écrit dans la constitution de la communauté?
b) Comment l'écrit pourrait motiver les blogueurs à la constitution de la communauté?
c) Quels seraient les artefacts qui motiveraient implicitement à écrire et à évoluer socialement pour se développer jusqu'à ce que chacun des blogueurs trouve une place dans une communauté?
d) Quelles seraient les preuves que la communauté existe, qu'elle est vivante et en développement?
e) Qu'est-ce qui constitue la dynamique communautaire et quel est son moteur?

f) Comment transformer cette dynamique en écrit?

Il ne fallait pas perdre de vue que nous souhaitions développer un outil de perfectionnement de l'écrit, envisagé comme partie intégrante de leur compétence communicative et sociale. La critique réflexive faite suite à l'évaluation intermédiaire du dispositif a en fait dévoilé plusieurs déficits du type technique et pédagogique de ce prototype.

2.12.2.4 Phase de définition du problème

La phase de définition du problème et la phase exploratoire, telle que la définit Guichon (2006: 28-29), peuvent se constituer des éléments suivant: « entretiens avec les anciens et futurs utilisateurs, « recueil des valeurs et des représentations », « sessions de remue-méninges pour faire émerger les idées principales », « enquêtes » auprès d'un échantillon représentatif des futurs utilisateurs. Notre phase préparatoire consistait en l'observation des comportements des blogueurs inconnus du web, des apprenants volontaires en réseau et en auto-observation. À cela s'ajoute l'enquête réalisée auprès d'un échantillon du public du premier prototype, *Actuclic* (cf. Annexe 16).

Nous avons adopté pour notre recherche l'approche actionnelle, pourtant les stimuli à l'action d'échange écrite d'opinions que les étudiants exerçaient en bloguant sur Actuclic semblaient être inadaptés car elle ne suscitait que des opinions peu nombreuses et non approfondies. Nous craignions la passivité des étudiants qui même après avoir lu les articles sur le blogue resteraient indifférents devant cet environnement numérique interactif. En réalité, l'insuffisance des stimuli résultait de quelques facteurs majeurs que nous présentons dans la suite de cette réflexion. Cependant les répercussions de cette insuffisance étaient dangereuses pour notre recherche – faute d'écriture les procès menant à l'émergence de la communauté ne s'enclenchaient pas.

2.12.2.5 Les « freins » à la constitution de la communauté sur le blogue prototype 1

Paradoxalement, ce qui paraissait d'abord être le plus grand avantage du blogue – automatisation du chargement de contenus nouveaux grâce aux canaux rss – s'est avéré son plus grand défaut. Les contenus chargés traitant avant tout des sujets socialement urgents oscillaient autour des guerres et des catastrophes, sujet décourageant les jeunes apprenants à l'écriture à long terme, comme le confirme l'avis de cette apprenante:

> *Les sujets sont un peu…trop sérieux. Ce blogue doit être un instrument supplémentaire d'apprentissage de français (le plus grand nombre d'apprenants représentent les gens de mon âge, à peu près) peu de personnes aura envie de discuter aux sujets qui ne le concernent pas directement. Je sais qu'il y a de différentes rubriques mais celles qui sautent aux yeux comme premières, à gauche en haut – la guerre, la politique…Ce sont les sujets important mais… décourageants.*
>
> (Réponse d'une utilisatrice – traduction de la langue polonaise)

Rappelons ici qu'une des caractéristiques importantes du web 2.0 est la gestion du contenu par les internautes. Au niveau macro cela est plus visible car c'est l'ensemble des contenus des blogues multiples, les billets des auteurs et les commentaires qui s'y ajoutent qui crée ce contenu de masse géré par les internautes. Au niveau micro, la gestion est moins évidente, comme nous l'avons montré dans notre typologie des blogues éducatifs (Koenig-Wisniewska, 2007), dans la majorité des cas la gestion du contenu est réservée à l'auteur et en même temps au propriétaire du blogue. Or, dans le contexte éducatif cette inégalité entre l'administrateur qui possède tous les droits (cf. 2.19). et l'utilisateur ne possédant que le droit de commenter peut représenter un frein à la constitution de la communauté, une configuration humaine en mouvement dont les membres ont besoin d'évoluer en compétences et de muter vers des rôles plus responsables. Le droit de publication sous

forme de billets avec des contenus estimés de valeurs par les apprenants devrait servir à cette évolution.

Les blogueurs du blogue « *AcTuClic* » avaient tous les mêmes droits, mais les droits les plus restreints au niveau de la gestion de contenu du blogue – celui de *contributeur* qui peut lire et rédiger des commentaires.

Nos recherches sur les permissions (compétences) des utilisateurs sur les blogues ont démontré que la nouvelle version de Dotclear (2.0) rendait possible la gestion des droits des utilisateurs même si cela n'était pas encore si flexible que dans WordPress. Malheureusement à l'époque de la conception du premier prototype la question de distribution des droits n'a pas été du tout traitée. Par contre, s'il s'agit de la conception du prototype 2, elle a joué un rôle significatif dans la conception de la tâche des apprenants, basée sur la distribution des droits selon un statut à acquérir (cf. Annexe 6, Scénario d'interactions – guide pédagogique).

Une autre carence du premier prototype constituait le manque d'outils pédagogiques collaboratifs. Les dictionnaires mis à la disposition des apprenants étaient certainement utiles mais ne s'inséraient pas suffisamment dans la logique de l'apprentissage collaboratif. Celui-ci aurait nécessité plutôt un glossaire collaboratif ou un dictionnaire associatif personnalisé que la communauté aurait pu remplir progressivement et jouir de son utilité approprié au contexte spécifique.

Du point de vue ergonomique et spatial les liens vers les dictionnaires menaient l'apprenant à l'extérieur du blogue, il était donc extrait du contexte dans lequel nous souhaitions en fait qu'il reste le plus longtemps possible.

Au niveau de l'accès aux ressources proposées le premier prototype limitait ses utilisateurs aux apprenants du niveau intermédiaire en compréhension et en expression écrites (soit minimum A2-B1 du *CECR*). Ce niveau était le minimum pour qu'ils puissent participer, vu que la participation consistait à: lire les articles sur des faits d'actualité, les comprendre, proposer des analyses, exposer une opinion au moyen de commentaires déposées. Les résolutions fondamentales pour la suite de la recherche sont présentées dans la suite de ce travail.

2.13 Conclusions et décisions prises après la construction du prototype 1 et le prétest 1

La résolution la plus importante était de procéder d'une façon moins intuitive, plus méthodique et basée sur un cadre théorique solide. Nous présentons les grandes lignes de cette nouvelle démarche ci-dessous:

1. Construire d'une façon autonome le prototype 2 pour les raisons suivantes:

- assurer le niveau élevé d'homogénéité entre le cadre théorique que nous avons choisi et les indications de conception;
- nous garantir l'accès entier au serveur et la base de données pour l'installation des fichiers, des manipulations des fichiers, l'intégration des extensions et l'accès aux données recueillies.

2. Éviter le chargement automatique des contenus bruts en tant que ressources pédagogiques, ceci pour trois raisons:

- sans médiatisation accompagnant ces ressources on n'incite pas assez à des réactions écrites;
- les sujets traités dans certains des articles des journaux en ligne sont trop pessimistes et n'incitent pas les jeunes à des réactions écrites;
- les informations des unes concernent rarement la réalité des jeunes et de ce fait n'incitent les pas à la lecture.

3. Changer de moteur de blogue pour WordPress pour des causes suivantes:

- autour du moteur WordPress il y a une grande communauté internationale d'utilisateurs (y compris francophone);
- la communauté de WordPress partage l'expérience de développement, ce qui

permet d'avancer en développement du blogue plus rapidement;

- la communauté de WordPress produit et partage des extensions multiples en assurant l'appui en création et gestion du blogue.

4. Trouver des extensions de WordPress qui rendent possible le travail collaboratif, les intégrer au blogue neutre.
5. Trouver des extensions de WordPress qui visualisent la communauté émergeant autour du blogue, les intégrer au blogue neutre.
6. Explorer la plateforme des outils du Web 2.0 pour en choisir des outils à connecter au blogue communautaire.
7. Apporter plus d'attention à l'ancrage des tâches dans la réalité des utilisateurs.
8. Apporter plus d'attention à la conception du scénario pédagogique et les conditions nécessaires à l'émergence de la communauté: interdépendance, l'engagement, le langage commun, le terrain commun, la culture, la narrativité.

Fonctionnalité	**Processus social souhaité**
Vote	Se positionner en tant que conformiste ou non-conformiste, le dégrée de la force d'appartenance à la communauté
Possibilité de publier un article ou proposer un sujet	Proposition individuelle, négociations, choix – solution commune en vue de publication
Wiki	Négociations, mise en commun d'une idée, mise en concertation sur un sujet
Glossaire	Élaborer un ensemble de définitions du vocabulaire spécifique à la communauté
Enquête	S'intéresser aux points de vue des autres

Tableau 2-3. Fonctionnalités supplémentaires que nous avons décidé d'intégrer dans le prototype 2

2.14 Prototype 2 – « Masterprofle »

Ces décisions ont donc permis à la fois de clarifier notre socle théorique, de consolider certaines notions (approche actionnelle, communauté, artefact, participation, collaboration) et de concevoir un nouvel environnement d'apprentissage, donc un nouvel outil plus conforme à nos souhaits.

2.14.1 Conception générale du prototype 2

Le prototype 2 a été conçu en 2007, basé sur le moteur de blogue WordPress et hébergé sur le serveur de l'Université de Provence.

Ce blogue ne proposait pas de ressources fournies au départ. Les ressources devaient être créées au fur et à mesure de la réalisation de la tâche. Elles allaient constituer des ressources personnalisées, sectorielles, brutes qui ensuite devaient être médiatisées par les professeurs pour leurs étudiants. La logique proposée était inverse par rapport au premier dispositif. Nous fournissons un dispositif technologique vide de ressources accompagné d'outils supplémentaires de visualisations d'activités des utilisateurs. Il a été soumis aux indications suivantes:

- Les ressources sont créées par les apprenants,
- La tâche est sociale et basée sur la créativité et non sur des exercices scolaires structuraux,
- L'écrit est un instrument qui sert à progresser dans l'échelle sociale (étudiant > stagiaire > enseignant),
- Les droits sont plus élevés et égalitaires,
- Les outils pédagogiques de collaboration sont personnalisés et contextualisés,
- La participation – le facteur clé de la constitution de la communauté et de création commune stimulée implicitement par écrit,
- Outils – artefacts communautaires sélectionnés avec soin et précision selon l'optique adopté: augmenter la motivation à la participation, visualiser l'existence de la communauté internationale, visualiser la dynamique de la communauté, visualiser la démocratie de la communauté.

2.14.2 Les résultats de l'évaluation intermédiaire du prototype 2

2.14.2.1 Public

Le blogue *Masterprofle* a été testé par un échantillon d'utilisateurs (année 2007/2008) – étudiants en stage long à l'étranger suivant un master d'enseignant FLE à Strasbourg. L'écriture sur le blogue faisait partie de leur cursus et leur a été proposée durant la période du stage (dans la majorité de cas – une année).

2.14.2.2 Outils de recueil de données et type de données recueillies

L'enquête et le blogue-même ont été nos outils de recueil de données. Ils ont été complétés par nos observations d'exploitation du blogue. L'enquête a été effectuée grâce à l'outil Google-docs permettant une réalisation d'une enquête entièrement en ligne et renvoyant des résultats sous forme de feuille d'Excel, ce qui facilite le traitement de données recueillies. 7 personnes ont répondu aux questions de l'enquête.

Les données recueillies avec l'enquête étaient de nature soit quantitative soit qualitative. Les données fournies par le blogue étaient bien sûr de nature qualitative.

2.14.2.3 QS1 - Quels outils supportent l'émergence de la communauté?

Afin de répondre à la question essentielle au prototypage concernant le rapport entre les outils intégrés et l'émergence de la communauté nous avons posé des questions partielles aux utilisateurs du blogue. Les questions 10-14 de l'enquête concernaient le rapport entre les outils intégrés et la motivation à l'écriture:

	- -	-	**0**	+	++
10. Le fait de voir mon nom parmi les auteurs me motive à publier (Ext. WP Authors)	0	0	2	2	1

11. Le fait de voir ma photo parmi les auteurs me motive à publier (Ext. Simple Flckr)	0	1	3	1	1
12. Le fait de voir mon pseudo au top de la liste des auteurs me motive à écrire un billet (Ext. WP Authors)	1	0	2	2	1
13. Le fait de voir mon pseudo au top de la liste des commentateur me motive à écrire un commentaire (Ext. TopCommentator Widget)(Ext. Community Cloud)	0	1	3	2	0
14. La visualisation des nationalités (géolocalisation) m'encourage à publier	0	2	2	1	1

Tableau 2-4. Quels sont les extensions qui ont joué le rôle de facteurs extérieurs supportant la motivation des apprenants-blogueurs à écrire et publier?

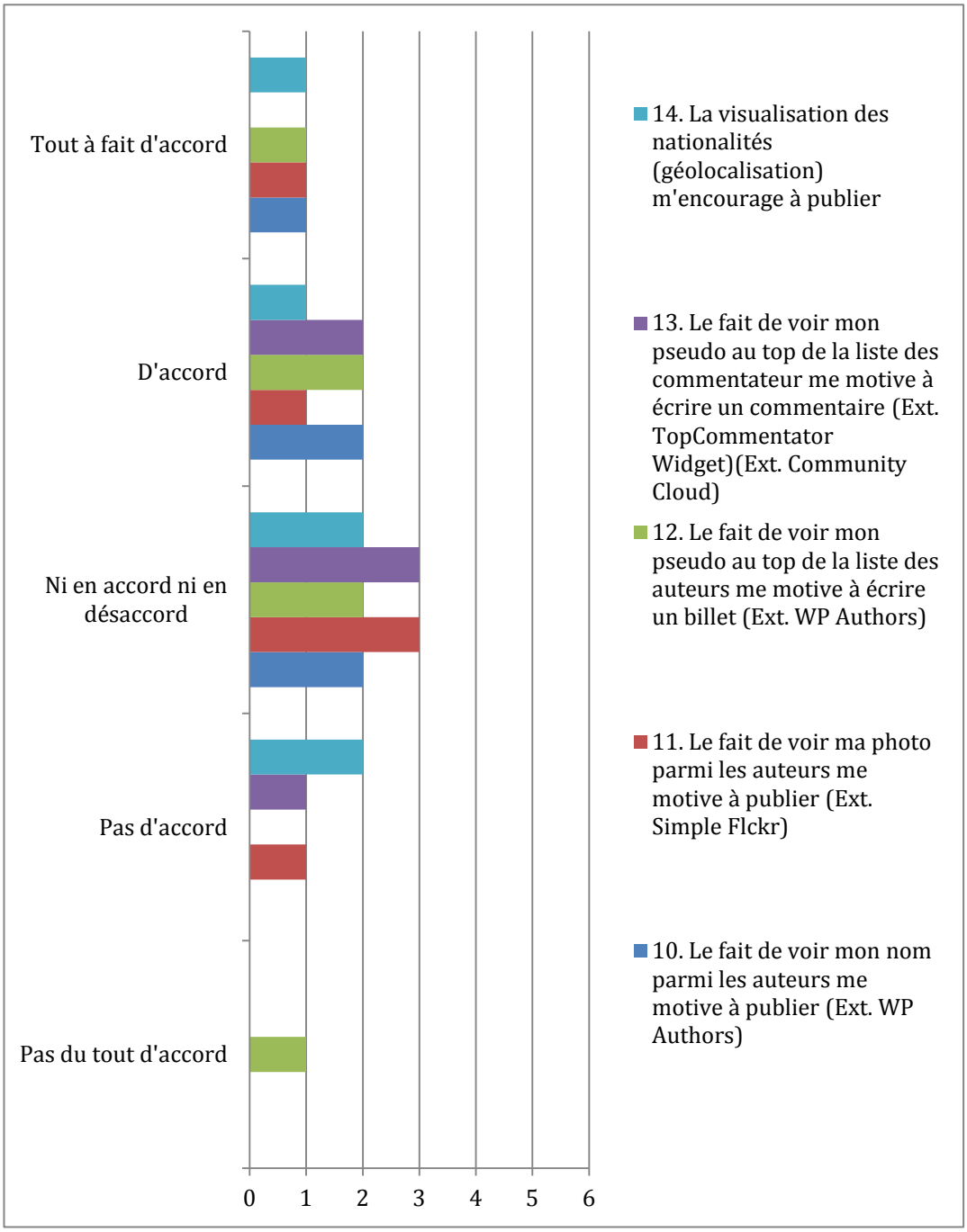


Diagramme 2-1. Le rapport entre les extensions spécifiques et la motivation à l'écriture des utilisateurs du blogue Masterprofle

Les réponses aux questions 10-14 montrent qu'une partie de blogueurs (2 ou 3 par chaque question) a une attitude neutre par rapport aux outils supplémentaires du blogue qui permettent:

- la visualisation des nationalités (Géolocalisation),

- le fait de voir son pseudo au top de la liste des commentateurs(Top Commentator Widget, Community Cloud),
- le fait de voir son pseudo au top de la liste des auteurs (WP Authors),
- la publication des photos des auteurs sur une page spécifique (Simple Flickr),
- le listing des auteurs du blogue (WP Authors).

Une partie des blogueurs par contre déclarent que ces outils les incitent à écrire et publier des commentaires ou des billets (2 ou 1 personne par fonction) mais comme le montrent les réponses aux questions suivantes le facteur commun le plus important qui est le moteur de la motivation n'a pas de caractère extérieur (technologique), mais intérieur (psychologique). 5 apprenants sur 6 ont employé le mot exact de « partage » dans leurs réponses à la question sur ce qui les motive vraiment à écrire (Q15):

1. *<u>Partager</u> mon expérience et lire celle des autres.*
2. *L'envie de <u>partager</u> nos expériences et de découvrir des systèmes éducatifs très différents avec des moyens matériels tout aussi variés.*
3. *Aider les autres, les renseigner.*
4. *<u>Partager</u> nos expériences et avoir un site à nous pour nous renseigner.*
5. *<u>Partager</u> mon expérience.*
6. *Le fait de retrouver ceux que l'on connaît et de <u>partager</u> avec eux à travers un outil public. De se sentir moins seuls dans certaines expériences difficiles.*

part ce besoin fort de partager l'expérience que ces étudiants en stage long vivent à l'étranger où ils testent pour la première fois leurs compétences d'enseignant FLE, immergés dans un système éduacatif aussi inconnu que la culture du pays, parmi les facteurs motivant à l'écriture, ils ont énuméré aussi une envie de lire les autres, de découvrir d'autres systèmes éducatifs et des conditions de travail d'enseignant, le besoin d'aider, de renseigner, le besoin d'avoir un espace dédié uniquement aux stagiaires, la possibilité de s'y retrouver. Une personne a déclaré que grâce à l'écriture elle se sentait moins seule durant les expériences difficiles d'enseignant. Les facteurs

énumérés: le partage, l'entraide, le rémède à l'éloignement, l'espace commun et le rencontre ont deux fonctions, d'un côté ils incitent à écrire et à travers cet écriture permettent de créer des liens entre les apprenants. Ce groupe donc présentait des traits caractéristiques qui permettraient l'émergence de la communauté (cf. 1.3) en partie grâce à la situation spécifique dans laquelle se trouvait leurs membres et les besoins qui sont apparus, et en partie grâce au dispositif qui satisfaisait ces besoins. Il paraît donc que le prototype 2 a rempli mieux sa fonction que le prototype 1 dans ce secteur spécifique.

Pour décider quelles fonctions nous retetiendrons pour le prototype 3 nous avons analysé les réponses à deux autres questions de l'enquête:

Q31. Choisis les fonctions que tu as réellement utilisées.

Q32. Choisis les fonctions que tu aurais utilisées si tu avais eu plus de temps.

Nous avons donc inversé l'ordre de questionnement: pourquoi les étudiants utilisent certaines fonctionnalités plus souvent que d'autres? Quelles sont ces fonctionnalités (cf. Diagramme 2-2. Les outils déclarés d'être réellement utilisés par les apprenants-blogueurs de *Masterprofle*)? S'agit-il des outils primaires toujours présents dans chaque blogue (éditeur des billets et éditeur des commentaires) ou secondaires (extensions que nous avons intégrées)?

Cinq personnes ont déclaré avoir réellement utilisé l'éditeur des billets (ce qui veut dire qu'une personne parmi les blogueurs n'a publié aucun billet), Seulement trois personnes ont déclaré avoir réelement utilisé l'éditeur de commentaires. Cette situation reflète la situation informelle de la blogosphère où l'on préfère publier ses propres billets que commenter les billets des autres. L'éditeur de billets et de commentaires sont deux fonctions intégrées par défaut à chaque blogue. Les autres fonctions déclarées réellement utilisées (sauf les mots-clés – extension « Ultimate Tag Warrior » et le tutoriel conçu par nous) ont été également fournies avec le blogue:

- liste des billets récemment publiés,
- liste des commenteurs récemment publiés,
- insertion des images au billets,
- panel d'administration des auteurs.

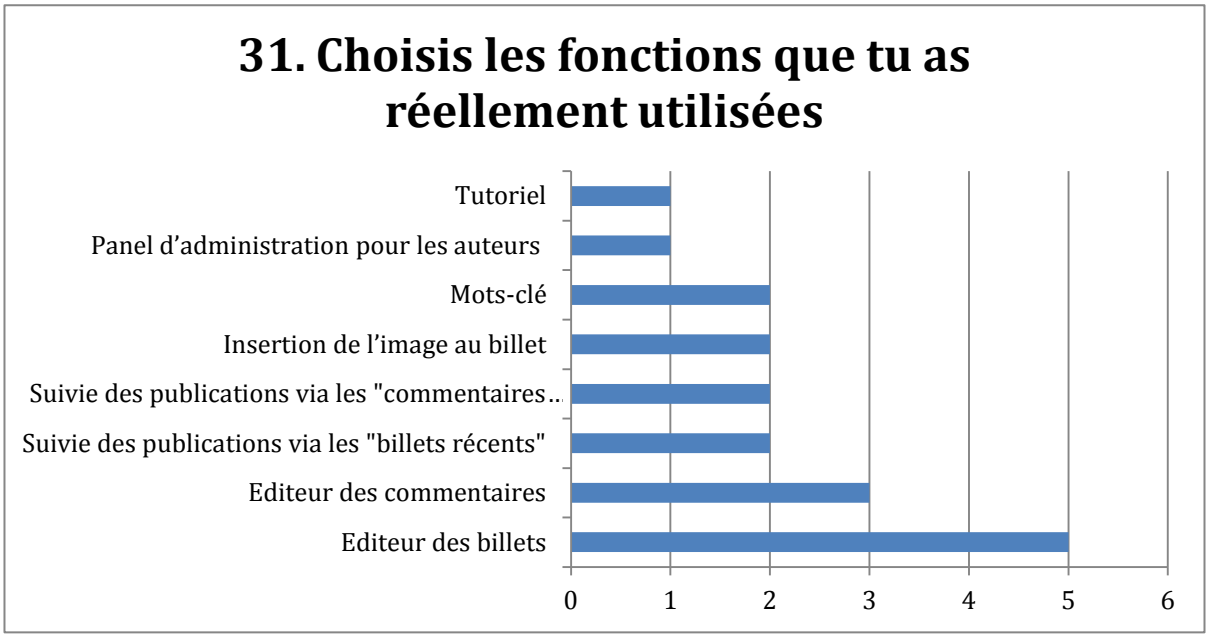


Diagramme 2-2. Les outils déclarés d'être réellement utilisés par les apprenants-blogueurs de *Masterprofle*

Cependant les apprenants ne se rendaient pas compte directement qu'ils utilisaient souvent certaines fonctions ajoutées, dont le blogue n'a pas été initialement muni, à des fins variées et ils ne les ont pas énumérés parmi les fonctions utilisées. Par exemple le nuage de pseudos des auteurs, à part sa fonction valorisant tous les auteurs et à part sa fonction de visualisation de tous les auteurs en tant qu'entité, remplissait encore une fonction de repère et leur a servi, entre autres outils, de navigation entre les billets pour retrouver les billets d'un auteur précis (comme ils le déclarent dans des réponses à d'autres questions sur l'ergonomie du blogue (Q34), 2 personnes sur 6) et de suivre l'évolution de son expérience dans le pays donné. Très souvent ils cherchaient intuitivement en prenant comme repère les autres billets (3 personnes sur 6), en utilisant le nuage de mots-clés (1 personne) ou le calendrier (1 personne). Il en résulte que les outils ajoutés remplissaient souvent plusieurs fonctions en confirmant que l'usage réel de l'outil diffère parfois de l'objectif prévu par le constructeur. Ainsi s'effectue l'instrumentalisation et l'artefact blogue évolue grâce aux utilisateurs. Le concepteur doit être conscient de ce fait car la suppression d'un tel outil risque de faire éliminer en même temps plusieurs fonctionnalité utiles aux apprenants. À part les fonctions pragmatiques ces outils remplissent également les fonctions dont les étudiants ne parlent pas car l'effet de leur fonctionnement ne se déclenche pas suite

aux cliques mais suite aux regards. Certains outils, comme le nuage de pseudos des contributeurs du blogue influencent la conscience et les représentations des étudiants mais ce sont des effets dont ils sont moins conscients, il leur est également plus difficile de rapporter post factum quels éléments du blogue ils ont regardé le plus souvent. Ce type de recherche nécessite un autre type d'outil de recueil de données que l'enquête (notamment un logiciel spécialisé qui trace le regard de l'utilisateur sur l'écran).

Il est intéressant d'observer les réponses des étudiants interrogés sur l'usage potentiel des outils à condition qu'ils aient disposé de plus de temps (Q32, diagramme 4). Ils ont déclaré qu'ils auraient utilisé les outils suivants:

- Glossaire FLE (Ext. IMM Glossary) (4 personnes sur 6),
- Compte Flickr pour la publication d'une photo de l'auteur (4 personnes sur 6),
- Insertion de l'image au billet (fonction primaire) (2 personnes sur 6),
- Éditeur de billets (fonction primaire) (2 personnes sur 6),
- Éditeur des commentaires (fonction primaire) (2 personnes sur 6),
- Sondage (Ext. Democracy) (1 personne),
- Outil de recherche (1 personne).

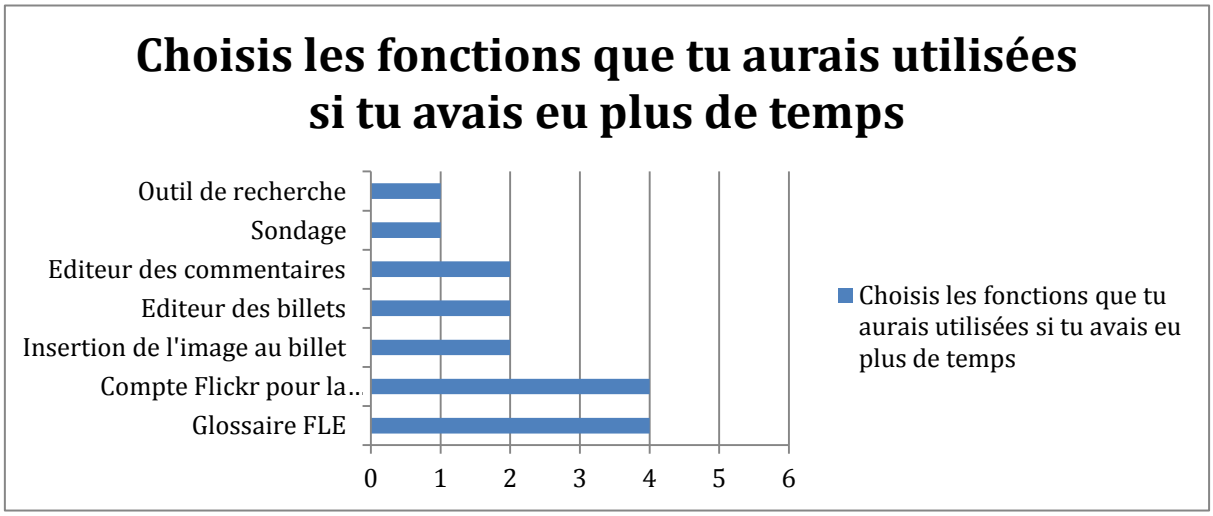


Diagramme 2-3. Les fonctions que les étudiants auraient utilisées s'ils avaient eu plus de temps

Quatre (66,6 %) des étudiants ont reconnu la valeur de l'outil collaboratif intégré qui permettait l'introduction des définitions des termes spécifiques au domaine de stage d'étudiant et l'enseignement de FLE ainsi qu'au système éducatif spécifique du pays donné. Ces termes, une fois expliqués sur une page dédiée à cet effet, apparaissaient dans l'ensemble des textes du blogue sous forme d'hyperliens (mots soulignés avec une petite icône de loupe à côté) et renvoyaient à la définition après une clique. Le même nombre d'étudiants ont déclaré la volonté de publication de leur photo sur le compte Flickr connecté à une page d'auteurs des blogues. Il est probable que le fait d'être obligé de publier la photo sur un outil extérieur nécessitant une autre identification (un nom d'utilisateur et un mot de passe) pour qu'elle s'affiche sur la page du blogue était un frein. Il était plus facile de publier une photo en se servant d'éditeur du billet intégré au blogue, mais même si c'était facile les étudiants n'exploitaient pas pleinement cette fonction.

En résumé, les étudiants ont avant tout exploité le potentiel des outils primaires du blogue en réservant les expérimentations éventuelles avec des outils secondaires (glossaire, sondages, photos) pour d'autres moments, même s'ils reconnaissaient l'intérêt de ces outils. Cela peut résulter premièrement du fait que pendant leurs stages ils étaient souvent très chargés. 100% des étudiants interrogés ont déclaré le manque de temps comme une raison primaire qui les empêchait de publier (Q9, diagramme 4). Un étudiant a avoué son pragmatisme qui lui dictait l'usage du blogue: « *Ce n'est pas une question de technique, je n'utilise que ce dont j'ai besoin en fonction du temps dont je dispose* ». Pour une seule personne la connexion était un obstacle. Nous estimons qu'ils ont exploité avant tout les outils primaires également à cause de la spécificité de leurs besoins et des habitudes sectorielles. L'information qu'ils souhaitaient partager nécessitait la rédaction de textes plus longs: les conditions de travail, les méthodes d'enseignement, les thèmes abordés, les réactions de leurs apprenants, leurs propres émotions et des doutes. En tant qu'étudiants ils avaient l'habitude de rédiger et de lire des textes plus élaborés, c'est pourquoi certains billets étaient assez longs. Ils présentaient l'avis univoque concernant l'utilité des informations apportées (4 sur 6 étaient d'accord et 2 sur 6 étaient tout à fait d'accord qu'ils faisaient un effort d'apporter des informations utiles. L'aspect pragmatique prévalait. Ils étaient également conscients que le fait de pouvoir lire les témoignages

des autres leur permettait de mieux construire leur expression. (Q24, diagramme 5) 5 sur 6 d'étudiants déclarent que les billets des autres stimulent leur réflexion, seule 1 personne n'était pas d'accord avec cette constatation. Cependant leurs avis étaient moins enthousiastes lorsqu'il s'agissait de la constitution de la communauté grâce à ce blogue (Q51, diagramme 6), 3 personnes sur 6 croyaient que le blogue soutenaient l'émergence de la communauté, 2 personnes n'avaient pas d'avis et une personne n'était pas d'accord. Cette information statistique sur l'enthousiasme modéré pouvait s'expliquer par le fait que parmi les étudiants répondant à l'enquête il y en avait deux qui n'ont pratiquement pas du tout publié. Leurs réponses les plus fréquentes dans l'enquête étaient donc neutres « ni d'accord ni en désaccord ». Après l'analyse des réponses et des corrélations entre les réponses par personne nous pouvons conclure que ceux qui ont publié systématiquement se déclaraient enthousiastes des blogues et étaient convaincus que le blogue soutenait la création des liens et l'émergence de la communauté. Ceux qui n'ont pas publié soit ne l'avaient fait à cause de leurs convictions (ils déclaraient de ne pas être passionnés de blogues), soit ils ne se sont pas offert l'occasion de les construire à travers l'utilisation du blogue.

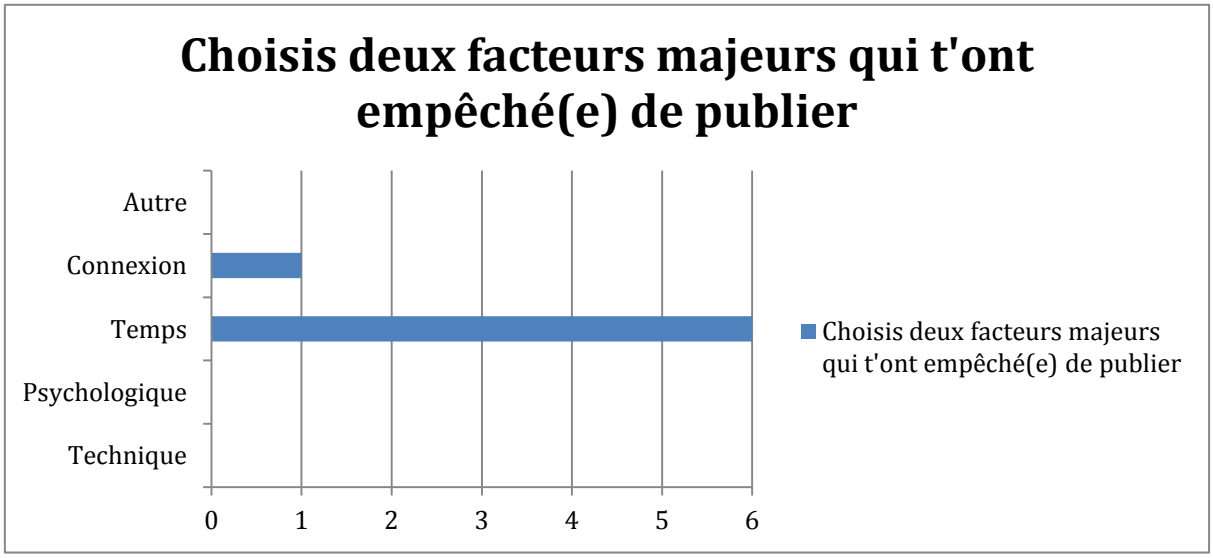


Diagramme 2-4. Les facteurs qui ont empêché de publier aux étudiants

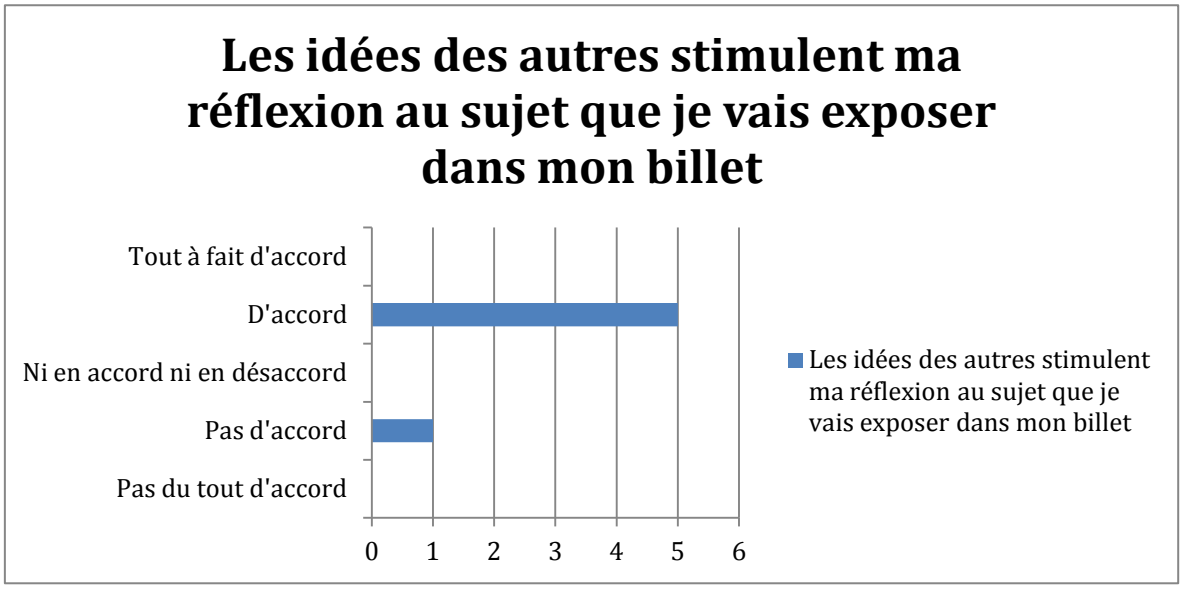


Diagramme 2-5. La co-construction et co-apprentissage stimulés grâce à l'échange d'idée dans les billets publiés

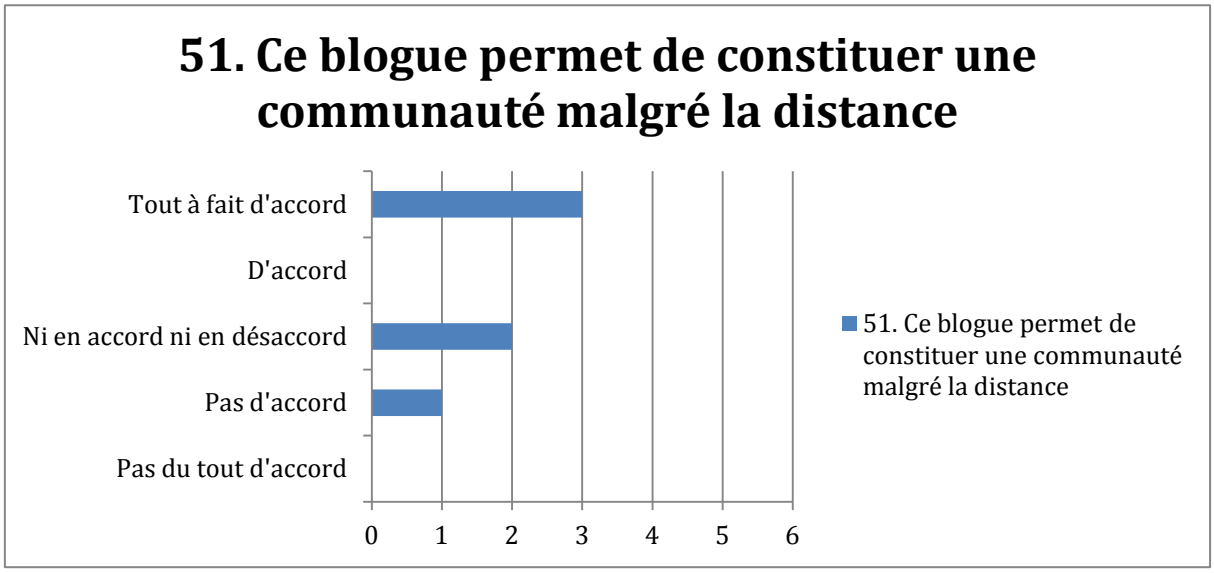


Diagramme 2-6. L'utilité du blogue à l'émergence de la communauté selon les étudiants

Question provisoire de recherche-développement – quelles sont les extensions, parmi celles que nous avons intégrées qui ont aidé la communauté à se constituer?

La majorité des personnes échangeant sur le blogue *Masterprofle* ont compris l'utilité du blogue en tant qu'outil supportant l'apprentissage du métier d'enseignant et supportant la formation de leur culture générale d'enseignant FLE. La communauté qui commençait à émerger sur le blogue *Masterprofle* présentait des indices du type

communauté de pratique ou communauté d'intérêts à court terme (durant le stage jusqu'à la soutenance). Cependant, visant la recherche sur l'apport de la collaboration pour l'écrit interactif dans la perspective de l'apprentissage de FLE, nous ne pouvions pas prévoir l'analyse de l'influence de l'écrit interactif sur le perfectionnement de la maîtrise de la langue française. Ayant globalement stabilisé les paramètres d'outils nous avons eu besoin d'un autre public pour tester l'émergence de la communauté d'apprentissage partageant le besoin d'apprentissage de la langue et non pas du métier.

À cette étape, notre réponse à la question spécifique 1 (QS1) est la suivante: le plus grand potentiel utile à une communauté d'apprentissage émergente, à part les outils primaires du blogue, semblent être: le *glossaire collaboratif*, le *sondage* et *l'intégration des photos*. Malgré les réponses négatives nous soutenons notre hypothèse que les outils de visualisation de la communauté (*Nuage de contributeurs*), outils de compétitions (*Top auteurs et Top commentateurs*) rempliront aussi leurs fonctions de catalyseur dans l'émergence de la communauté auprès d'un public plus jeune et plus sensible à ce type de stimulus.

2.14.3 Conclusions et décisions prises après la construction du prototype 2 et le prétest

Compte tenu des données recueillies pendant le prétest nous avons pris la décision de ne pas compter sur la découverte intuitive de ces outils par les utilisateurs du prototype 3, mêmes plus jeunes, mais d'intégrer l'utilisation de ces outils à la réalisation des tâches résultant du scénario d'interactions. Ce scénario devait donc prévoir des activités supplémentaires en dehors de la publication des billets, des activités exploitant mieux le principe de commentaires et créant des situations telles que le passage par l'utilisation des extensions soit indispensable. En même temps il devait constituer un scénario cohérent, composé de tâches qui ne seraient pas une simple suite linéaire créée à l'usage de la recherche mais qui resterait dans un rapport de dépendance l'une de l'autre. Il s'agit de proposer l'usage logique et pragmatique

qui aurait pu avoir lieu dans la réalité et une situation ayant sens pour les adolescents. Pour observer les stratégies de collaboration pour un écrit interactif il faut que les interactions soient vraiment nombreuses, ce que devrait garantir l'addition du dispositif au scénario. Les écrits sur *Masterprofle* étaient ponctuels et la recherche basée sur cet échantillon, pas assez volumineux, n'aurait pas été représentative.

Les résolutions après le prétest du prototype 2 ont été les suivantes:

1. investir moins d'effort en recherche de nouvelles extensions et focaliser sur la conception de la médiatisation appropriée du dispositif:

- garder les extensions intégrées au prototype 2 avec l'apport d'une contextualisation renouvelée;
- concevoir un scénario d'interactions engageant les fonctions supplémentaires du blogue (extensions) à part les fonctions primaires;
- tester le prototype auprès d'un public plus jeune;
- tester le prototype auprès de jeunes apprenant la langue française, et pas un métier;
- scénariser attentivement les interactions;
- placer les outils de visualisation de la communauté au centre du blogue, les mettre en couleurs;
- engager la compétition entre des groupes d'apprenants (par pays);
- rendre possible une progression en acquisition des droits de publication?;
- mieux exploiter une extension permettant de réguler les droits de publication (Role Manager);
- prévoir la participation des enseignants-tuteurs organisateurs de l'émergence de la communauté;
- revoir la problématique de la motivation, de la compétition et de la scénarisation des séquences pédagogiques dans les environnements numériques au niveau du cadre théorique.

2.15 Prototype 3 – Postcultures

Arrivé à ce stade, nous pouvons voir que les préoccupations théoriques ont changé. Si dans la phase 2 nous avons trouvé indispensable de clarifier des notions liées au réseau social, cette phase a fait apparaître l'importance de préoccupations plus didactiques. D'autres notions ont alors été précisées: scénarisation, projet, motivation, écrit interactif. Ce va-et-vient entre théorisation et mise en action est bien au cœur de notre recherche-développement. Nous sommes ainsi parvenue à une phase finale avec la conception du blogue *Postcultures*.

2.15.1 Conception générale

Le blogue *Postculture(s)* s'inscrivait dans la perspective actionnelle et visait le développement des compétences transversales, linguistiques, sociales et technologiques. Il devait stimuler à la fois l'expression écrite collaborative et individuelle (sur le blogue) et l'interaction orale (en classe). Il permettait la mise en réseau des apprenants de français de plusieurs pays. Il offrait un scénario précis (cf. Annexe 6, Scénario d'interactions – guide pédagogique), basé sur les principes de l'approche actionnelle et les solutions du web 2.0 (internet social), chaque classe publiait un nombre défini de billets. Nous avons élaboré également des documents et des outils pédagogiques pour les professeurs (cf. Annexe 4 – Synthèse du projet ; Annexe 5 – Tutoriel de l'écriture blogue ; Annexes 9-11 – schémas des interactions, etc.), pour faciliter le travail du tutorat. Il proposait un concours qui récompenserait la meilleure classe (cf. Annexe 7 – Diplôme), le meilleur rédacteur, le meilleur commentateur. En plus, Le blogue *Postcultures* était un environnement numérique d'apprentissage prêt à être utilisé, les enseignants n'étaient pas obligés d'intervenir techniquement. Notre encadrement, conceptrice du projet administrant le blogue, était également assuré.

Nous avons formulé trois objectifs pédagogiques compréhensibles et acceptables pour les enseignants des classes dans les termes suivants:

1. Motiver les apprenants à « Lire et à écrire » en français dans un contexte authentique et attractif. L'écrit doit perdre le caractère artificiel de l'exercice scolaire, ses traits formels doivent être considérés comme secondaires.

2. Permettre la réalisation d'un vrai projet collaboratif virtuel, c'est-à-dire de susciter de véritables interactions écrites et orales, par exemple lors des phases de lecture de billets et commentaires qui permettront aux élèves de voter.

3. Le troisième objectif concernait l'interculturel; le projet permettait aux élèves de « vivre ensemble » une aventure interculturelle, de mieux connaître d'autres jeunes, d'autres pays et de construire des facettes multiples de la Francophonie.

2.15.2 Les résultats de l'évaluation du prototype 3

Sans entrer dans l'analyse des données qui sera traitées dans la partie 3, nous présentons le cadre général de ce blogue.

2.15.2.1 Public

Le projet suivait une chronologie précise à partir du 23 novembre 2008 à juin 2009, soit pendant 7 mois. L'échantillon du public cible était constitué de quatre classes, de quatre pays:

1. classe 0 du cycle bilingue, Lycée II de Bydgoszcz, Pologne, 30 élèves de 16 ans, niveau A1-B2, progression très rapide,
2. classe 10e F, gymnase de Donetsk, Ukraine, 17 élèves, niveau A1-B2,
3. classe terminale 3C, École St Roch – Valée d'Aoste, Italie, 23 élèves, 13-14 ans, A2-B2
4. groupe mixte du gymnase à Nymburk, République Tchèque, 10 élèves, niveau A1-B1.

Les enseignants encadrant les élèves présentaient les caractéristiques suivantes:

1. Pologne – une jeune enseignante, 2e année de travail,
2. Ukraine – stagiaire en stage long, master enseignement FLE à l'Université de Provence,

3. Valée d'Aoste – enseignent confirmé, plusieurs années de travail,
4. Tchéquie – jeune enseignante.

2.15.2.2 Outils de recueil de données

Nous avons construit notre corpus grâce aux outils suivants:

1. blogue enregistrant les écrits des élèves,
2. base de données du blogue,
3. outil de communication orale et écrite synchrone – Skype pour les entretiens hebdomadaires avec les enseignants,
4. enquête en ligne construite avec le logiciel Netsondage[66] connecté à sa propre base de données et un gestionnaire des résultats en ligne.

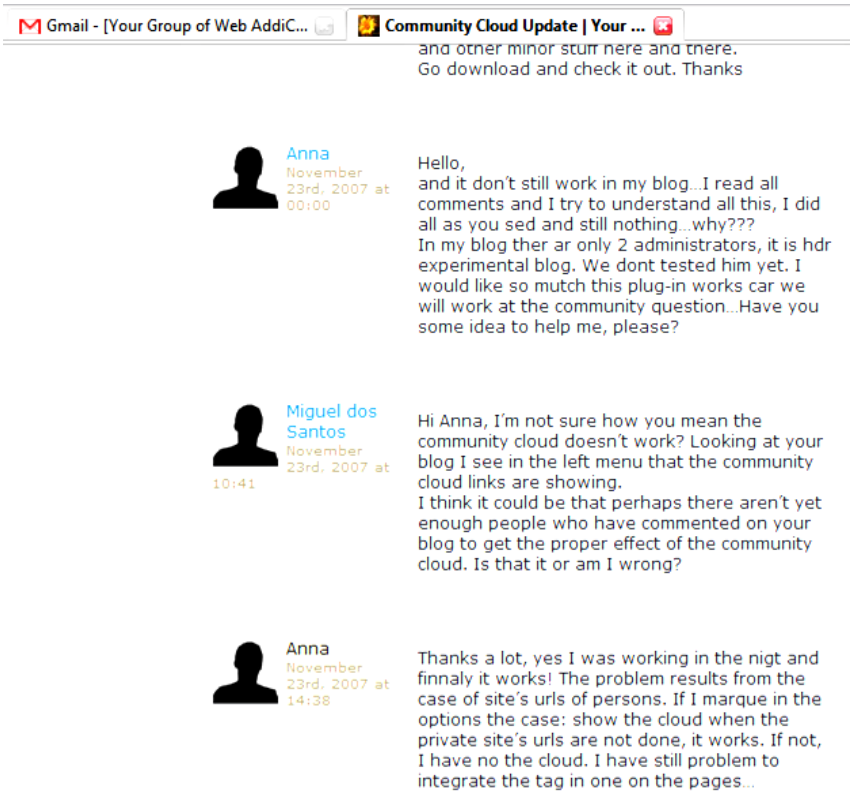
2.15.3 Conclusions

Le prototype 3 muni du scénario élaboré et notre encadrement des enseignants tuteurs a constitué un dispositif testé auprès de l'échantillon décrit ci-dessus. Il a satisfait les besoins de notre recherche et a permis l'émergence de la communauté d'apprentissage grâce à l'écrit interactif en français langue étrangère. Les réponses finales aux questions de notre recherche concernant le prototype 3 se trouvent dans la partie III de ce travail (cf. 3). Nous avons mis à la consultation une liste complète d'extensions intégrés dans les Annexes (cf. Annexe 24 – Liste des extensions intégrées). Les extensions retenues qui ont supporté l'émergence de la CVA sont les suivantes: *Community Cloud* Version 2.0; *Easy IP2Country* Version 0.91; *IMM-Glossary* Version 2.1.1; *Role Manager* Version 2.2.2; *Top Commentators Widget* Version 1.3; *WP-Polls Version* 2.50; *WP Authors* Version 1.3.1. Vu le volume du travail, seules les extensions les plus importantes pour l'émergence de la CVA seront commentées dans la partie III.

[66] http://www.ccdmd.qc.ca/ressources/?id=1246

2.16 Les problèmes rencontrés par le développeur pendant le processus de prototypage

WordPress (versions de 2.3 à 2.8), moteur de blogue utilisé pour les prototypes 2 et 3 est un logiciel de blogue anglophone. Il existe une forte communauté de pratique anglophone qui développe de nouvelles extensions, utilise les versions consécutives du logiciel, en découvre des qualités et des défauts, en discute et s'entraide. Bien que ce soit une communauté de bénévoles toutes les informations et la documentation sur le logiciel sont soumises à un ordre systématique de publication internationalement respecté. Les outils de communication asynchrone sont mis à la disposition de la communauté internationale d'utilisateurs et de développeurs de *WordPress* de sorte que chacun puisse trouver une réponse aux problèmes qu'il confronte pendant l'installation, l'utilisation, la mise à jour ou le développement du logiciel. Grâce à cette richesse de solutions *WordPress* nous avons pu y trouver un appui en situations critiques pendant la conception du logiciel, comme cela est illustré sur la copie d'écran 2-1.



Copie d'écran 2-1. Notre échange avec l'auteur de l'extension Ultimate Tag Warrior, Miguel dos Santos67 en vue de solution du problème d'intégration de l'extension

2.16.1 Une mise à jour technologique permanente

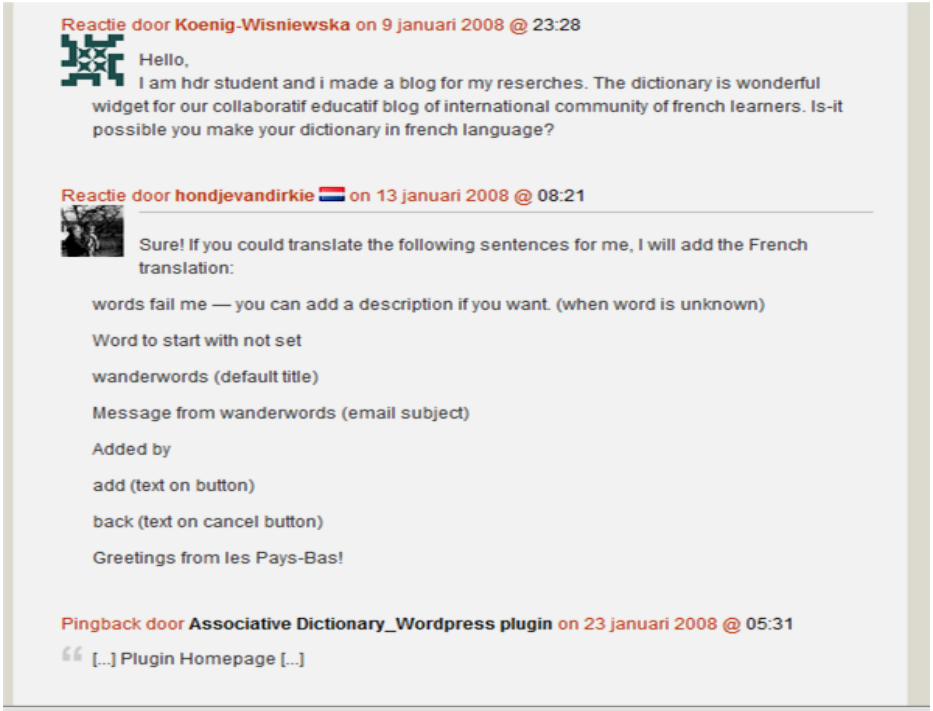
Vu que la communauté développant WordPress est dispersée et se compose de volontaires indépendants, il arrive que la dynamique des améliorations des versions suivantes de WordPress (une nouvelle version tous les 6 mois approximativement) n'est pas la même que la dynamique des adaptations de certaines extensions. À cause de cette divergence certaines extensions cessent de fonctionner dans des versions plus récentes si leurs auteurs ne les actualisent pas. Nous étions obligée de faire face à ce problème au moment du passage du prototype 2 au prototype 3. Il nous a fallu réaliser une analyse personnalisée de compatibilité de toutes les extensions intégrées soit en nous référant à des pages web dédiées à cette problématique, soit en effectuant des micro-tests de fonctionnement.

---

[67] [http://www.webaddict.co.za/2007/10/23/community-cloud-update/#comments]

2.16.2 La nécessaire communication internationale

Durant la période de développement nous avons constaté des déficits des versions françaises de certaines extensions, dans l'occurrence le dictionnaire associatif permettant à la communauté de construire et d'expliquer son métalangage. Nous avons donc effectué la traduction de cette extension (la version 1.2.3. du widget Associative Dictionary) et de cette manière nous avons également contribué au développement collaboratif informatique des extensions WordPress[68].


Reactie door **Koenig-Wisniewska** on 9 januari 2008 @ 23:28

Hello,
I am hdr student and i made a blog for my reserches. The dictionary is wonderful widget for our collaboratif educatif blog of international community of french learners. Is-it possible you make your dictionary in french language?

Reactie door **hondjevandirkie** on 13 januari 2008 @ 08:21

Sure! If you could translate the following sentences for me, I will add the French translation:

words fail me — you can add a description if you want. (when word is unknown)

Word to start with not set

wanderwords (default title)

Message from wanderwords (email subject)

Added by

add (text on button)

back (text on cancel button)

Greetings from les Pays-Bas!

Pingback door **Associative Dictionary_Wordpress plugin** on 23 januari 2008 @ 05:31

[...] Plugin Homepage [...]

Copie d'écran 2-2. Échange avec l'auteur de l'extension Associative Dictionary_WordPress plugin sur la traduction en français

[68] http://dirkie.nu/projects/associative-dictionary
http://WordPress.org/extend/plugins/associative-dictionary-widget/faq

Malheureusement cette extension ne fonctionnant plus sous WordPress 2.8 nous n'avons donc pas pu tester son utilisabilité pour l'émergence de la communauté avec le prototype 3.

2.16.3 Un apprentissage dans l'action: le chercheur-développeur apprenant

Durant l'étape de prototypage nos compétences en connaissance de la structure de l'ensemble des fichiers du WordPress et en particularités techniques du système ont considérablement augmenté. Bien que nous disposions des compétences de développement requises pour l'intégration des extensions, l'intégration de l'extension *Ultimate Tag Warrior* a été pour nous la plus problématique et nécessitant une mise au niveau. Indépendamment de la croissance de nos performances et des tests d'utilisabilité des extensions que nous menions, les auteurs des versions suivantes de WordPress les enrichissaient en extensions testées par les utilisateurs du monde entier. Ainsi pour des utilisateurs moins expérimentés l'installation du blogue et des extensions devenait de moins en moins difficile. Cette tendance est maintenue et actuellement les versions récentes proposent une pleine automatisation des fonctions même les plus avancées (sauvegarde de la base de données, mise à jour de la version, intégration des extensions). Ainsi, l'effort que nous avons investi pour la conception du prototype 2 n'aurait pas été nécessaire si notre recherche avait été menée un an plus tard ou actuellement. Néanmoins, cela montre que c'est dans l'action et en collaboration avec les autres membres d'une communauté que l'on progresse. On voit ainsi clairement la force du réseau social et la dimension apprentissage collaboratif qui le caractérise.

2.17 Concevoir un scénario pédagogique ouvert

Ce dernier point est particulièrement important. La question de la scénarisation pédagogique, dans sa forme ouverte, est nouvelle en didactique. Nous avons pu voir que Guichon a proposé en fin de compte un scénario assez classique et fermé,

constitué de ressources sélectionnées comme le ferait un enseignant pour la conception de son projet pédagogique. Dans notre cas, il s'agissait d'envisager une pédagogie ouverte, conforme à la pédagogie de projet. Nous allons voir en quoi consiste la scénarisation ouverte telle que nous l'avons conçue.

2.17.1 De la scénarisation d'analyse des ressources à la scénarisation d'interactions

Comme nous l'avons précisé précédemment (cf. 2.6.4) nous avons à faire à deux types d'interactivité dans une séquence d'apprentissage construite avec les TIC: une interaction avec le contenu interactif et une interaction entre les apprenants, instrumentée par un dispositif numérique. La scénarisation doit actuellement prendre en compte les deux types d'interaction et les arranger dans un ordre qui a du sens pour l'enseignant (transmission des compétences et des savoirs) et pour l'apprenant (acquisition des compétences en action).

> *La scénarisation n'a plus simplement pour but d'entrer en rapport avec un objet d'apprentissage, mais aussi de formaliser toutes les dimensions de l'intervention pédagogique désormais médiée par ordinateur. D'une façon systémique, elle met en scène dans un espace virtuel les acteurs de la formation, leurs interactions et les ressources numériques nécessaires à la mise en œuvre de la formation.*
>
> Henri, Compte et Charlier (2007: 20)

Cette première définition montre de façon générale en quoi consiste la scénarisation dans le cadre d'un environnement médié. On retrouve la conception de l'espace numérique (notre blogue), les rôles des acteurs, les modes d'interactions et enfin les ressources. En ce qui concerne l'apprentissage collaboratif instrumenté par les TIC, nous partageons le réalisme de Dillenbourg (2007: 9) qui explicite clairement que l'apprentissage collaboratif, tant valorisé par les chercheurs, n'est pas une approche efficace dans toutes les conditions. Une dynamique élevée d'interactions est nécessaire, comprenant des éléments pertinents tels que *l'émergence des explications élaborées, la négociation des significations, la qualité de l'argumentation ou la régulation réciproque des processus cognitifs* qui conditionnent la valeur de l'apprentissage. Le même auteur (2007: 9) propose 4 paradigmes grâce auxquels

l'apprentissage collaboratif médiatisé par l'ordinateur influence les interactions des apprenants:

1. l'interface de communication;
2. le mode de représentation (graphique) de la tâche;
3. des modes spécifiques de formation des groupes;
4. la structuration des activités au moyen d'un scénario ou d'un script.

Ceci explique l'attention qu'il nous a fallu apporter à la conception de la scénarisation, vu que les autres éléments l'interface de communication – le blogue et des groupes d'apprenants ont été prêts. La scénarisation est une procédure hautement complexe dans l'ingénierie pédagogique. L'efficacité des scénarios et des scripts repose moins sur l'apport de l'activité précise que sur des relations entre elles. *Dillenbourg (2007: 9)*. Quant à la création d'une suite raisonnable en liaison avec la/les compétences visées, c'est l'enchainement des activités qui est le plus délicat à concevoir par l'enseignant orchestrant l'ensemble, les instruments du dispositif numérique, les tâches des apprenants et la répartition en temps et dans l'espace numérique.

Dillenbourg (2007: 9) suggère que le noyau de script efficace générant des interactions consiste en introduction du déséquilibre et de l'élément de perturbation. En réaction, les apprenants mobilisent les stratégies de surcompensation des inconvénients qui en fin de compte les amènent à l'apprentissage.

> *Planifier un script revient à perturber un système « naturel » de collaboration d'une manière telle que les interactions nécessaires pour maintenir la collaboration en dépit de cette perturbation produisent les résultats d'apprentissage désirés. En d'autres termes apprendre résulte d'une surcompensation des inconvénients produits par la distribution de tâche et en choisissant le type de distribution nous déterminons le type d'interactions que les étudiants devront produire.*
>
> *Dillenbourg (2007: 10)*

Henri, et al. (2007: 22) ont posé la question des facteurs décidant de l'efficacité du scénario en rappelant le travail de Charlier, Nizet, Van Dam et Charlier (2006) et l'hypothèse qu'une partie de l'efficacité du scénario repose sur l'apprenant, ses

représentations, la relation entre son développement identitaire et la représentation de l'utilité du scénario par rapport à son parcours et ses objectifs. Henri et al. (2007) posent également la question de la souplesse du scénario et se demandent dans quelle mesure les apprenants pourraient avoir une influence sur la scénarisation. Cela rejoint notre point de vue sur l'artefact qui formate mais qui est également modifié par les acteurs du blogue.

Quant à notre recherche il est donc question, surtout dans le cas d'intégration du blogue et des recherches sur les stratégies de collaboration pour un écrit interactif, de conception globalement ouverte, pour un dispositif ouvert (cf. 2.3.1) muni d'une scénarisation ouverte, dans le sens qu'il est à éviter d'imposer tous les sujets traités par les apprenants. Les commentaires de blogue ont été réservés à cet espace ouvert.

2.18 Quels facteurs prendre en considération pendant la conception des tâches dans un scénario ouvert?

Pour Nunan (cité par Cuq et al., 2003), la tâche est un ensemble structuré d'activités devant faire sens pour l'apprenant; il s'agit de se confronter à un support authentique, par des activités de compréhension, de production avec les pairs, la visée pragmatique étant privilégiée par rapport à la forme linguistique. Concevoir une tâche implique la prise en compte de six paramètres: *les objectifs, le support, les activités, les rôles respectifs de l'enseignant et des apprenants, le dispositif*. Willis (nous citons d'après Cuq et al., 2003), ajoute un paramètre au cadre tracé par Nunan, notamment celui du *résultat de la tâche*. Selon lui, une tâche communicative consiste à échanger des significations pour parvenir à un résultat. On peut également introduire une autre dimension – résolution du problème, dont les activités fondées sur l'échange d'informations entre apprenants constituent un bon exemple.

Le postulat de travailler plusieurs compétences en même temps pendant la réalisation des tâches peut être réalisé par la mise en place d'un scénario adéquat, et

parallèlement, du point de vue technique, ce défi est facilité par les nouvelles technologies. L'un des traits caractéristiques de l'environnement numérique, la *multicanalité (*Lancien*, 1998: 24)*[69] permet une grande variation des tâches purement communicatives et une combinaison de ces tâches en activités plus complexes. Si l'on rejoint la multicanalité avec les moyens de partage immédiat des objets et des unités numériques, telle qu'elle est pratiquée sur les blogues, nous voyons que ces deux qualités des espaces numériques d'apprentissage ouvrent un nombre important d'opportunités à l'optimisation de l'apprentissage de la compétence communicative par l'action. Il suffit de proposer aux apprenants des rôles qu'ils peuvent adopter dans cette action.

2.19 Rôles scolaires imposés remplacés par des rôles sociaux en évolution grâce au scénario d'interactions ouvert

La réalité de classe impose deux rôles: celui d'enseignant et celui d'élève. Ce dernier a une très faible possibilité d'évoluer dans son rôle, très souvent durant de longues années. Nous avons souhaité que le blogue communautaire libère les membres de la communauté du schéma des rôles scolaires et proposerait des rôles sociaux évoluant parallèlement à l'évolution des apprenants en écrit. Pour mettre en œuvre cette logique nous avons eu besoin d'un outil flexible de gestion des droits qui permettrait avec le temps d'attribuer de plus en plus de droits de publications aux apprenants. Le moteur de blogue Dotclear prévoyait 3 niveaux de droits de

[69] Les canaux de transmission d'informations aux formats variés, audio, vidéo, image, texte, sont intégrés au même environnement numérique, peuvent être lus par le même appareil et être traités par le même utilisateur en même temps. Actuellement les différents formats peuvent faire partie d'une unité textuelle, ex. un billet de blogue muni de vidéo, images et son.

publication (utilisateurs, éditeurs et administrateurs)[70], ce qui était tout-à-fait insuffisant. Cette hiérarchisation correspond bien aux rôles attribués à l'école. On les retrouve aussi dans la plupart des plateformes d'e-learning. Ces rôles sont insuffisants pour assurer la collaboration qui est essentiellement égalitaire. Sous *WordPress*, par défaut, il existait à ce moment-là 5 niveaux d'utilisateurs[71], dans l'ordre croissant:

1. abonné – n'a aucun droit de publication, juste la lecture est possible;
2. contributeur – peut rédiger et publier des commentaires (modérés ou non modérés);
3. auteur – peut rédiger et publier des articles et des commentaires;
4. éditeur – peut rédiger des billets, des commentaires, gère plusieurs fonctions de blogue (graphisme, extensions, réglages…);
5. administrateur – toutes les capacités cités ci-dessus et la gestion du blogue entier y compris l'ajout ou la suppression des auteurs et des contributeurs.

Ces 5 niveaux résultent de l'attribution d'une combinaison de droits particuliers, choisis parmi une vingtaine de droits particuliers couvrant toutes les actions possibles par rapport à la gestion du contenu, de l'outil et des utilisateurs. En vue d'augmenter la flexibilité de la gestion des droits nous avons installé l'extension: « Role manager[72] » permettant la gestion des rôles (ang. *roles*), grâce à l'attribution des droits particuliers (ang. *capabilities*), d'une manière sélective. Dans la barre de gestion des utilisateurs les onglets de paramétrage supplémentaire sont apparus (Roles, Capabilities, Role-/Capability Management General). Nous avons gagné ainsi une liste précise des droits attribuables aux utilisateurs du blogue. Nous avons pu désormais créer des niveaux de droits plus flexibles que 5 niveaux proposés par défaut grâce à l'attribution de nouvelles combinaisons de droits particuliers. La distribution des droits est devenue plus flexible et le nombre de combinaisons est devenu plus élevé. Cette extension nous a permis de créer des rôles différenciés de *Rédacteur* et de *Rédacteur Adjoint* ».

---

[71] http://codex.WordPress.org/Roles_and_Capabilities
[72] http://www.im-web-gefunden.de/WordPress-plugins/role-manager

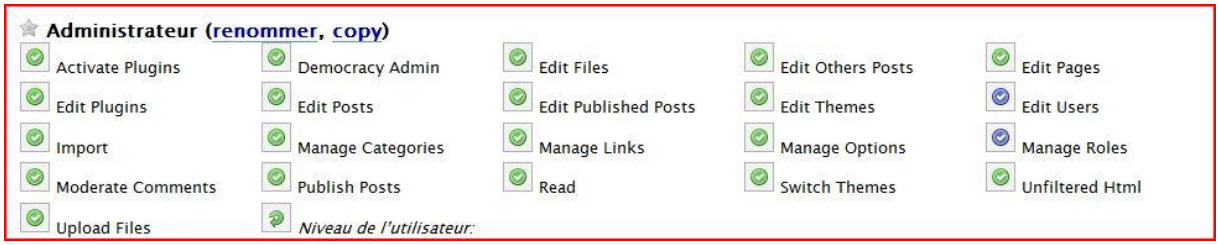


Figure 2-8. Les droits particuliers sous WordPress, copie d'écran

Activer des extensions	Administrateur de Démocratie	Éditer les fichiers	Éditer d'autres billets	Éditer les pages
Éditer les extensions	Éditer les billets	Éditer les billets publiés	Éditer les thèmes	Éditer les utilisateurs
Importer[73]	Gérer les catégories	Gérer les liens	Gérer les options	Gérer les rôles
Modérer les commentaires	Publier les billets	Lire	Changer de thèmes	Html non filtré
Télécharger les fichiers				

Tableau 2-5. Les droits particuliers sous WordPress, traduction propre

Deux nouveaux droits particuliers ont été ajoutés avec l'intégration des extensions suivantes:

- « *Administrateur de Démocratie* » vient de l'extension « *Democracy* » (extension de sondage)
- « Gérer les rôles » vient de l'extension « Role Manager » (extension de gestion des rôles)

Ces droits particuliers nous étaient réservés.

Pour différencier les droits des apprenants selon les compétences dont ils ont fait preuve après la première phase d'écriture sur le blogue et leur envie de progresser nous avons jonglé entre les droits de publication concernant les billets et les droits de contribuer aux commentaires, ainsi que temporairement, avec les droits de publication des pages (pour les définitions du glossaire).

En progressant dans leur écriture les apprenants acquièrent une certaine popularité qui est visualisée sur le blogue. Ne voulant pas nous arrêter à cette visualisation qui pouvait soutenir une vaine tendance d'être connu nous avons introduit l'élément d'appréciation communautaire qui pouvait s'exprimer au moment

des votes sur les Rédacteurs. La popularité obtenue grâce aux outils reflétant des résultats statistiques (les billets les plus lus, le contributeur qui a posté le plus de commentaires etc.), devait être encore appuyée par l'avis de la communauté et celle-là pouvait être questionnée grâce aux sondages. Finalement la popularité acquise autorisait un apprenant à solliciter auprès de la communauté l'attribution des droits supérieurs. Ces droits symbolisaient une montée dans l'hiérarchie sociale et communautaire. Parallèlement, plus de droits signifiait plus de responsabilités et des tâches plus avancées proposées par le scénario[74].

Nous avons souhaité illustrer, à travers ces deux exemples, comment la technologie peut supporter l'application du cadre théorique et l'approche précise. La manipulation des droits particuliers et l'intégration des votes et des sondages a rendu possible une sortie du cadre scolaire et des rôles préétablis par la tradition d'enseignement scolaire.

2.20 Bilan de l'étape du prototypage

Nous adoptons le point de vue que *Postcultures* est une réalisation collective**,** dans le sens où nous avons puisé de l'apport et des expériences des autres utilisateurs de *WordPress*. Les modules développés par les auteurs des extensions, pendant une longue période de recherche et de conception de prototypage, nous ont sensiblement stimulée. Vu que le degré d'investissement de la communauté des « WordPressiens » est difficile à mesurer, il nous est néanmoins possible d'estimer qu'elle est très importante, voir basique pour cette expérience. Le fait de partage des codes sources ainsi que de toute la documentation et des conversations des blogueurs ont permis le raccourcissement du temps de développement de cet outil. Nous conseillerions de ne pas le négliger aux futurs concepteurs – enseignants des espaces numériques d'apprentissage collaboratif. Cette entrée dans la logique de la communauté où l'on est bienvenu, surtout si on arrive avec des problèmes, contrairement à d'autres réalités fréquentes, nous a permis un gain de temps et un gain personnel.

Si nous comparons notre démarche de conception avec le schéma de Guichon

[74] Il s'agit surtout de la gestion du contenu, nous nous réservions la gestion de l'outil et des utilisateurs pour assurer la sécurité du l'expérience menée.

(2006: 41) qui illustre les étapes de conception des objets intermédiaires, notre mise en place du blogue déjà au départ se situe à mi-chemin entre la conception dès 0, (l'étape 0) dès le début, et le produit fini. Pour ce projet nous effectuons entre autres le rôle de réalisatrice mais nous n'étions pas obligée d'effectuer le travail de programmation en partant du 0 fichiers et nulle ligne du code comme pour d'autres projets. Nous avons pu profiter d'un objet « blogue brut », paramétré par défaut et standardisé. Ce produit, *WordPress* version 2.0, à été mis gratuitement à la disposition de tout enthousiaste de blogue personnalisable, via Internet.

Il nous fallait cependant effectuer au préalable le travail de lecture pour comprendre et partager la représentation de ce moteur de blogue avec leurs concepteurs, informaticiens inconnus, extérieurs, qui l'ont rendu public et open-source. Pour le faire nous avons dû consulter de nombreux « objets intermédiaires » créés par eux, textes explicatifs, démonstrations en ligne, exemples d'utilisations. Il est apparu nécessaire de transposer correctement ces contenus à l'utilisabilité pour notre projet. La « grammaire de langue » qui se situe entre le langage d'informaticien et le langage de développeur moyennement expérimenté que nous représentons ne nous a pas posé de problèmes de compréhension. Nous y avons dû cependant consacrer relativement beaucoup de temps.

Le passage par trois étapes de prototypage a donné en résultat une réflexion mûre et adéquate et le prototype 3 complété par une médiatisation adéquate et élaborée. L'omission d'une de ces étapes ne serait pas sans effet limitant sur les résultats finaux de cette recherche. La synthèse du prototypage a été reprise sous forme de tableau ci-dessous.

	Prototype 1 « Actuclic »	Prototype 2 « Masterprofle »	Prototype 3 « Postcultures »
Année de conception/réalisation	29/01/2006	2007	2008
Date et durée de la mise à la disposition des apprenants	Environ trois semaines en mars – avril 2006	Depuis janvier 2008	8 mois (23 novembre 2008 – 09 juin 2009)
Moteur de blogue	DOTCLEAR	WORDPRESS	WORDPRESS
Réalisation	Elisabeth Morata – Gerber et Franklin Adotevi dans le cadre du master II professionnel « Responsable de formation FLE/S » à l'Université Marc Bloch, au Département de Didactique Appliquée et des Langues Vivantes	Anna Koenig-Wiśniewska	Anna Koenig-Wiśniewska

Lien url	[http://plessner.u-strasbg.fr/master2/0506/hertzog/dotclear] N'est plus accessible en ligne 	[http://sites.univ-provence.fr/masterprofle] **Au départ** **Actuellement:** 	[http://sites.univ-provence.fr/postcultures]

	Prototype 1 « Actuclic »	Prototype 2 « Masterprofle »	Prototype 3 « Postcultures »
Principaux outils collaboratifs	Fourni par défaut: billets et commentaires	Glossaire FLE, dictionnaire associatif, compte partagé Flicr, compte partagé Delicious, sondage	Glossaire, dictionnaire associatif, compte partagé Flicr, compte partagé Delicious, sondage
Outils communautaires	ABSENTS	Nuage de pseudos des auteurs, sondages, liste des TOP Auteurs, liste des TOP Commentateurs, géolocalisateur.	Nuage de pseudos des auteurs, sondages, liste des TOP Auteurs, liste des TOP Commentateurs, géolocalisateur.
Scénario pédagogique	Minimal, une seule consigne « Réagissez aux informations lues dans les rubriques syndiquées ».	Minimal, une seule consigne « Partagez votre expérience de stage à l'étranger », publication validée dans le cadre du Master FLE à l'Université de Provence	Complet – scénarisation de publication et d'interactions pour la période d'utilisation de plusieurs mois
Ressources pédagogiques	Les ressources brutes fournies par des sites internet sélectionnés	• Ressources primaires – en construction par les étudiants – témoignages des stages et indications pour les étudiants des années suivantes • ressources secondaires éventuellement choisies et proposées par les étudiants	• Ressources primaires en construction par les apprenants • Ressources secondaires choisies par les apprenants et leurs tuteurs et proposées par eux
Approche dominante	Globaliste	Collective	Collaborative
Motivation à l'écriture	Très basse	Moyenne	Haute et moyenne, variant selon les personnes et les périodes
Nombre de billets publiés	Procès automatisé	avril – juillet 2008: 22 billets d'étudiants Actuellement 243 y compris les billets du tuteur	32
Nombre de commentaires publiés	Environ 20	63 aux billets (avril – juillet) 1565 (actuellement)	1102
Droits d'auteurs	ABSENTS (uniquement les droits de contributeurs)	EGALITAIRES appartenant à tous les étudiants stagiaires enregistrés et leur responsable	DIFFERENCIES appartenant à des enseignants-tuteurs et des Rédacteurs Nationaux élus, les Rédacteurs Adjoints. Tous les autres apprenants les droits de contributeurs

	Prototype 1 « Actuclic »	Prototype 2 « Masterprofle »	Prototype 3 « Postcultures »
Points forts du dispositif	Ressources présélectionnées et automatiquement chargées sur la page d'accueil. Changement dynamique et systématique dès que la une du site syndiqué change.	1. Adaptation de la charte graphique. 2. Équipement en de nombreuses extensions novatrices de collaboration et de visualisation communautaires. 3. Intégration au cursus universitaire et validé par le responsable. 4. Encrage en contexte de stagiaires et de stages 5. Une haute utilité de ressources créées par les étudiants	1. Adaptation de la charte graphique. 2. Équipement en de nombreuses extensions novatrices de collaboration et de visualisation communautaires. 3. Encrage en contexte scolaire et international. 4. Médiatisation/scénarisation élaborée tant pour les élèves que pour les enseignants-tuteurs (les entretiens à distance toutes les semaines).
Points faibles du dispositif	1. Manque de scénarisation. 2. Manque d'outils de collaboration et de visualisation communautaires. 3. Ressources de thématique pessimiste, décourageante et détachée de la réalité des jeunes utilisateurs (guerres, crises, catastrophes).	1. Les mises à jour du système WordPress aux versions récentes entrainant l'incompatibilité de certaines extensions – cas de dictionnaire associatif qui n'a pas pu être intégré au prototype 3 « Postculture ».	1. Hétérogénéité de niveaux d'intégration au cursus scolaire selon les pays 2. L'outil dévaluation proposée par nous et décrivant de nouvelles compétences non exploité par les enseignants-tuteurs. 3. Les ressources créées par les apprenants n'ont pas été exploitées pédagogiquement par les enseignants-tuteurs en tant que les SPA
Outils de recueil de données	Enquête – document format doc, blogue.	Enquête dynamique en ligne sur Google-docs, le blogue et la base de données.	Le blogue et la base de données, l'enquête en ligne conçue avec le logiciel Netsondage, logiciel de communication à distance – Skype pour les conversations avec des enseignants-tuteurs.
Points forts pour la recherche-développement	Premier prototype réalisé et testé – point de départ pour la redéfinition du cadre conceptuel et le projet de conception du dispositif amélioré	Deuxième prototype réalisé et testé – extensions testées, validées et sélectionnées pour le prototype 3.	Le dispositif conçu a rendu possible l'émergence de la CVA et la vérification des hypothèses de recherche

	Prototype 1 « Actuclic »	Prototype 2 « Masterprofle »	Prototype 3 « Postcultures »
Points faibles pour la recherche-développement	1. Dispositif trop simple, qui n'offre pas de conditions nécessaires à l'émergence de la communauté. 2. Triangulation des données impossible. 3. Cadre théorique insuffisant concernant l'émergence de la communauté à partir du réseau de liens, l'approche socio-constructiviste, la perspective actionnelle, l'écrit interactif et le potentiel du web 2.0.	1. Le dispositif adéquat aux besoins de la communauté de pratique ou d'apprentissage de métier (enseignant FLE) et pas de langue et culture et de communication en français. 2. Actualisation des versions suivantes de WordPress entrainait les problèmes de compatibilité avec les extensions.	Partie III (cf. 3)
Type de communauté	ABSENT	Communauté de pratique	Communauté d'apprentissage
Décisions importantes fondamentales prises par rapport à la suite de la recherche-développement	Revoir le cadre conceptuel, changer de moteur de blogues en WordPress, effectuer la réalisation, intégrer des outils de collaboration et de visualisation de la communauté qui émerge, introduire l'élément de compétition, apporter plus d attention à la médiatisation, apporter une attention particulière à l'encrage des micro-tâches en réalité proche aux utilisateurs	Les extensions intégrées au dispositif répondent aux besoins de la communauté en émergence. Il doit être complété par une scénarisation d'interactions très précise et adaptée aux apprenants-blogueurs adolescents internationaux.	Ce prototype a satisfait les besoins de notre recherche et a terminé le processus du prototypage. Le scénario d'interaction pourrait être éventuellement amélioré ou modifié selon le public écrivant sur le blogue.

Tableau 2-6. Synthèse du processus de prototypage

Pour conclure, cette première partie a montré la spécificité de la recherché-développement dans le cadre des TIC appliquées à la didactique des langues et cultures. Le chercheur est un développeur qui va au fur et à mesure de l'avancement de son projet de conception d'outil ou de dispositif d'apprentissage préciser son cadre théorique, revenir sur des concepts qui semblaient clairs et definis une fois pour toute, modifier son outil pour aboutir à ce qu'il avait imaginé ou du moins qui se précisait dans l'action. On peut dire que le chercheur-développeur construit son contexte de recherche qu'il va ensuite pouvoir analyser. Ce contexte n'est pas un formatage dans la mesure où l'outil blogue s'appuie et fait émerger une communauté sociale vivante qui va le redéfinir tout au long des interactions qui vont se développer grâce au scénario proposé. Le chercheur-développeur se trouve ainsi dans une posture assez particulière puisqu'il expérimente et vit d'une certaine façon les expériences que son objet de recherche espère pouvoir faire émerger et analyser. Arrivé à ce stade, il ne peut pas savoir s'il va être en mesure de montrer quoi que ce soit. La créature qu'il pense avoir fabriquée peut en effet lui échapper totalement.

PARTIE III

L'écrit nous engage. Nous n'écrivons, peut-être, que pour nous dégager sans savoir que ce dégagement n'est qu'une manière, pour nous, de respecter jusqu'au bout notre engagement.

Edmond Jabès

3 Recherche empirique: stratégies de collaboration et écrit interactif, éléments d'analyse

3.1 La méthodologie appliquée

Compte tenu, d'une part, du volume et du caractère hybride de nos données et d'autre part, de la nature des hypothèses à vérifier relevant de domaines divers, le protocole de recherche que nous avons suivi a été assemblé à partir d'une combinaison de méthodes d'analyse de données variées, appliquées au corpus, ou à ses fragments, selon le critère de la meilleure correspondance à la résolution des trois questions spécifiques consécutives, constituant le problème principal de la recherche entière. Cette approche nous a semblé indispensable vu que nos données se composaient:

a) du blogue et de ses fonctionnalités (l'ensemble de fichiers hébergés sur un serveur, les extensions, les paramètres de régulation, le graphisme);
b) des textes (les billets et les commentaires, stockés dans une base de données, et en plus visualisés sur le blogue);
c) des réponses des apprenants aux questions de l'enquête, également stockées dans une base de données, ainsi que des enregistrements des entretiens avec les enseignants.

Cette décision a été renforcée par le fait que chacun des domaines concernés privilégie, pour ne pas dire impose, certaines méthodes, permettant de vérifier les hypothèses posées et cerner l'objet de recherche, à savoir:

a) l'analyse de la CVA appelle la microsociologie qui analyse des réseaux sociaux en contact avec les TIC;
b) l'analyse de l'écrit interactif appelle la DLC qui exploite l'analyse du discours et l'analyse du contenu en contact avec les TIC;
c) l'analyse des stratégies de collaboration appelle la DLC croisée avec la sociologie;
d) l'analyse du blogue appelle l'ingénierie pédagogique analysant le développement informatique au service de l'enseignement/apprentissage.

Nous croyons néanmoins que cette triangulation des méthodes, dont les résultats se complètent mutuellement, nous a assuré une vision intégrale de notre objet de recherche et que, de ce fait, cette méthode composée et hybride pourrait servir comme modèle à d'autres recherches similaires dans l'action-développement.

3.2 Recueil des données – chronologie de publications exploitant le prototype 3, Postculture(s)

La conception du blogue, le public et la nature des données recueillies ont été décrits dans la partie II (cf. 2.15). Ci-dessous nous présentons la chronologie de publication des billets sur le blogue (Tableau 3-1. La chronologie de publication des billets sur le blogue). Le répertoire a été « nettoyé » des publications des versions consécutives brouillonnes, conservées dans la base de données.

Auteur du billet	**Date de publication**	**Titre du billet**	**Nombre de com.**
admin	15/08/2008	ELECTION RN – Italie	25
admin	20/08/2008	ELECTION INTERNATIONAL	3
admin	20/08/2008	ELECTION RN – POLOGNE	32
admin	20/08/2008	ELECTION RN – TCHEQUIE	20
admin	20/08/2008	ELECTION RN – UKRAINE	58
Enseignant UK	24/11/2008	En Direct de Donetsk… **(Billet 1)**	80

admin	24/11/2008	CLASSES – PARTENAIRES	12
Enseignant IT	27/11/2008	Ciao Ciao! Vous salue Aosta **(Billet 1)**	61
Enseignante PL	27/11/2008	BONJOUR DE POLOGNE **(Billet 1)**	90
Enseignante TCH	02/12/2008	Ahoj (Billet 1)	53
admin	04/12/2008	Tutoriel	1
Enseignant UK	09/12/2008	Bienvenue dans le plus beau pays du Monde. **(Billet 2)**	53
Enseignante TCH	11/12/2008	Nymburk et ses environs **(Billet 2)**	34
Enseignante PL	13/12/2008	Les derniers sont les premiers … **(Billet 2)**	43
Enseignant IT	13/12/2008	Ciao ciao de la douce Italie et d'Aosta la “petite patrie” **(Billet 2)**	23
Enseignant UK	18/12/2008	Vis ma vie de classe de 10ème **(billet 3)**	41
Enseignante TCH	21/12/2008	Une leçon de français de chez nous **(billet 3)**	57
Enseignant IT	26/12/2008	Le français en Vallée d'Aoste **(billet 3)**	39
Enseignante PL	10/01/2009	COMMENT APPREND-T-ON EN POLOGNE? **(billet 3)**	46
admin	22/01/2009	**Et si on faisait un petit bilan?**	17
admin	03/02/2009	Résultats des élections aux Rédacteurs Nationaux	24
Patrycja RN-PL	09/02/2009	Mots curieux sur "PostCulture(s)" **(billet 4)**	22
Julia RN-PL	09/02/2009	Les mots intéressants [groupe 2] **(billet 4)**	8
Vojta RN TCH	12/02/2009	des mots plus préféré… **(billet 4)**	6
Pauline RN UK	13/02/2009	Mots curieux – specialement pour PostCultures **(billet 4)**	15
Angelica RN IT	14/02/2009	VOILA' LES MOTS LES PLUS ETRANGES...=)=) **(billet 4)**	21
Pauline RN UK	28/02/2009	De l'Ukraine avec amour. Ani Lorak. **(billet 5)**	41
Angelica RN IT	07/03/2009	La musique italienne...!!!!!!!!!!! **(billet 5)**	40
admin	12/03/2009	Savourez la musique rythmée de la France d'aujourd'hui	8
Julia RN-PL	15/03/2009	Musique fraiche et cool de Pologne:D [groupe 2] **(billet 5)**	34
Patrycja RN-PL	02/04/2009	La musique à Pologne, alors nous écoutons guoi? [groupe deuxième] **(billet 5)**	15
Daniela RN TCH	03/04/2009	La musique tcheque – Sto zvířat /100 animaux/ **(billet 5)**	8
Sabine RN UK	04/04/2009	[Mylène Farmer.Rencontrez-vous avec applaudissements!] **(billet 6)**	5
Angelica RN IT	04/04/2009	Céline Dion pour l'Italie! **(billet 6)**	17
Julia RN-PL	25/04/2009	Billet de réflexion – Pologne	1

Angelica RN IT	29/04/2009	Bilan bilan! Italie ^_^	3
Pauline RN UK	25/05/2009	« Salut » de l'Ukraine	3
admin	09/06/2009	Les Postculturiens ont choisi Wale tanto wale !	0
admin	09/06/2009	La classe gagnante vient de… Donetsk!	0

Tableau 3-1. La chronologie de publication des billets sur le blogue

Tous les commentaires publiés et les logs correspondants sont consultables dans l'annexe 20 ainsi que dans l'annexe numérique sur le CD, fichier Excel «ANNEXE NUMERIQUE wp_comments », les commentaires sont également accessibles en ligne sur le blogue *Posctulture(s)*.

Le scénario d'interaction admettait la publication des commentaires selon le plan suivant: dans la première phase, la publication des commentaires sous le billet de sa classe était obligatoire, sous les billets des autres classes – réservée à des volontaires; lors de la deuxième phase les commentaires sous les billets des autres classes, ainsi que ceux sous les billets proposés par le chef du projet et sous les pages de votes étaient obligatoires. En suivant des suggestions des enseignants, nous avons renoncé à la réalisation d'une grande partie de la troisième phase (travail en binômes sur un des projets numériques communs), entre autres à cause des retards pris par les classes et une certaine fatigue due à la durée du projet. Nous avons gardé cependant la partie qui correspondait étroitement à l'idée principale de compétition des classes et le vote final sur la meilleure chanson et la meilleure classe. Les schémas d'interactions prévus pour chaque phase sont consultables dans les Annexes:

1. schema d'interactions de la phase I – Annexe 9,
2. schema d'interactions de la phase II – Annexe 10,
3. schema d'interactions de la phase III – Annexe 11.

A part les billets et les commentaires, 80 définitions ont été publiées par les Rédacteurs Nationaux qui ont reçu temporairement les droits élargis de publication. Ils l'ont fait chacun pendant une session de publication des définitions dans le

Postglossaire[75]. Les textes sélectionnés ont été soumis à notre analyse conformément au protocole de la recherche préalablement établi, organisé autour des questions de recherche empirique. Nous présentons les résultats de cette analyse dans les chapitres qui suivent. La sélection des textes s'est avérée inévitable face à plus d'un mille de commentaires publié sur le blogue. Le choix a été fait selon le critère de la plus grande représentativité par rapport à la question analysée.

3.2.1 Les phases d'analyse des données et la méthodologie hybride

La phase préliminaire consistait dans l'analyse des commentaires importés de la base de données et rassemblés dans un tableau Excel. Après un balayage des doublons et des erreurs, nous avons analysé cet ensemble selon l'indice de participation et d'implication de chaque apprenant blogueur, afin de vérifier si la CV a émergé, et si nous pourrions continuer notre analyse relative à l'impact de l'outil sur l'émergence de la CVA, la collaboration et les écrits interactifs. Nous avons exploité des filtres internes d'Excel pour le tri des apprenants et la détection des nombres de commentaires publiés par chaque élève blogueur ainsi que pour détecter l'implication et l'intensité des liens (combien de fois et à combien d'autres apprenants les élèves blogueurs se sont adressés par leur prénom). (Les résultats de l'analyse sont présentés respectivement dans le chapitre 3.3.2 et 3.3.6).

Les phases de l'analyse essentielle ont été organisées autour des questions spécifiques, comme suit:

1. Phase 1/QS1. Premièrement, nous avons analysé les réponses à l'enquête menée dans la classe polonaise concernant l'utilisation des fonctionnalités spécifiques et leur impact sur les actions d'écriture interactive et l'émergence de la communauté.

[75] Les définitions élaborées par les apprenants sont consultables dans la rubrique *Postglossaire* [http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=16] et automatiquement sur chaque page possédant une/des occurrence(s) des mots expliqués dans le glossaire, sous forme d'une fenêtre s'affichant sous passage de la souris sur le mot.

Nous nous sommes servie de la méthode quantitative. Deuxièmement, en nous basant sur la description de l'action humaine instrumentée et collaborative, nous avons détecté des triades actionnelles « micro-communauté – micro-outil – micro-objet ». Cette analyse se focalisait sur des écrits stimulés par les fonctionnalités ajoutées grâce aux extensions (plug-ins) que nous avons estimées primordiales à la collaboration. Les résultats de cette analyse seront discutés dans le chapitre 3.3.3.

2. Phase 2/QS2. Nous avons effectué une analyse qualitative des écrits du blogue pour détecter les indices d'émergence de la CVA secondaires aux indices fondamentaux de participation et d'implication. Les résultats de cette analyse seront discutés dans le chapitre 3.3.5

3. Phase 3/QS3. Nous avons effectué une analyse mixte, qualitative et quantitative des commentaires de deux unités représentatives (les billet et les commentaires), en vue de saisir des caractéristiques textuelles de l'écrit interactif et des stratégies de collaboration pour cet écrit, en prenant en compte les statuts sociaux des membres de la CVA et les indices de participation et d'engagement en micro-conversations à l'intérieur de chaque groupe, pour l'unité analysée (l'extrait du corpus). Ci-dessous nous présentons la méthode qualitative et quantitative d'analyse de la phase 3, en détail, sous forme d'une liste d'opérations effectuées. Les résultats de cette analyse seront discutés dans le chapitre 3.3.6 et 3.4.1.

3.2.1.1 **Analyse qualitative**

En analysant l'unité *De l'Ukraine avec amour. Ani Lorak*, nous nous sommes référée à une des trois normes de la définition du genre (cf. 1.4.7.1): norme génétique – comment l'écrit interactif se construit et avec quels outils exploités par les apprenants blogueurs, leurs attitudes, leur façon de réagir, avec l'accent sur les *interconnexions et les enchaînements* établis entre les commentaires, des *incrustations thématiques* et des *extensions de format et de contenu* grâce aux *objets intégrés*. Nous avons cherché à définir la fonction de chacune de ces interactions. Ces fonctions ont été rassemblées dans une grille d'observables qui sont devenus nos critères. Nous présentons d'abord

ces fonctions et ensuite les résultats de l'analyse. Notre analyse puise de l'analyse discursive pour cerner les types d'éléments qui créent l'écriture interactive, avec l'accent mis sur les enchaînements interactionnels (qui s'adresse à qui et pourquoi, par le biais de quel élément du commentaire; quel type de commentaire génère le plus d'interactions, quel type de billet et de commentaire serait un modèle unitaire d'écriture interactive potentiellement utile dans l'enseignement/l'apprentissage de FLE).

Les conventions suivantes ont été adoptées pendant cette analyse.

a) Conventions de transcription: interconnexions (direction)

1. A>B: A adresse son commentaire à B;
2. A>Tous: A s'adresse à tous / A ne précise pas une personne unique à qui il/elle s'adresse;

b) Convention de transcription: incrustations thématiques

3. {…}: sujet introduit ou sujet de référence;
4. > {…} – billet: référence au sujet introduit dans le billet;
5. > {…} – commentaire de A: référence au sujet introduit par A dans le commentaire;
6. > {…[…]} – billet: référence au fil du sujet introduit dans le billet;
7. >{…[…]} – commentaire de A: référence au fil du sujet introduit par A dans le commentaire;
8. +info: ajout d'informations par rapport au sujet principal de la consigne (gradation: +, ++, +++);
9. +opinion: ajout d'opinion;

c) Conventions de transcription: ajout des extensions de format et/ou de contenu:

10. + [HYPERLIEN] (lien vers d'autres page web, ressource en ligne);
11. + [OBJET AUDIOVISUEL] (ex. vidéoclip de You Tube);
12. + [OBJET VISUEL] (ex. image);
13. + [OBJET TEXTUEL] (ex. paroles, définition, citation…).

Les abréviations suivantes ont été employées pour la description des éléments intégrés à l'écrit interactif:

- OT – objet textuel – pour désigner un texte intégré par l'apprenant blogueur dont il n'est pas auteur ou qui se détache nettement du corps du billet ou du

commentaire par son caractère visuel et le sens qui lui assigne des limites d'une entité à part;

- OV – objet visuel – une image, une photo;
- OAV– objet audiovisuel;
- H – hyperlien.

Les fonctions qui ont été assignées aux commentaires ou à leurs parties:

1. (Auto)Correction d'une opinion.
2. Complément d'une information.
3. Complément d'une opinion (évaluation).
4. Confirmation d'une idée.
5. Confirmation d'une opinion.
6. Correction d'une information.
7. Correction: orthographe/syntaxe/grammaire.
8. Développement d'une information.
9. Développement d'une opinion (évaluation).
10. Encouragement à l'action.
11. Encouragement lié à l'information.
12. Encouragement lié à l'opinion.
13. Explication d'une information.
14. Explication d'une opinion (évaluation).
15. Exposé d'informations.
16. Exposé d'opinions (y compris évaluation sociale).
17. Focus sur la forme (langue).
18. Focus sur une information.
19. Focus sur une opinion.
20. Médiation (aide en compréhension).
21. Idée opposée.
22. Opinion opposée.
23. Idée renforcée.
24. Opinion renforcée.
25. Remerciement pour une opinion.
26. Remerciement pour M/Expli/Expo/D/C/Cor/F….
27. Remerciement pour une information.

Une autre variante de l'analyse a été appliquée pendant l'analyse de l'unité *Bonjour de Pologne*. On trouvera ci-après la liste d'opérations effectuées pendant l'analyse qualitative des commentaires, ainsi que les conventions de transcription adoptées lors de l'étiquetage des données de l'unité *Bonjour de Pologne.*

1. Lecture attentive de l'unité d'action des blogueurs (billet+commentaires).
2. Premier étiquetage.

a) Saisie des relations entre commentaires [Réf. …]:

- [Réf. com. 55] – commentaires se référant à un commentaire, son leur numéro;
- [Réf. billet] – commentaire se référant au billet;
- [Réf. com. 55, 66, 77] – commentaire se référant à plusieurs commentaires;
- [Sans référence – observation libre].

b) Saisie du type des commentaires:

- [unidirectionnel] – adressé à une personne en particulier – un prénom intégré au début;
- [multidirectionnel] – adressé à des personnes particulières – plusieurs prénoms intégrés au début ou pronom vous.

c) Saisie des sujets et des fils de discussion {…}:

- {Musique},
- {Araignées},
- …

d) Saisie des segments de l'énoncé de commentaire dans la perspective des stratégies de collaboration:

- *Poser une question;*
- *Compléter spontanément son autoprésentation;*
- *Approfondir;*
- *Rejoindre la discussion;*
- *Compléter spontanément d'une façon humoristique la présentation de l'Autre;*
- ...

e) Saisie de grandes catégories des stratégies (en majuscules):

- INTEREXECUTION
- INTERCONTROLE
- INTERMEDIATION
- …

3. Regard global sur l'unité – premier bilan

a) Combien y a-t-il de commentaires obligatoires ([Réf. billet – DF[76]])? Pourcentage par rapport aux commentaires libres? (Saisir si intéressant)

b) Saisie des sujets abordés {…}.

- Quels sont les fils de la discussion?
- Combien de fils de discussion manifestés ont été imbriqués?
- Quel est leur rapport au sujet du billet?
- Les fils de sujets se suivent? s'entrelacent?
- Combien y a-t-il de commentaires explicitement unidirectionnels (U) et explicitement multidirectionnels? (Rapport – pourcentage, saisir si intéressant)
- Combien d'observations libres (sans référence ni au billet ni au commentaire)?
- Combien de commentaires avec des éléments textuels, visuels ou sonores interactifs (multimédia intégré)?
- Combien de commentaires avec une accroche implicite interactionnelle?
- Quelles étaient ces accroches?

  - s'adresser à qqn/s'adresser à la collectivité;
  - parler de qqn/parler de la collectivité;
  - encourager à écrire;
  - encourager à réagir (p.ex. voter).

f) Saisie de l'activité des blogueurs

- Qui et comment lance des sujets nouveaux?
- Qui fait des références au contenu du billet?
- Les commentaires de qui ont entrainé des réactions intéressantes? Pourquoi?
- Pourquoi certaines conversations meurent?

4. Saisie des stratégies.

[76] Devoir Formel imposé par le scénario d'interactions.

5. Deuxième étiquetage des commentaires – les rôles sociaux des membres de la CVA (à côté des prénoms):

a. Noyau dur: [ND].
b. Membre actif: [MA].
c. Membres acti-passifs: [MA-P].
d. Membres périphériques: [MP].
e. Visiteurs accidentels: [VA].

6. Retour et juxtaposition de l'analyse des interactions avec les données du contenu et du contexte. Un regard plus global sur l'unité.

a) Quelles stratégies ont surgi dans cette unité d'une façon la plus évidente? (qui?, dans quel but?)
b) Quelles stratégies ont manqué d'une façon évidente pour continuer la conversation (à qui?, quelles en étaient des conséquences?)
c) Y avait-il des redondances des stratégies spécifiques?
d) Est-ce que les personnes du noyau de la communauté ont participé à toutes les micro-conversations de l'unité d'action?
e) Quelles sont les stratégies utilisées par:
   a. Le Noyau dur,
   b. Les Membres actifs,
   c. Les Membres acti-passifs,
   d. Les Membres périphériques,
   e. Les Visiteurs accidentels.

7. Généralisation, recherche de mécanismes, induction des motifs, compréhension des objectifs, observation des résultats rédactionnels et conversationnels.
8. Proposition d'une typologie de stratégies selon les statuts sociaux des blogueurs – questions – support de la synthèse:
   - Énumérer les apprenants-blogueurs du statut analysé qui sont intervenus dans cette unité,
   - Faire des suppositions quant aux objectifs des élèves blogueurs qu'ils souhaiteraient atteindre:

- Combien de commentaires ont-ils publié par rapport à la totalité de commentaire de cette unité?
- Quels étaient les objectifs des micro-conversations et quelles stratégies adoptées?
- Quelle était l'attitude par rapport à la tâche/le sujet (passive/active)?
- Quelle était l'attitude par rapport aux apprenants blogueurs?
- Quelle était l'attitude par rapport aux règles?
- Quelle était l'attitude par rapport à l'outil?
- Quelle était la forme et le contenu des commentaires imposés par le scénario?
- Quelle était la forme et le contenu des commentaires libres?
- Quel était le nombre de prises de parole par chaque blogueur?
- Y a-t-il un/des exemple(s) représentatif(s) et/ou particulièrement intéressant(s) de ce groupe?
- …

3.2.1.2 **Analyse quantitative**

Cette analyse avait pour objectif de vérifier les indices de participation et d'engagement en micro-conversations dans une seule unité au sein des groupes sociaux distingués. L'emplacement des valeurs de ces indices est commenté dans le paragraphe 3.4.1.7. Nous avons calculé l'Indice de Participation (IP) et l'indice d'engagement en collaboration (IE) pour chaque groupe séparément: VA, MP, MA-P, MA, ND, où le nombre de VA/MP/MA-P/MA/ND était le nombre des membres de ce groupe qui ont réagi dans l'unité analysée (et non le nombre total).

$$\text{IP (indice de participation)} = \frac{\text{Nombre de commentaires publiés par VA/MP/MA}-\text{P/ MA/ ND}}{\text{Nombre de VA/MP/MA}-\text{P/ MA/ ND}}$$

$$\text{IE (Indice d'Engagement en Collaboration)} = \frac{\text{Nombre de VA/MP/MA}-\text{P/ MA/ ND ayant engagé des micro}-\text{conversations}}{\text{Nombre de VA/MP/MA}-\text{P/ MA/ ND}}$$

3.3 Discussion des résultats

Avant l'analyse principale, vu qu'elle a été conditionnée par l'émergence de la CVA, une analyse préliminaire de la communication sur le blogue a été réalisée, selon deux critères: la participation et l'implication de tous les membres. Nous présentons le résultat de cette analyse ci-dessous.

3.3.1 Dynamique de participation et cycle de vie de la communauté

La dynamique de participation et l'engagement des apprenants blogueurs, relativement hauts au début du projet, ont varié par la suite en fonction de la phase du projet et du sujet en cours et en fonction des appréciations individuelles des apprenants, pour accuser une tendance à la baisse vers la fin du projet. Le diagramme 1 présente les résultats de l'analyse du corpus sous l'angle de la participation de tous les apprenants blogueurs. Les résultats d'une étude selon les critères de participation et d'implication individuels de certains apprenants seront présentés dans la suite de ce rapport (cf. 3.3.5).

En général la participation a été sensiblement plus élevée par rapport aux résultats des pré-tests du prototype 1 et 2. Au total, 1102 commentaires ont été publiés, ce qui nous autorise à constater que le dispositif conçu par nous a été efficace. Les classes polonaise, ukrainienne et italiennes ont participé jusqu'à la fin du projet. Le groupe tchèque a pratiquement arrêté sa participation sans l'annoncer explicitement, ce qui a perturbé le rythme de publication des autres groupes, mais n'a pas entraîné l'arrêt d'activité de trois autres groupes.

Nous avons en conséquence pu tirer la conclusion que l'émergence de la CVA sur Postculture(s) a eu lieu, que certains apprenants blogueurs ont particulièrement contribué à cette émergence et que nous étions autorisée à continuer la recherche en appliquant aux résultats la terminologie propre à celle qui décrit les CVA. Cette clarification de la question constituait une étude empirique quantitative préliminaire couvrant l'ensemble de commentaires (plus de mille), directement liée aux questions empiriques, et conditionnant l'analyse essentielle.

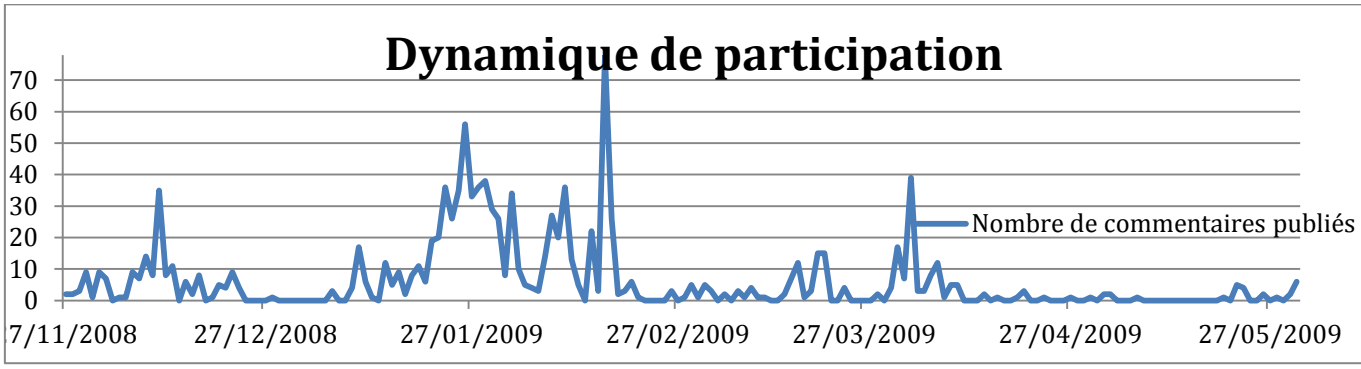


Diagramme 3-1. Cycle de vie de la CVA sur le blogue Postculture(s) conditionné par la dynamique de publication des commentaires individuels

3.3.2 Émergence de la communauté d'apprenants bloguants

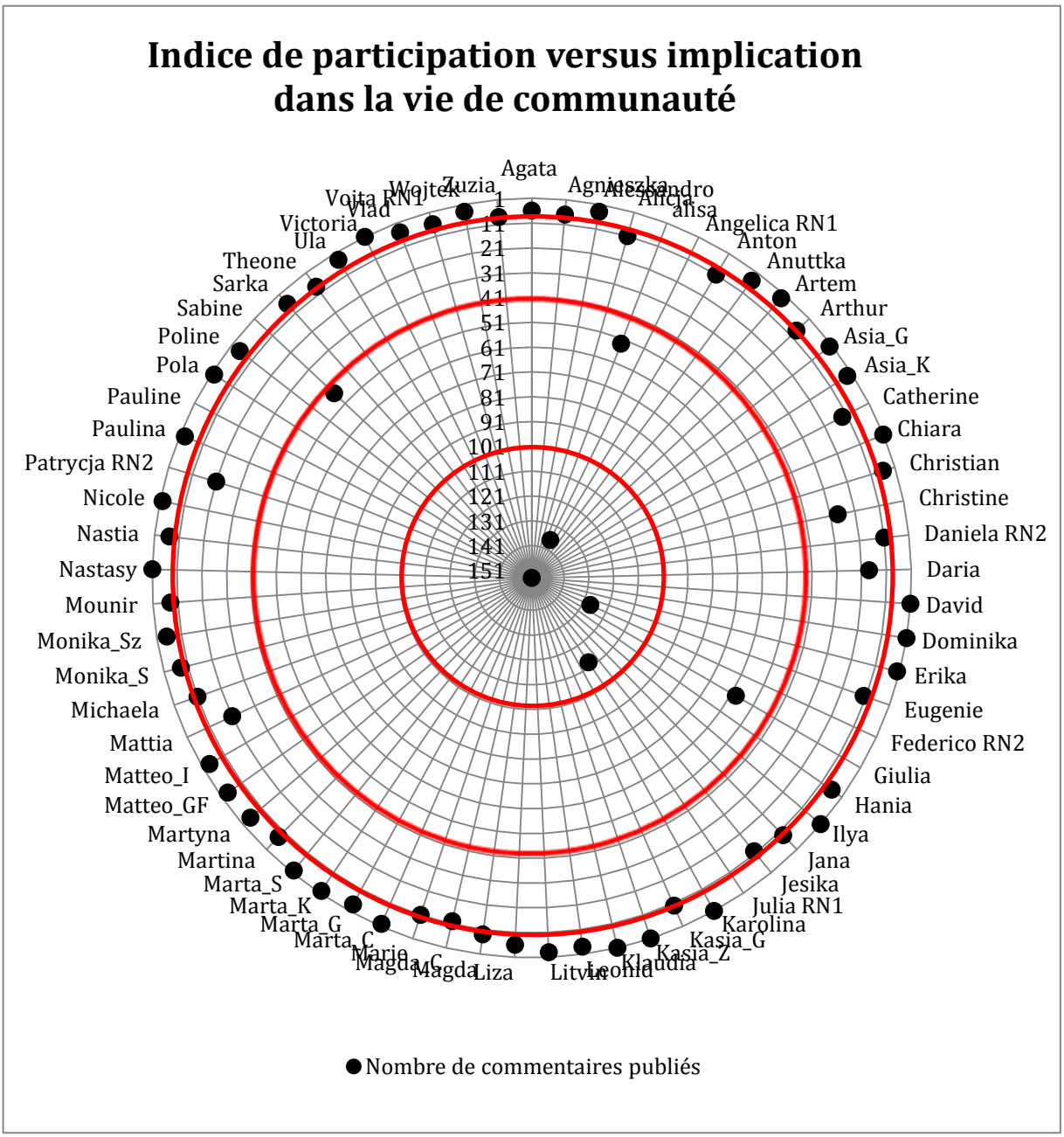


Diagramme 3-2. Répartition des statuts sociaux des membres de la CVA selon l'indice primaire de participation individuelle

3.3.2.1 Noyau dur

Le noyau dur de la CVA est constitué par les apprenants blogueurs expérimentés. Ces élèves montrent une fusion des qualités d'un bon apprenant et d'un bon blogueur. Ils

disposent de nombreuses stratégies bien développées d'apprentissage et de communication via internet. Ils ont été des catalyseurs de création de relations, des générateurs de sujets intéressants et/ou approfondis, des observateurs de l'ensemble d'événements communicationnels sur le blogue ainsi que du blogue même. Leurs interactions prouvaient qu'ils lisaient tous les billets et tous les commentaires, et non seulement certains fils de discussions, et qu'ils réagissaient d'une manière dynamique, en s'adaptant à des sujets, des personnes, des situations et des instruments à leur disposition. Nous avons observé que 4 apprenants ont formé le noyau dur international de la communauté (premier cercle), 5,71%:

- Pauline, Ukraine (154 commentaires),
- Angelica, Italie (137 commentaires),
- Federico, Italie (128 commentaires),
- Julia, Pologne (113 commentaires).

Ces personnes ont dépassé le nombre de 100 commentaires et ont manifesté un engagement et une implication élevés durant tous le projet. Ils ont des stratégies de collaboration vers l'écrit interactif très développées, et ceci dans tous les paradigmes (cf. 1.4.4).

3.3.2.2 Corps solide de la communauté – Membres Actifs

Les Membres actifs de la CVA ressemblent beaucoup aux membres du Noyau dur, certains d'entre eux ont candidaté au poste de RN (responsable national à qui on accorde le maximum de droits sur le blogue) mais déclaraient avoir des craintes à cause du niveau de leurs compétences relatives à la maîtrise de la langue et/ou à la maîtrise du blogue – plus faible que chez les autres.

alisa	*Bonjour!je pence que je pourrais être un rédacteur,et peut être ca serait intéressant pour moi..Mais je pence que ca serait difficile à cause de mes mauvaises connaissances de la langue.D`àpres moi,je ne pourrai pas être un rédacteur.* *Merci pour l'attention.*

Extrait 3-1. Commentaire 19 sur la page de vote, crainte sur les déficits en compétence communicative

Cependant leur engagement à l'écrit reste élevé, l'apport en co-construction des savoirs est significatif et les commentaires publiés sont orientés vers la collaboration.

Trois personnes ont formé le corps solide de la communauté (4,28%):

- Giulia, Italie (50 commentaires)
- Alisa, Ukraine (53 commentaires)
- Sabine, Ukraine (45 commentaires)

Ces personnes ont dépassé le nombre de 40 commentaires et ont été assidues et réactives, bien que cette réactivité ait été deux fois moindre que la réactivité du noyau de la communauté.

3.3.2.3 **Membres Acti-Passifs**

Les membres Acti-passifs, comme leur nom l'indique, montraient une nature d'action instable. Ils auraient été de bons candidats pour être des membres actifs si des conditions propices à la régularisation de leurs écritures avaient réalisés. Les membres acti-passifs s'activaient ponctuellement, en fonction d'un sujet qui les intéressait ou d'une période moins chargée à l'école. Trois personnes ont dépassé le nombre de 20 commentaires (4,28%):

- Mattia, Italie (21 commentaires)
- Patrycja, Pologne (21 commentaires)
- Christine, Ukraine (28 commentaires)

3.3.2.4 **Membres périphériques**

Ces apprenants avaient de bonnes intentions mais n'arrivaient pas à dépasser leurs limites ou ils n'étaient pas bien encadrés par leur enseignant. Tel a été le cas de la Tchéquie: les apprenants actifs au début, faute de suivi régulier et complet ont pratiquement abandonné l'écriture sur le blogue. Ce qui est le plus frappant c'est le fait que les deux Rédacteurs Nationaux de la Tchéquie, eux aussi, se sont retrouvés dans les groupes éloignés du centre, pour les mêmes raisons. 11 personnes ont publié entre 10 et 20 commentaires (15,71 %):

▪ Alicja, PL (11 commentaires) ▪ Anton, UK (11 commentaires) ▪ Catherine, UK (13 commentaires) ▪ Daniela, TCH (RN2) (11 commentaires) ▪ Daria, PL (18 commentaires)	▪ Eugenie, UK(12 commentaires) ▪ Jesica, TCH (12 commentaires) ▪ Kasia_G, PL, (10 commentaires) ▪ Magda_C, PL (12 commentaires) ▪ Marie, TCH (11 commentaires) ▪ Michaela, TCH, 11 commentaires

Tableau 3-2. Les élèves qui ont publié entre 10 et 20 commentaires

3.3.2.5 **Visiteurs occasionnels**

Les apprenants blogueurs, classés parmi les Visiteurs occasionnels, ont déclaré au départ leur volonté de participer au projet mais durant le projet ont adopté une attitude passive voire de retrait sur le blogue. 48 personnes, soit la majorité des apprenants, n'ont pas dépassé le nombre de 10 commentaires (68,57 %): Agata, PL (6 commentaires), Agnieszka PL 7 commentaires), Alessandro IT 4 commentaires), Anuttka UK, 5 commentaires), Artem, UK (3 commentaires), Arthur, UK (8 commentaires), Asia_G, PL (2 commentaires), Asia_K, PL (3 commentaires), Chiara, IT (1 commentaire), Christian, IT (6 commentaires), David, IT (1 commentaire), Dominika, PL (1 commentaire), Erika, IT (2 commentaires), Hania, PL (6 commentaires), Ilya, UK (1 commentaire), Jana, TCH (9 commentaires), Karolina, PL (1 commentaires), Kasia_Z, PL (1 commentaire), Klaudia, PL (1 commentaire), Leonid, UK (4 commentaires), Litvin, UK (3 commentaires), Liza, UK (6 commentaires), Magda, PL (9 commentaires), Marta_C (2 commentaires), Marta_G, PL (4 commentaires), Marta_K, PL (2 commentaires), Marta_S, PL (2 commentaires), Martina, TCH (8 commentaires), Martyna, PL (5 commentaires), Matteo_GF, IT (4commentaires), Matteo_I, IT (4 commentaires), Monika_S, PL (8 commentaires), Monika_Sz, PL (5 commentaires), Mounir, IT (8 commentaires), Nastasy, UK (1 commentaire), Nastia, UK (7 commentaires), Nicole, IT (2 commentaires), Paulina, PL (3 commentaires), Pola, PL (2 commentaires), Poline, UK (5 commentaires), Sarka, TCH (6 commentaires), Theone, UK (8 commentaires), Ula, PL (4 commentaires), Victoria, UK (1 commentaire), Vlad, UK (5 commentaires), Vojta TCH, RN1 (6 commentaires), Wojtek, PL (4 commentaires), Zuzia, pl (8 commentaires).

Les Visiteurs occasionnels ont formé un groupe d’apprenants non impliqués dans la vie de la communauté, gravitant dans des périphéries éloignées de la communauté,

avec quelques chances de progression si les conditions avaient été plus favorables pour eux (motivation de la part de l'enseignant tuteur, envie d'être bien noté, meilleure maîtrise de la langue, croyance en soi plus marquée, meilleure maîtrise de la technologie de publication, goût pour bloguer…). Ils n'ont pas su franchir le niveau seuil de compétences (ni celui d'engagement et d'implication), nécessaires pour devenir un apprenant bloguant actif. Parmi ces 48 personnes, 8 apprenants n'ont publié qu'un seul commentaire.

Cette CV des apprenants blogueurs, à qui nous avons assigné des statuts sociaux résultant de leur engagement en réalisation des tâches communes sur le blogue et leur implication dans la création des liens sociaux, constitue le point de départ de nos analyses ultérieures, ordonnées selon les questions spécifiques. Nous pouvons noter que ce premier constat, qui peut sembler négatif, dépasse au contraire ce qui peut se passer dans la durée dans un groupe classe avec un professeur. La motivation n'est pas uniquement portée par l'enseignant, mais si l'enseignant est lui même en retrait cette motivation intrinsèque finit par disparaître complètement. Ce premier point fait clairement apparaître le rôle significatif de l'enseignant tuteur. Enfin, les élèves peuvent grâce au projet collaboratif devenir de vrais acteurs de l'apprentissage. Il est indispensable dans ce cas de vérifier l'importance et les effets du dispositif numérique mis en place pour l'émergence de cette communauté d'apprentissage.

3.3.3 QS1: *Quel est l'impact du dispositif numérique sur l'émergence d'une communauté apprenante*?

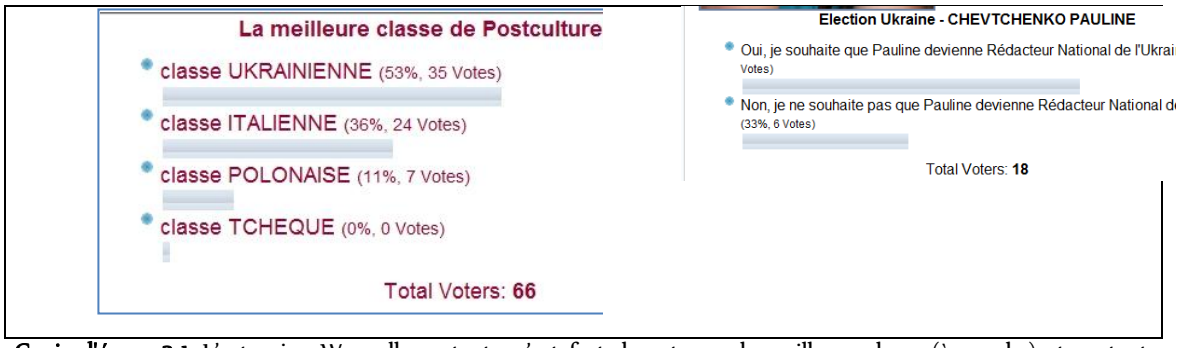
Les pré-tests du prototype 1 et du prototype 2 ont montré que certaines extensions supportent mieux l'émergence de la communauté que d'autres et c'est selon le choix basé sur ces résultats que nous avons intégré de nouvelles fonctionnalités (*ang. plug-ins*) au prototype 3. Pour confirmer le bien-fondé de ce choix nous nous sommes servie en partie des réponses des utilisateurs polonais, recueillies par le biais d'une enquête (cf. Annexe 18 – Questionnaire Postculture(s) Pologne), auxquelles nous nous référons lors de l'analyse des outils intégrés au prototype 3 (cf. 3.3.3.1 et 3.3.3.6).

En effet, l'impact du dispositif numérique ne peut être évalué que si l'on connaît les instruments particuliers réellement utilisés par la communauté, ceux qui ont été activement exploités, soit en conséquence du choix des apprenants blogueurs, soit en raison du scénario qui les a sollicités à la réalisation des tâches. Si nous avons pu évaluer facilement l'impact de ceux dont l'usage a été sollicité par le scénario, pour connaître l'usage des autres nous avons dû nous référer aux témoignages des utilisateurs. Pour répondre donc à cette question spécifique nous avons dû trouver des réponses à des questions plus détaillées: 1) Est-ce que les apprenants blogueurs ont réellement exploité les outils spécifiques ajoutés au blogue? 2) Si oui, dans quel but? Ces questions ont été introduites dans le questionnaire sous la forme suivante: *« Pourquoi regardais-tu cet élément du blogue? Si tu n'y faisais pas attention, écris "Je n'ai pas fait attention". Tu peux répondre dans ta langue maternelle* » (cf. Annexe 18 – Questionnaire Postculture(s) Pologne, questions 7-19).

3.3.3.1 **Q11 – Extension Wp-polls/Artefact contextualisé - sondage et votes électroniques**

Cet outil a été exploité pour un sondage sur la meilleure classe de Postculture qui s'affichait tout au long du projet sur la page d'accueil[77], pour les votes sur les candidats aux Rédacteurs Nationaux (2 votes pour 2 candidats italiens[78]; 3 votes pour 3 candidats polonais[79]; 7 votes pour 7 candidas tchèques[80] et 3 votes pour 3 candidates ukrainiennes[81]), votes sur la meilleure chanson nationale[82], vote sur le meilleur Rédacteur National[83].

[77] http://sites.univ-provence.fr/postculture
[78] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=54
[79] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=123
[80] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=125
[81] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=126
[82] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=779
[83] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=840



Copie d'écran 3-1. L'extension Wp-polls en tant qu'artefact de vote sur la meilleure classe (à gauche) et en tant qu'artefact de vote sur une RN Ukrainienne

3.3.3.1.1 Résultats de l'enquête parmi les blogueurs polonais

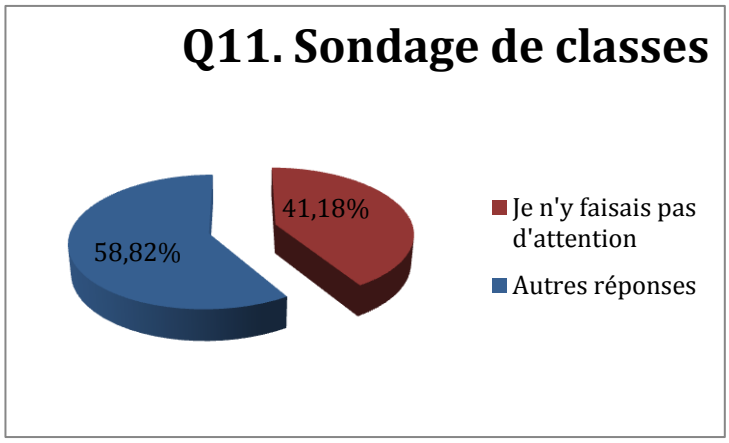


Diagramme 3-3. Proportion entre les apprenants faisant attention à l'outil de sondage et les apprenants n'y faisant pas attention.

Q11. Sondage de classes – compétition		
Je n'y faisais pas d'attention	41,18%	7
Pour voir les résultats du vote	17,65%	3
Pour voir si la Pologne gagne	11,76%	2
Pour voir si notre classe est aimée	5,88%	1
Pour vérifier comment les autres nous perçoivent.	5,88%	1
La meilleure classe.	5,88%	1
Je voulais vérifier quelle était la classe la plus aimée.	5,88%	1

Cela m'intéressait.	5,88%	1
Je faisais rarement attention à ce sondage. Cela ne m'importait pas. Ce genre de sondage n'a pas de sens à mon avis. Presque chacun votait pour le pays d'où venait.	5,88%	1

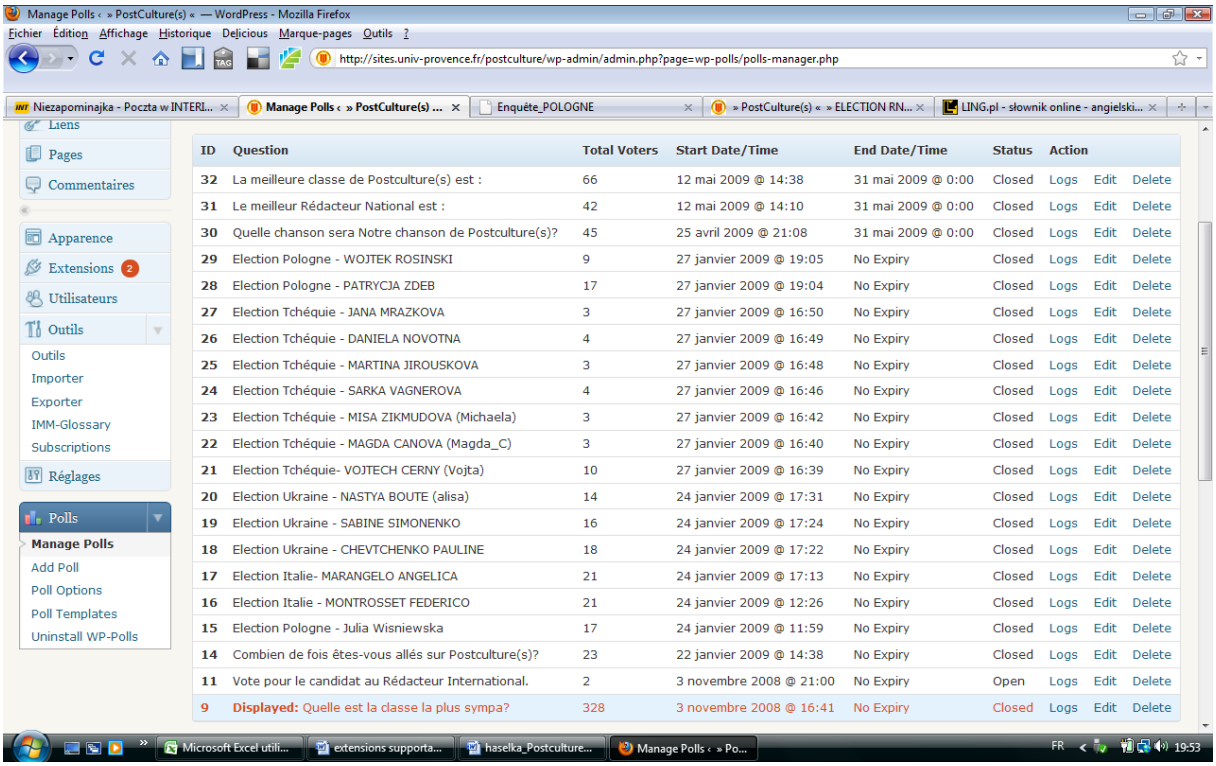
Tableau 3-3. Réponses des apprenants blogueurs polonais à la question 11 de l'enquête: *Pourquoi regardais-tu cet élément du blogue (sondage de classe)*

7 personnes (41,18%) ont déclaré ne pas avoir fait attention au vote des classes. 10 personnes (58,82%) ont déclaré avoir regardé cet élément, soit pour voir qui remportait, soit pour voir si la classe polonaise gagnait. D'autres percevaient les résultats de ce sondage comme indice de leur popularité en tant que classe, même si selon les règles établies il fallait voter pour la classe la plus performante sur le blogue, et non la plus sympathique. Une personne a exprimé son avis critique par rapport au sondage en le trouvant inutile et en concluant que la majorité des apprenants ont voté pour leur propre classe. Nous avons observé que ce sondage entrainait des impacts variés. Pour certains apprenants blogueurs – il y va de la consolidation des liens à l'intérieur des classes et du renforcement de la compétition entre les classes – il s'agirait donc d'un mécanisme susceptible de bloquer l'émergence de la communauté internationale. Pour d'autres, au contraire, il correspondait à une appréciation honnête de l'investissement collectif de la classe étrangère et le dépassement de l'attachement national.

1	Julia:	*J'ai vote pour l'Ukraine, parce que certaines personnes etaient tres actifs est sympathiques!*
2	Kasia_G:	*Salut*
3	*Magda:*	*Moi aussi,J'ai vote pour l'Ukraine.Cette classe est tres sympa* *Oui, moi aussi vote pour l'Ukraine* *Je pense que ils sont très sympathiques et gentils*
4	*Asia_K:*	*Je suis d'accord avec les filles et j'ai vote pour l'Ukraine aussi. Je pense qu'ils sont le plus sympa*

Extrait 3-2. Vote final pour la meilleure classe du projet

L'outil de vote a été exploité 19 fois en tant que support de scénarisation des interactions écrites. La copie d'écran 3-2 présente tous les votes auxquels les blogueurs ont participé:



Copie d'écran 3-2. Gestionnaire des votes dans Postculture(s), vue de l'administrateur

Le gestionnaire des sondages traduit non seulement le résultat du vote mais rend possible la consultation détaillée des logs pour voir tous les IP des ordinateurs d'où les votes ont été envoyés, ainsi que le choix fait par chaque personne votante. Ces données incitent à partager la critique sur l'intérêt du vote pour la meilleure classe ou la classe la plus populaire. Les apprenants ont voté avant tout pour leurs propres classes (leur propre pays). De plus, certains élèves ont voté plusieurs fois à partir des IP différents pour augmenter le score de sa classe. Une personne a voté pour sa classe polonaise et aussi pour la classe ukrainienne.

« — WordPress - Mozilla Firefox

ique Delicious Marque-pages Outils ?

http://sites.univ-provence.fr/postculture/wp-admin/admin.php?page=wp-polls/polls-manager.php&mode=logs&id=9

ERI... | Manage Polls ‹ » PostCulture(s) ... | Enquête_POLOGNE | » PostCulture(s) « » ELECTION RN... | LING.pl - słownik online -

3	Guest	77.114.61.28 / apn-77-114-61-28.dynamic.gprs.plus.pl	30 mai 2009 @ 18:45
4	Guest	79.163.156.14 / public39950.xdsl.centertel.pl	29 mai 2009 @ 14:01
5	Guest	83.30.123.194 / cbz194.neoplus.adsl.tpnet.pl	10 mai 2009 @ 18:15
6	Julia	83.28.44.69 / bfg69.neoplus.adsl.tpnet.pl	2 mai 2009 @ 19:29
7	Guest	83.8.213.253 / abvp253.neoplus.adsl.tpnet.pl	14 avril 2009 @ 14:30
8	Guest	83.8.209.173 / abvl173.neoplus.adsl.tpnet.pl	13 avril 2009 @ 15:57
9	Guest	83.30.149.56 / ccz56.neoplus.adsl.tpnet.pl	5 avril 2009 @ 22:30
10	Guest	83.8.246.15 / abww15.neoplus.adsl.tpnet.pl	5 avril 2009 @ 9:49
11	Guest	83.31.206.20 / cpa20.neoplus.adsl.tpnet.pl	2 avril 2009 @ 22:49
12	Guest	83.25.134.190 / afe190.neoplus.adsl.tpnet.pl	2 avril 2009 @ 6:44
13	Guest	83.11.55.101 / actb101.neoplus.adsl.tpnet.pl	1 avril 2009 @ 19:14
14	Pola	79.186.169.234 / aegn234.neoplus.adsl.tpnet.pl	1 avril 2009 @ 14:56
15	Guest	79.163.131.75 / public33611.xdsl.centertel.pl	1 avril 2009 @ 8:43
16	Guest	83.24.175.240 / dqp240.neoplus.adsl.tpnet.pl	31 mars 2009 @ 7:03
17	Guest	83.11.128.228 / acvw228.neoplus.adsl.tpnet.pl	29 mars 2009 @ 17:42
18	Guest	83.8.238.51 / abwo51.neoplus.adsl.tpnet.pl	29 mars 2009 @ 10:57
19	Guest	83.8.210.195 / abvm195.neoplus.adsl.tpnet.pl	28 mars 2009 @ 14:32
20	Guest	83.8.216.121 / abvs121.neoplus.adsl.tpnet.pl	27 mars 2009 @ 22:49
21	Guest	83.11.53.229 / acsz229.neoplus.adsl.tpnet.pl	22 mars 2009 @ 21:38
22	Guest	83.8.247.126 / abwx126.neoplus.adsl.tpnet.pl	22 mars 2009 @ 18:09
23	Guest	81.48.253.232 / ANantes-251-1-110-232.w81-48.abo.wanadoo.fr	22 mars 2009 @ 10:33
24	Guest	83.8.243.184 / abwt184.neoplus.adsl.tpnet.pl	21 mars 2009 @ 17:50
25	Guest	83.28.46.26 / bfi26.neoplus.adsl.tpnet.pl	20 mars 2009 @ 22:12

Copie d'écran 3-3. Vote pour la Pologne en tant que la classe la plus sympa. On ne voit que les adresses des hosts polonais. La situation est pareille pour d'autres pays.

En somme l'exploitation de l'extension Wp-poll pour organiser un vote électronique sur la meilleure classe de Postculture(s) ne pouvait être qu'un support pour les organisateurs de l'apprentissage communautaire dans leur évaluation globale, prenant également en considération l'impression générale des apprenants blogueurs. Mais ce n'est pas ce type d'exploitation qui stimule/supporte réellement la collaboration pour l'écrit interactif et l'émergence de la communauté. Nous pouvons à partir de ce constat questionner l'impact de ces outils d'évaluation qui se développent et leur intérêt pour l'apprentissage. Comme tout sondage ils n'ont qu'une valeur indicative et ne peuvent constituer un type d'évaluation qui serait objectif et validé par les apprenants. Ces outils d'opinions sont en développement en effet par exemple avec les TBI, des études sur leur véritable portée doivent être menées.

3.3.3.1.2 L'analyse des écrits (sous les votes électroniques pour les RN)

C'est justement l'exploitation de cette extension pour les votes sur les RN organisés et guidés par le scénario d'interactions qui a réellement contribué à la hausse de la collaborativité écrite. Contrairement à nos prévisions, les apprenants, même s'ils ne devaient que cliquer pour voter (action manuelle), avaient besoin de s'impliquer dans l'action rédactionnelle et publicitaire. Les commentaires publiés sur les pages de votes mettent en lumière leur besoin de justifier leurs choix, de commenter la beauté et la qualité des photos, de critiquer, de remercier individuellement chaque blogueur votant, de spéculer sur qui serait élu, de demander directement des photos et des présentations textuelles des candidats (même si le scénario le régulait autrement), de faire pression sur ceux qui étaient en retard (cf. Extrait 3-1, Extrait 3-2, Extrait 3-3), de publier des remarques basées sur les observations des candidats sur le blogue quand les candidatures leur paraissaient non justifiées (cf. Extrait 3-4. Veille sur l'observation des règles sur la page de vote aux RN tchèques (conditions prévues par le scénario, pour candidater au RN), de clarifier le sens (cf. Extrait 3-6de contester la valeur de la personnalité du/de la candidat(e) et de se défendre en tant que tel/telle (cf. Extrait 3-5), d'expliquer les malentendus (cf. Extrait 3-6), de solliciter des précisions si les déclarations de vote étaient imprécises (cf. Extrait 3-9), d'encourager au libre choix et au vote démocratique (cf. Extrait 3-10), de s'encourager, de se souhaiter la victoire, d'exprimer leur appui, de s'autocorriger et de présenter leurs excuses (cf. Extrait 3-11), d'atténuer avec de l'humour les actions socialement dépréciées (cf. Extrait 3-12), d'exprimer leur impatience et de faire des projections sur le futur (cf. Extrait 3-13), parfois de présenter des regrets et des prétentions.

1.	Julia:	*eooo! 'y a t-il quelqu'un ici? Acun candidat? ;(*
2.	Angelica:	*ehm…il y a des candidats?…*
3.	Giulia:	*mais vous n'avez aucune candidats??*
4.	Federico:	*Salut!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!! Ils y a des CANDIDATS????????*
5.	Angelica:	*Salut! est-ce que vous pouvez faire des prèsèntations parce qu'il n'y a pas des photos et je ne sais pas qui voter…KISS*
6.	Sabine:	*Auuu,vous-etes où?*
7.	Giulia:	*salut!! mais vous étes beaucoup!!vous peux mettere des photos??*

Extrait 3-3. Pression collective sur les apprenants tchèques qui prenaient du retard avec la publication des photos et des présentations aux RN (interdépendance, autorégulation)

9.	Julia:	*Euh… ou sont vos presentations? Je ne peux pas voter, parce que je ne les voie pas… Bon, peut-etre pour Jana, parce qu'elle a publie 4 commentaires… J'ai vu aussi les comm's de Daniela, mais en general, vous n'etes pas trop actifs sur ce blog*
10.	Julia:	*Magda – tu n'as que 2 commentaires – ce n'est pas assez, il faut avoir au moins 3 >.< Misa – je n'ai pas vu acun commentaire de ta part*
11-14	(…)	*(…)*
15.	alisa:	*je vote pour Vojtech. la photo – elle me plais, mais l'info est absent*

Extrait 3-4. Veille sur l'observation des règles[84] sur la page de vote aux RN tchèques (conditions prévues par le scénario, pour candidater au RN)

1.	Federico:	*Vos ne mettez pas des photos?*
2.	Sabine:	*Federico,ça sera plus tard!*

Extrait 3-5. Page de vote aux RN UK. Sollicitation du suivi des règles par le blogueur italien et l'explication immédiate de la candidate au RN ukrainienne.

[84] Les conditions pour candidater à un RN (cf. Annexes, scénario des interactions, Guides Pédagogiques): souhaiter représenter la classe, avoir publié régulièrement les commentaires obligatoires, en avoir publié au moins cinq qui commentaient les commentaires des autres blogueurs, ne pas chercher uniquement à se faire connaître et à nouer des contacts individuels, avoir publié des commentaires de qualité, c'est-à-dire, au contenu en rapport avec le contenu du billet, s'y intéresser réellement et s'y référer sérieusement en posant des questions supplémentaires ou en apportant des précisions, avoir enrichi l'idée de départ, avoir fait preuve d'esprit critique, et/ou d'aisance en maîtrise des outils technologiques. Avoir réussi à publier correctement sa photo sur Flickr de telle sorte qu'elle apparaisse à la page ELECTIONS de son pays/groupe.

23.	Giulia:	*Pauline tu ne vas pas d'accore avec Sabine??*
24.	Pauline:	*Giulia, sorry, je n'ai pas compris toi.*
25.	Angelica:	*Giulia a demander si tu vas d'acc avec Sabine…. BISOUS…*

Extrait 3-6. Page de vote aux RN UK. Interclarification du sens

47.	Arthur:	*Vous ne conaissez bien Poline!!!Elle a un caractere terrible…donc je vote pour Sabine)))*
48.	Pauline:	*oh, mersi Arthur, mais tu ne connais pas moi^ je parle avec les jens comme les jens parlent avec moi. Alors, j'aime mes copins de postсидегкуы: ils sont vraiment cools et interessants*

Extrait 3-7. Page de vote aux RN UK. Micro-débat sur la personnalité d'une candidate ukrainienne. Arguments et contrarguments, comparaison, une alternance codique intéressante – nom du blogue en russe.

3.	Federico:	*Pauline tu as perdu?* *??* *??* *??* *????????????????????????????*
4.	Pauline:	*Federico, je ne te comprend pas*
5.	Theone:	*Federico,Pauline a gagné! Elle est Rédacteur National de l'Ukraine !*
6.	Christine:	*Pauline, je pense que tu seras la meilleure redacteure!*
7.	Federico:	*Je suis contante que Pauline a gagné dans l'autre commaintare je me suis trompé.*

Extrait 3-8. Page de vote aux RN UK. Incompréhension de Federico et clarification de Theone

1.	Mounir:	*je suis mounir et j'ai decidè de voter pour toi parce que je suis sur que tu merite ma confiance et de gagner.*
2.	Giulia:	*munir je n'ai pas compris pour qui tu as votè?!?!?*

Extrait 3-9. Page de vote aux RN IT. Demande de clarification pour qui a voté Mounir ayant publié sa déclaration de vote sans y mettre de prénom du candidat.

3.	Giulia:	*no alisa tu dois vote pour Angelica… elle est plus sympatique!!!=)))) (je blague)*
4.	Angelica:	*ihih…=) je te remircie Giulia!!! mais vous etes libres de voter qui vous préféré…*

Extrait 3-10. Page de vote aux RN IT. Remerciement et encouragement au libre choix

9.	Julia:	**Federico. Je me suis trompee quelques fois de ton prenom. dsl*[85]

Extrait 3-11. Page de vote aux RN PL. Présentation des excuses sur le prénom mal écrit.

26.	Patrycja:	*Ouuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuui je votais aussi sur Toi Patrycja !!!*

[85] *dsl* est un terme d'argot Internet signifiant « désolé », source: Wikipedia

27.	Julia:	*Pardonnez moi…Je devais… XD*
28.	Patrycja:	*Patrycja, ce n'est pas bien… Moi je ne vote pas pour Julia xD*
29.	Alicja:	*TTu votais pour moi?:* *Aaa,je vois Patrycja mntn je ne veux pas dire pour qui j`ai vote……XPhahahah pardon,mais c`est roulant pour moi, alors bon chance a tous BissSs:**

Extrait 3-12. Page de vote aux RN PL. La déclaration de l'auto vote par la candidate au RN, Patricia, et l'atténuation avec de l'humour de la remarque critique (aussi humoristique) de l'autre candidate.

30.	Alicja:	*XDj`attends qu`on va avoir le sujet musique,j`attends avec impatience,prcq ma vie Cla musique alors bis encore(j`ai ecrit encore parce que j`ai ecrit ca deja (…)*

Extrait 3-13. Page de vote aux RN PL. Expression de l'impatience de la phase suivante du projet.

Le volume de ce travail ne nous permet pas de citer tous les extraits intéressants, cependant ceux qui sont relatés ci-dessus nous semblent illustrer suffisamment bien le fait que les élections aux Rédacteurs Nationaux, supportées par l'extension Wp-polls, transformée en artefact de vote électronique aux RN, ont été une instrumentalisation (cf. 2.7.1) pertinente, efficace, stimulant fortement un riche et dynamique écrit interactif sur le blogue Postculture(s). Les données numériques qui suivent semblent le confirmer.

Voici les amplitudes d'activités interactionnelles dans les votes aux Rédacteur Nationaux ouverts le 24 janvier 2009 (après près de deux mois d'écriture sur le blogue) (cf. Tableau 3-4. L'amplitude d'activité des blogueurs générée par la tâche de vote pour le RN, supporté par l'outil WP-polls). Les proportions entre l'action manuelle et rédactionnelle ne sont pas très déséquilibrées.

Pays	Nombre de votes (ensemble pour plusieurs candidats)	Nombre de commentaires sous le billet de vote au RN
Candidats Ukraine	48	58
Candidats Tchéquie	30	20
Candidats Pologne	43	32
Candidats Italie	42	25
Nombre de commentaires générés au total		135

Tableau 3-4. L'amplitude d'activité des blogueurs générée par la tâche de vote pour le RN, supporté par l'outil WP-polls

Les votes ouverts vers la fin du projet: le 25 avril 2009 pour la chanson de Postculture(s) et le 12 mai 2009 pour le meilleur RN de Postculture(s), n'ont pas

engendré les mêmes chiffres (cf. Tableau 3-5 et Tableau 3-6). L'enthousiasme et la participation ont considérablement baissé, les apprenants ont préféré l'action manuelle (cliquer) à l'action rédactionnelle (commentaire). Ils ont cependant préalablement investi leur engagement en commentaires sous les billets de présentation des chansons.

	Nombre de votes (total pour plusieurs candidats)	Nombre de commentaires sous le billet de vote au RN
Quelle est la chanson de Postculture(s)?	45	5

Tableau 3-5. Vote pour la chanson de Postculture(s). Rapport entre le volume de l'action manuelle et l'action rédactionnelle des apprenants blogueurs

	Nombre de votes (ensemble pour plusieurs candidats)	Nombre de commentaires sous le billet de vote au RN
Quelle est le meilleur Rédacteur National de Postculture(s)?	42	2
Quelle est la meilleure classe de Postculture(s)?	66	4
Nombre de commentaires au total		6

Tableau 3-6. Votes pour le meilleur Rédacteur et la meilleure classe de Postculture(s). Rapport entre le volume de l'action manuelle et l'action rédactionnelle des apprenants blogueurs

En somme les billets et les pages de votes électroniques ont généré 146 commentaires, soit 13,24 % de la totalité des commentaires (1102). Il y a également les discussions sur les votes qui ont été imbriquées dans d'autres « topics », (cf. 3.3.5.1, l'Autorégulation communautaire). Nous pouvons aussi comparer brièvement ces écrits à ceux, produits au cours d'un vote sans support électronique – le vote réalisé par écrit, exploitant les commentaires et non le nombre de clics. La consigne de ce vote a été la suivante: *dans les commentaires proposez les personnes qui méritent les titres suivants: Meilleur Commentateur d'Italie, Meilleur Commentateur d'Ukraine, Meilleur Commentateur de Pologne, Meilleur Commentateur de Tchéquie et Meilleur Commentateur parmi les Rédacteurs. Attention, vous ne choisissez pas de Meilleurs Commentateurs de votre propre pays ! N'attribuez pas deux titres à la même personne ! Justifiez votre choix en précisant les critères que vous aurez pris en considération. N'oubliez pas que le nombre n'est pas toujours synonyme de la qualité* ! Le vote ainsi organisé n'a engendré que 5 votes – 5 commentaires (cf. Extrait 3-14). Les raisons de cette baisse ne sont pas claires et nous ne pouvons que supposer qu'à leur source se trouve le manque du suivi de la vie du blogue et des lectures systématiques des commentaires ; la complexité et la difficulté de la consigne ; le fait que la publication

d'un commentaire d'argumentation synthétisante est devenu obligatoire, la période de vote (mai, donc vers la fin du projet).

1.	Pauline:	*Angelica d'Italie et Julia de Pologne.*
2.	Julia:	*Le meilleur commentateur entre les RN c'est selon moi Pauline, parce que ses commentaires ont ete bien ecrits et pas trop courts. Elle en a ecrit presque 150 donc tres beaucoup. Et c'etaient des vraiments bons comms. En plus elle etait gentille, elle communiquait avec les autres etc.* *Pour l'MC de l'Ukraine je choisirais Alisa. (; Ses commentaires ont etes inteligents et positifs.* *Pouer l'MC de l'Italie je choisirais Guilia Elle a ecrit tres beaucoup des commentaires qui ont ete vraiment interessants et amicaux.* *Et pour la Tchequie… Je ne sais pas. Personne n'etait pas trop active. Bah, peut-etre… Je choisirais peut-etre Jesika ou Catherine, mais je preferais de ne pas voter (;*
3.	Pauline:	*Mersi, Julia!*
4.	Kasia_G:	*Le meilleur sont Pauline et Julia)*
5.	Magda:	*Meilleur Commentateur d'Italie- Angelica* *Meilleur Commentateur d'Ukraine- Pauline* *Meilleur Commentateur de Tchéquie- Martina*

Extrait 3-14. Page de votes pour les Meilleurs Commentateur. Votes non supportés d'artefact de vote électronique aux cliques. Carence en commentaires.

Pour conclure, l'artefact de vote électronique, conformément à notre hypothèse, a considérablement supporté la communauté dans sa phase d'émergence: le pari de parvenir à une nouvelle configuration à partir de quatre classes différentes et étrangères l'une à l'autre a ainsi pu se réaliser. D'un côté par la participation et l'engagement naturel et de l'autre côté par les gestes d'appui des blogueurs qui ont pu être exprimés manuellement et à travers leurs interactions écrites, denses et évolutives dans la perspective de la vie de la communauté. Tout ceci avait une signification nettement moins importante après la phase de l'émergence. Ce n'est donc pas l'artefact en lui-même qui importe mais son potentiel interactif renforcé par une bonne exploitation avec l'enseignant tuteur.

3.3.3.2 Q8. Extension – WP-Authors /artefact contextualisé – "TOP Auteurs"

L'extension WP-Authors a été exploitée pour créer l'artefact « Top Auteurs », intégré à une colonne latérale du blogue en vue de visualiser dynamiquement la croissance de l'activité publicitaire des auteurs des billets. Il a constitué également un

outil de comparaison quantitative de publications entre les RN dès qu'ils ont été élus et qu'ils ont rejoint le groupe d'auteurs initialement formé uniquement des enseignants.

Copie d'écran 3-4. Widget WP-autors visualisé en tant qu'artefact « Top Auteurs »

Les réponses à la question 8 de l'enquête nous ont aidée à analyser l'impact de cet artefact sur l'émergence de la communauté. Une partie importante des apprenants (64,71%) ne faisaient pas du tout attention à cet élément du blogue (cf. Diagramme 3-4). Comme l'a précisé l'apprenant R17, la lecture systématique des billets et des commentaires publiés donnait à des utilisateurs réguliers du blogue des repères mentaux sur les noms, les prénoms et les pseudos des auteurs, leurs nationalités, le nombre de billets publiés et leur contenu. Les lecteurs moins systématiques se référaient alors aux repères fournis par la technologie (artefact Top Auteurs) pour combler des lacunes dans les repères mentaux (environ 36% des blogueurs) et se servaient de ce widget pour voir s'il y avait de nouveaux billets publiés, qui a publié récemment et combien de billets. Or, l'analyse des données de l'enquête complétée par nos observations et les analyses de l'écrit mettent en évidence le fait que cet artefact n'avait qu'une fonction secondaire dans l'émergence de la communauté en remplissant plutôt la fonction d'outil ergonomique que sociocognitif.

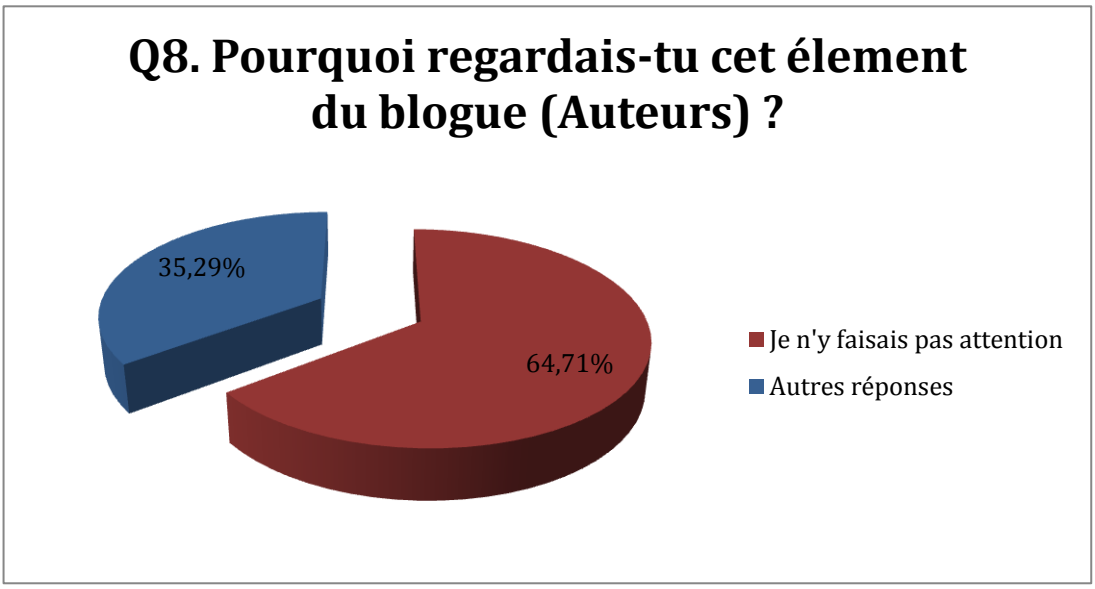


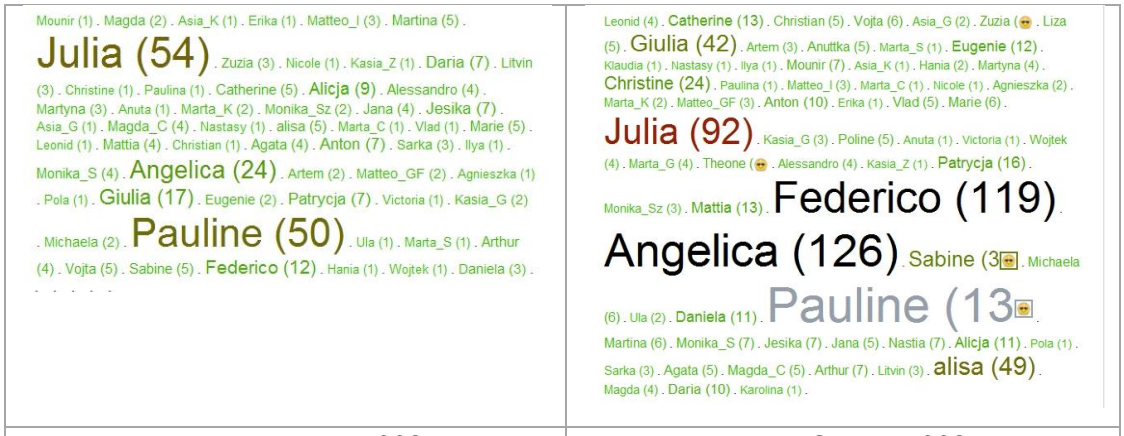
Diagramme 3-4. Les proportions entre ceux qui ont déclaré d'avoir porté l'attention et ceux qui ont déclaré de ne pas avoir porté l'attention à l'artefact Top Auteurs.

Q8 Pourquoi regardais-tu cet élément du blogue? (Auteurs)	**Fréquence**	**Pourcentage**
Je n'y faisais pas attention	11	64,71%
Pour vérifier s'il y a un nouveau billet.	1	5,88 %
Pour voir qui est rédacteur dans un pays donné.	1	5,88 %
Pour vérifier combien de billets les rédacteurs ont publiés.	1	5,88 %
Je voulais voir qui était auteur des billets.	1	5,88 %
Pour voir qui a combien de commentaires.	1	5,88 %
Je faisais rarement attention à cet élément. Même sans cet élément j'étais au courant qui a écrit combien de billets parce que je consultais le blogue régulièrement. Je connaissais aussi les pseudos de ces personnes. Quant à moi, personnellement, cette rubrique ne m'était pas utile.	1	5,88 %

Tableau 3-7. Réponses à la question 8 de l'enquête.

3.3.3.3 **Q9 - Extension Community Cloud/artefact contextualisé « Nuage de pseudos de la communauté »**

L'intégration de l'extension Community Cloud, transformée en artefact *Nuage de pseudos de la communauté* avait avant tout pour objectif d'offrir à la communauté un outil d'auto-observation dynamique et direct, notamment sous l'aspect du développement interactionnel étant à la base de son évolution sociale et cognitive (cf. Copie d'écran 3-5).



22 janvier 2009	16 mars 2009

Copie d'écran 3-5. Visualisation de l'émergence de la CVA sur le blogue Postcultures, cristallisation du noyau de la communauté

Seulement 5 personnes sur 17 (29,41%) ont déclaré ne pas faire attention au nuage de pseudos de tous les blogueurs, ce qui représente une minorité des répondants (cf. Diagramme 3-5).

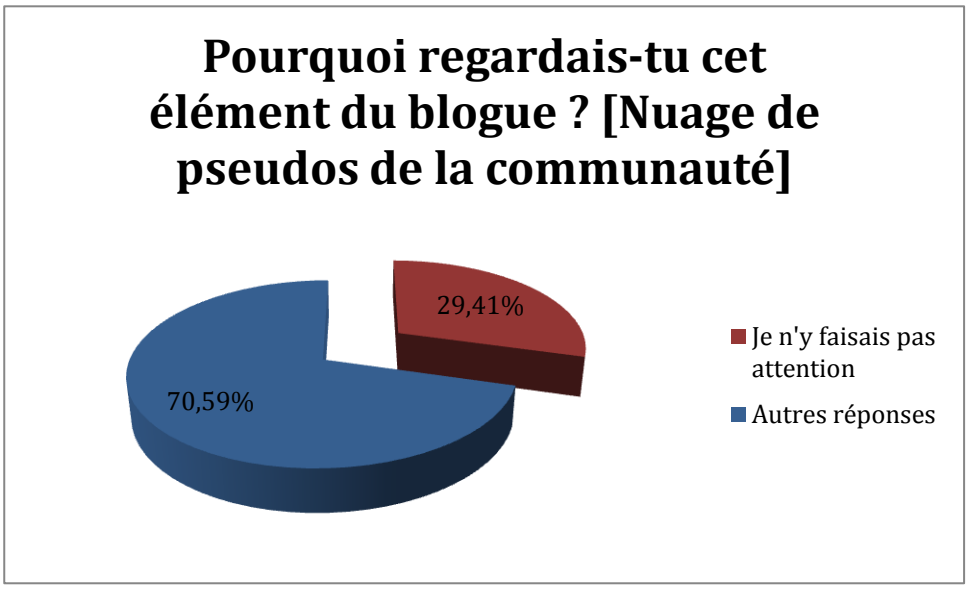


Diagramme 3-5. Les proportions entre les apprenants qui ont déclaré d'avoir attaché de l'importance à l'outil Community Cloud (la majorité – 70,59%) et ceux qui ont déclaré de ne pas avoir y attaché d'importance (la minorité – 29,41%)

La majorité (70,59 %) ont suivi les informations fournies par cet élément. Ceux qui l'ont fait ont témoigné de modes diversifiés de son exploitation (cf. Tableau 3-8 et Diagramme 3-6). Six blogueurs (35,29%) ont déclaré avoir regardé cet élément pour repérer la personne la plus active, ayant publié le plus grand nombre de commentaires. Quatre blogueurs (23,53%) ont déclaré avoir observé le nuage de pseudos pour contrôler le nombre de commentaires publiés par diverses personnes, non seulement les plus actives. Deux blogueurs (11,76%) ont estimé qu'ils regardaient cet élément juste parce qu'il sautait aux yeux et une personne (5,88%) a constaté qu'elle le regardait par curiosité, sans objectif précis. Le blogueur R17 a déclaré qu'il regardait cet élément non seulement pour voir les meilleurs mais pour se positionner par rapport aux autres, il a précisé qu'il l'analysait dans les intervalles temporels d'une visite à l'autre et qu'il observait les couleurs changeantes et la taille des pseudos croissant en fonction du nombre de commentaires publiés. Cet élément a été donc activement exploité par les apprenants blogueurs pour le monitoring des progrès du groupe entier. La majorité des apprenants voulaient surtout connaître « des records » et des « leaders », d'autres le regardaient sans réflexion en observant sa dynamique, une personne semble y prêter une

attention particulière pour s'autopositionner par rapport aux autres membres de la communauté.

Pourquoi regardais-tu cet élément du blogue (nuage de pseudos de la communauté)	Pourcentage
Je voulais voir le commentateur le plus actif	35,29%
Je n'y faisais pas attention	29,41%
Pour contrôler le nombre de commentaires par personne	23,53%
Parce qu'il sautait aux yeux	11,76%
Curiosité	5,88%

Tableau 3-8. Réponses des apprenants polonais à la question sur l'attention qu'ils attachaient à l'outil Community Cloud, artefact Nuage de pseudos de la communauté

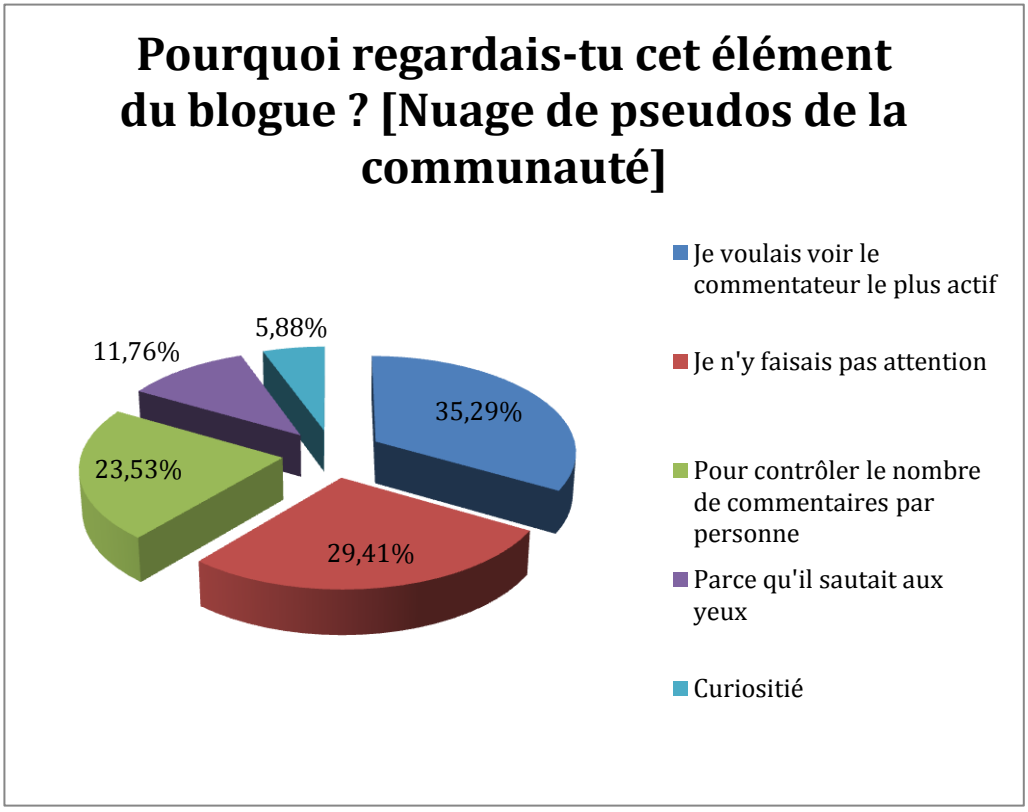


Diagramme 3-6. La répartition des réponses des apprenants blogueurs qui ont déclaré d'avoir porté l'attention à l'outil Community Cloud

Le nuage de pseudos a été quelquefois également pour les blogueurs un stimulant à l'écriture (ce qui était notre objectif majeur). La grandeur du pseudo a constitué une preuve irréfutable de l'activité à laquelle les blogueurs se référaient en argumentant leurs choix dans le vote ou l'expression de l'admiration dans les commentaires libres.

Nous en concluons que cet artefact s'est avéré utile dans le dispositif supportant l'émergence de la CVA et qu'il l'a positivement influencé pendant cette phase cruciale.

3.3.3.4 **Q10 – Extension Easy IP2Country/Artefact contextualisé – drapeaux**

Selon les réponses à la question 10, concernant les petits drapeaux s'affichant à côté des pseudos dans les commentaires, les apprenants blogueurs polonais ne faisaient pas attention à ces emblèmes nationaux. Cependant ces réponses ne peuvent pas être prises en considération en tant que corpus fiable car elles ne concernaient pas les drapeaux mais les commentaires représentés visuellement à côté de la question. La confusion de l'objet de la question par la majorité de répondants rend caduque l'analyse de leur réponses. Cependant deux personnes ont déclaré avoir fait attention à cet élément pour connaître la nationalité de l'auteur du commentaire. Un blogueur a déclaré avoir fait régulièrement attention aux drapeaux, il a même cherché à comprendre leur fonctionnement du point de vue technique: « *Je faisais toujours attention à cet élément. Grâce à cela je savais qui vient de quel pays. Ou plutôt de qual pays il écrit, car quand Ala est allée en Allemagne, à côté de son prénom un drapeau allemand s'est affiché, et à côté du mien le drapeau FR quand je suis allée à Aix. Cela m'a surpris un peu, je ne savais pas que ces drapeaux marchaient avec un localisateur.* » Faute de données sûres, nous restons sur notre hypothèse toujours non vérifiée, que l'artefact drapeaux soutient l'émergence de la communauté, surtout lorsqu'il s'agit d'une communauté internationale nombreuse qui a besoin de repérer rapidement la nationalité des membres interagissants. La nationalité a été également maintes fois un stimulant de l'écrit ciblé sur la langue nationale, les mœurs, la géographie et d'autres éléments civilisationnels en générant des questions et des réponses, des sollicitations d'explications, des alternances codiques et des médiations.

3.3.3.5 **Q12 – Outil – <u>Top Commentators Widget</u>/Artefact contextualisé Top Commentateurs**

L'artefact Top Commentateur remplissait une des sous-fonctions du nuage de pseudos de la communauté. Cette fonction garantissait un renvoi de l'information sur qui a publié combien de commentaires et, par la fonction de rangement croissant automatique, sur qui était le plus actif et le moins actif sur le blogue (cf. Copie d'écran 3-6).

Copie d'écran 3-6. Artefact Top Commentateur

Nous avons admis que ce type de classement représentait une méthode simple incitant les adolescents à l'écriture basée sur leur besoin naturel d'être les meilleurs, d'être remarqués. Les avis des apprenants blogueurs ont été proportionnellement partagés (cf. Diagramme 3-7). Une partie d'apprenants (47,06%) a déclaré ne pas avoir fait attention à cette liste. Ceux qui regardaient cette liste (52,94 %) en ont compris l'enjeu. Elle affichait en haut les pseudos de ceux qu'ils ont appelés « *les meilleurs commentateurs* » ou « *les plus actifs sur le blogue* ». Une personne observait cette liste pour savoir qui était le meilleur dans sa classe. C'est donc le deuxième élément du blogue (après le Nuage de pseudos) observé par les apprenants pour repérer les meilleurs et les plus actif blogueurs. Nous pouvons poser la question de savoir pourquoi repérer les meilleurs est si c'est important pour ces adolescents. Par extension, notre réflexion post recherche nous permet de supposer qu'ils ont observé le noyau de la communauté et que cet élément automatisé remplaçait d'une certaine manière un

enseignant de classe qui évalue et indique à la collectivité de bonnes pratiques des meilleurs apprenants à suivre par tous les autres. Nous concluons que malgré les avis partagé des blogueurs cet artefact a également supporté, quoique probablement dans un degré moindre que d'autres, l'émergence de la CVA, dans la perspective de fournir à ses membres des facteurs internes de motivation à l'action, voire l'interaction. Nous pouvons cependant, à partir de ces constats, poser la question des idées préétablies sur l'idée de compétition et de classement, éléments qui seraient constitutifs de la motivation des élèves. Les réactions que nous avons relevées semblent infirmer l'appétit des élèves à être constamment en compétition, les meilleurs, contrairement à une certaine tendance éducative contemporaine qui confond émulation et compétition.

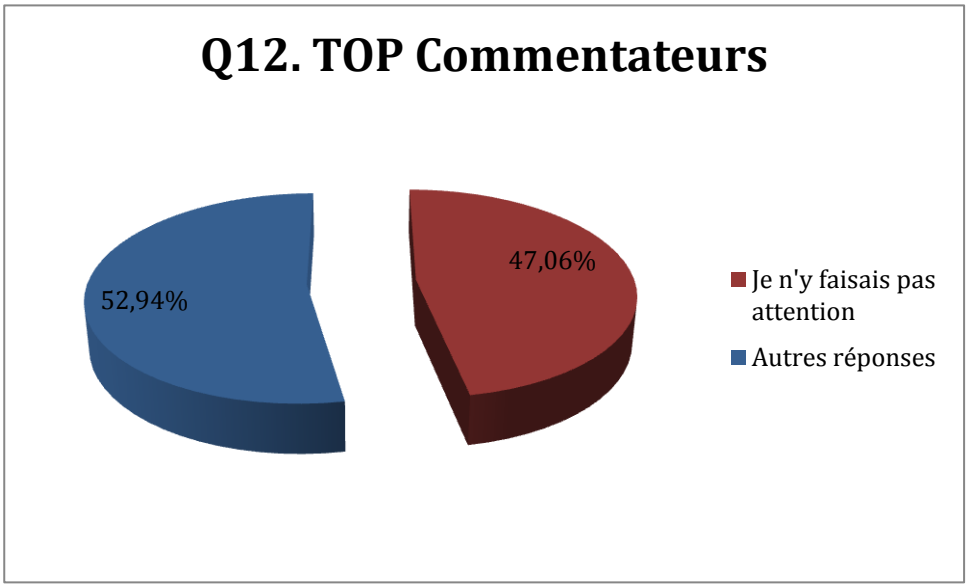


Diagramme 3-7. Proportions équilibrées entre les blogueurs ayant déclaré d'avoir porté l'attention et ceux qui ont déclaré de ne pas avoir porté l'attention à l'artefact Top Commentateurs

Q12. Top Commentateur	Pourcentage	Fréquence
Je n'y faisais pas attention	47,06%	8
Pour voir qui a écrit le plus de commentaires	29,41%	5
Pour voir le nombre de commentaires par personne	11,76%	2
Pour voir qui est actif sur le blogue.	5,88%	1
Pour voir qui est le meilleur dans la classe	5,88%	1

Tableau 3-9. Les réponses des blogueurs à la question concernant l'artefact Top Commentateurs

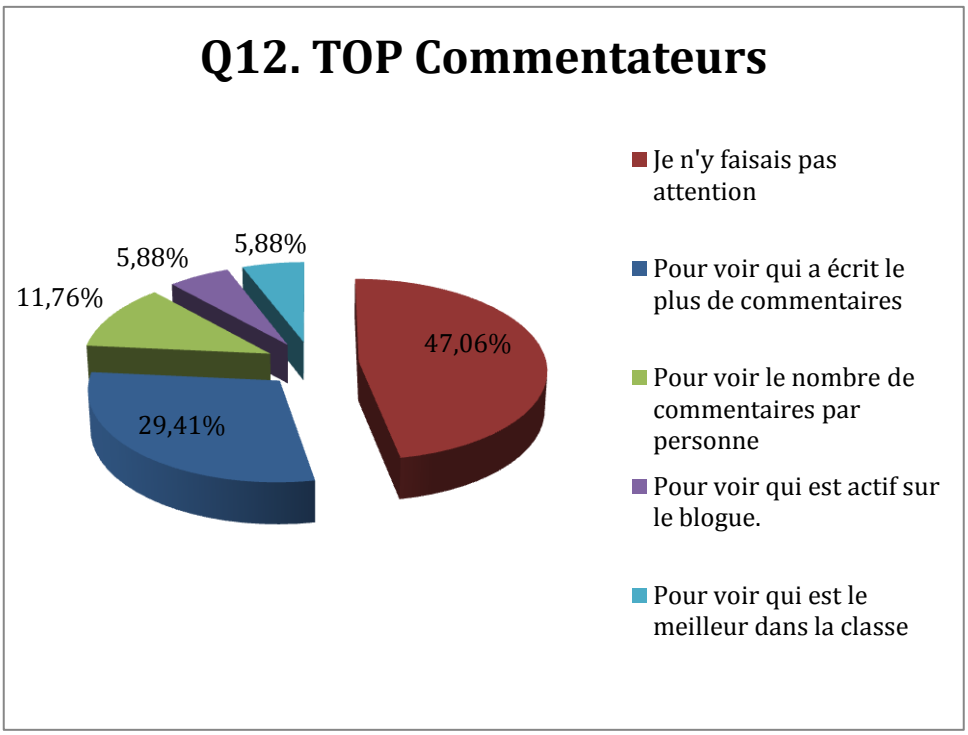
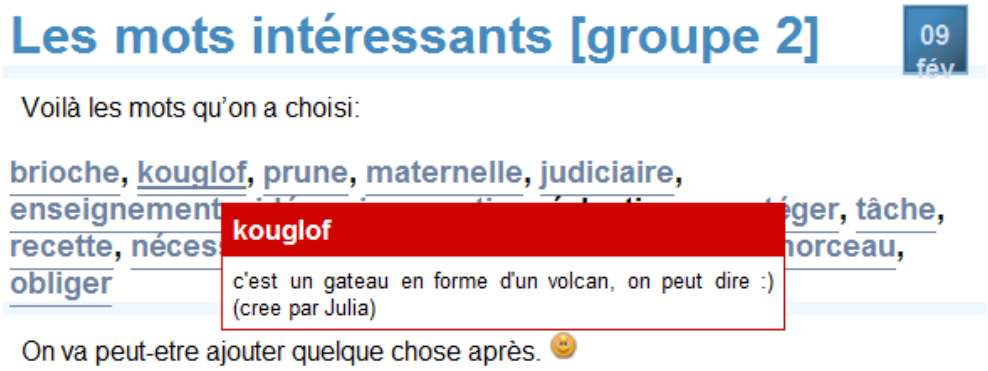


Diagramme 3-8. Répartition des réponses des blogueurs à la question concernant l'attention portée à l'artefact Top Commentateurs

3.3.3.6 Q18. Extension IMM GLOSSAIRE/artefact contextualisé « Glossaire Posctulture(s) »

L'extension IMM Glossaire a été intégrée au blogue et transformée en artefact Glossaire Postculture(s) pour rendre possible la création du glossaire contextualisé à

haut degré d'ergonomie, contenant les termes problématiques ou intéressants pour les apprenants blogueurs utilisant ce blogue. D'un point de vue purement didactique cet artefact devait permettre d'augmenter la manipulation des éléments de la langue française par les apprenants et de les amener à s'exprimer dans un format autre que le commentaire, à savoir la définition. Du point de vue technologique l'intégration de cet artefact visait une jonction automatique des explications des apprenants aux termes dont les occurrences apparaissaient dans le contenu des billets préalablement rédigés par eux, désormais sous forme d'hyperliens. Par extension, il s'agissait de leur donner la possibilité de pratiquer un apprentissage situé, une création collaborative d'un objet d'apprentissage. Les termes introduits au glossaire sont d'une manière collective apparus sur une page à part, l'onglet « Postglossaire[86] » et individuellement, sous forme d'hyperlien attaché à chaque occurrence du terme sur l'ensemble des textes sur le blogue (cf. Copie d'écran 3-7). Cet outil supportait donc l'apprentissage de la langue d'une manière plus formelle que les interactions via les commentaires, en exploitant tout le potentiel de l'hypertextualité à la création duquel les élèves ont été engagés. Pour publier une définition les RN ont reçu temporairement des droits d'administrateurs.



Copie d'écran 3-7. Fonctionnement de l'artefact Postglossaire, affichage de la définition rédigé par une élève blogueuse

3.3.3.6.1 Résultats de l'enquête parmi les blogueurs polonais

[86] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=16

Onze blogueurs (64,71%) ont déclaré ne pas avoir fait attention à cet élément et deux (11,76%) ont déclaré ne l'avoir jamais remarqué. En somme, 13 personnes sur 17, la majorité (76,47%), déclarent ne pas avoir exploité cet outil et seulement 23,53% ont déclaré son utilisation consciente. Quatre blogueurs parmi les répondants ont donc compris son utilité et ont pris l'effort de l'exploiter, dont un a déclaré l'avoir fait souvent (cf. Tableau 3-10 et Diagramme 3-9).

Quelles sont les causes de ce résultat insatisfaisant? Le choix, la rédaction et la publication des définitions ont été intégrés au scénario (mais seuls les RN étaient chargés de la publication). Les classes ont également publié des billets rassemblant les termes collectivement choisis (catégorie « Mots curieux[87] »). Tous les apprenants ont été invités à participer et à s'engager à la réalisation de cette tâche (cf. Annexe 6 – Scénario d'interactions, phase I, billet 4). Cependant les modalités d'engagement des apprenants pendant les travaux en classe différaient d'un pays à l'autre, selon l'organisation et la répartition des micro-tâches proposées par l'enseignant tuteur. Une explication du fonctionnement, de l'impact et de la valeur de cet artefact reposait d'un côté sur les enseignants et de l'autre côté sur le sens d'observation des résultats sur le blogue par les apprenants blogueurs. Les billets publiés à l'issue de la réalisation de cette étape ont généré néanmoins 73 commentaires et 96 définitions ont été publiées dans le glossaire. Parmi eux: (1) présentations libres des enseignants, (2) mots provenant de la réalité virtuelle (*avatar*), (3) jargon d'internet (*abréviations, slt, mtn, bcp*), (4) éléments du blogue (*billet, commentaire, blogue, rédacteur*), (5) genres musicaux, surtout la musique moderne (*techno, tecktonik, Rock indé*), (6) quelques noms issus du domaine culinaire (*recette, kouglof, brioche*), (7) émotions (*dommage*), (8) réalité scolaire (*classe, leçon*), (9) expressions (*grâce à, j'en ai marre*) et autres. Pendant l'étape de publication nous avons pu entrer en interaction directe avec tous les RN et constater que la tâche de publication, même si elle différait de la tâche de publication du billet et du commentaire, ne leur a posé aucun problème technique, même si dans certains cas, ils étaient les seuls à réaliser cette tâche, pourtant complexe

[87] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?cat=23

et prévue à la co-réalisation antérieure en classe. Ce faible intérêt pour une opération métacognitive et lexicale peut aussi montrer le manque d'habitude en classe de langues de faire construire par les élèves des glossaires en lien direct avec leur apprentissage. Professeurs et manuels fournissement simplement les listes de mots à apprendre pour une évaluation sommative. Il n'y a que très rarement de réelle prise en charge par le groupe d'élèves de l'apprentissage. Les exemples que nous avons relevés montre clairement que dans notre cas ces éléments sont situés, fortement marqués par l'interculturel et liés à leur expérience directe d'apprentissage. Nous pouvons ainsi montrer la dynamique socioconstructiviste d'apprentissage qui a été réellement prise en charge par la communauté.

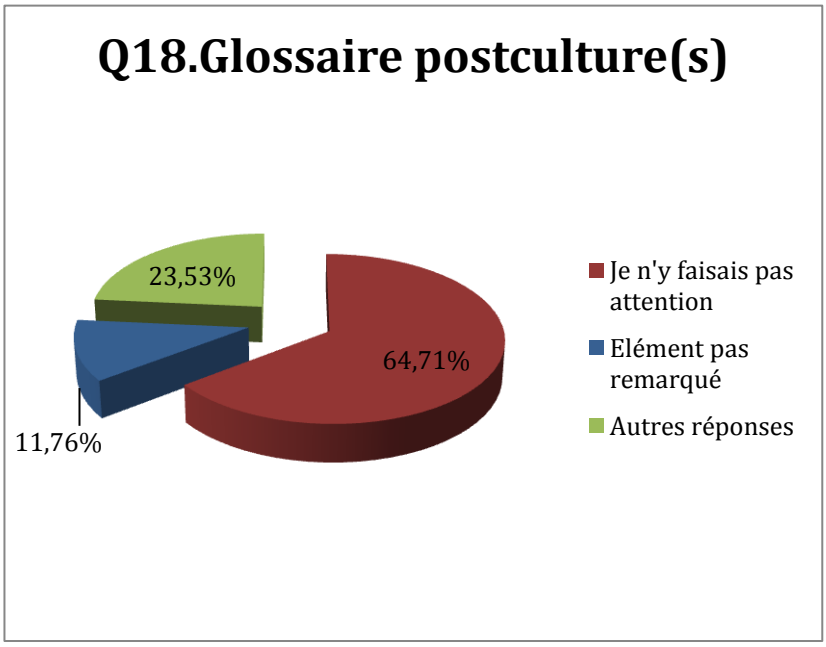


Diagramme 3-9. Répartition des réponses sur la question concernant l'attention portée à l'artefact Postglossaire (extension IMM Glossary)

Q18. Glossaire Postculture(s)	
Je n'y faisais pas attention	64,71%
Jamais vu cet élément	11,76%
Pour voir à quoi servent les mots soulignés.	5,88%
Le vocabulaire expliqué.	5,88%
Nouveaux mots, traductions.	5,88%
Je faisais toujours attention à cet élément. J'aimais bien que les mots auxquels nous avons attribués les définitions fussent soulignés et s'affichaient en bleu. Et des fois je passais la souris là-dessus.	5,88%

Tableau 3-10. Réponses des apprenants blogueurs polonais à la question concernant l'exploitation de l'artefact Postglossaire

3.3.3.6.2 Résultats de l'analyse des écrits

Les publications des mots expliqués par les apprenants blogueurs ont suscité des discussions, plus intéressantes que d'autres, ciblées sur les aspects cognitifs et linguistiques, et contribuant de ce fait plutôt à la cristallisation du volet « apprenant » que « communautaire » de cette CVA.

Les RN italiens (Angélica et Federico) ont publié 21 termes ou expressions et 9 abréviations ou smileys. Seulement 5 termes n'ont pas paru en tant qu'hyperliens, probablement à cause de problèmes d'inscription précise des lettres à l'étape de la saisie des mots dans le formulaire du/e glossaire. Par contre, dans le billet, conscients de l'approche collaborative pratiquée sur le blogue, ils ont directement encouragé les blogueurs à compléter leurs listes d'abréviations: *«(…) Pendant notre recherche nous avons aussi trouvé beaucoup d'abbreviations et simboles….par example: BCP= beaucoup, B'JOUR = abréviation de bon jour, PT'ETRE= peut etre, SLT=s'il te plait, MNT=maintenant, <3, =), =P, XD, si vous avez des autres abbreviations ou simboles simpa vous pouvez les écrires dans les commentaires…=) »*. Effectivement, en réponse (cf. Extrait 3-15), à part de nombreuses évaluations sociales positives et encouragements (com. 11), la collaboration s'est manifestée sous forme de nombreuses clarifications (com. 12, 13, 14) et compléments (com.16). Une formulation du déficit de compétence linguistique – *faire des abréviations dans le jargon d'internet* – est également apparue (com. 18, 20, 21), ce qui nous semble important à noter comme un trait typique pour des communautés d'apprentissage.

11.	Giulia:	*ohohoh!! federico et angelica vous avez fait un bon travail!*
12.	Julia:	*JE N'AI MARRE – ca ne s'ecrit pas comme ca, mais plutot: J'en ai marre. Et encore… SLT ca ne veut pas dire S'il te plait, mais SALUT!!!!! STP veut dire S'il te plait. Il faut changer les definitions…*
13.	Julia:	*Et MNT? Je crois que c'est plutot MTN… Ou les deux sont-ils possibles? Qu'est ce que vous en pensez?*
14.	Julia:	*et encore… « bon jour » ca s'ecrit bonjour*
15.	Christine:	*Je trouve l'abreveation SLT tres amusant!*
16.	Mattia:	*Je connais ça: BD, XP, XO et ma preferèe -.-'*
17.	Christine:	*Et moi aussi*
18.	Federico:	*Salut a tous moi je ne suis pas capable de faire des abbreviations.*
19.	Giulia:	*Fede!!! il faut apprendre à écrire avec avvebrazioni … c'est facile! …est une question d'habitude!*
20.	Giulia:	*moi je suis capable de faire des abbreviations seulment en italien!*
21.	Federico:	*Giulia je pense que écrire avec abbreziazioni est facile……Mais moi je ne suis pas capable*

Extrait 3-15. Discussion sous le billet italien concernant les mots expliqués dans le glossaire. Évaluation social du travail, inter-exécution: clarifications, compléments, demande de rectifications ; définition du déficit de compétence linguistique – faire des abréviations dans le jargon d'internet

La discussion sous le billet ukrainien a pris un autre tournant (cf. Extrait 3-16). Ils ont proposé 13 termes dont 3 n'ont pas paru en tant qu'hyperliens, probablement pour des raisons similaires que dans le cas du le billet italien. L'approche collaborative est également directement observable, le billet se termine par: « (…) *Peut-etre, c'est tous. Mais si on oblit quelques choses… Alors, vous pouvez les ecrire aux commentaires))) »*. A part les évaluations formelles (exprimées en notes scolaires) et sociales spontanées, fournies dans les commentaires, certains symptômes de compétition en action d'apprentissage (com. 5 et 6) sont apparus ; une discussion sur le choix de mots et leur aspect « amusant » (com. 8-13) pour arriver à la question essentielle, sur le mode de travail (com. 14): « *(…) mais pauline tu as fait se travail tout seule?? bravo!!* » L'élève Angelica a remarqué que, malgré que le billet informait « *Alors, notre classe vous presente les mots et les abreviations, qui etaient les nouveaux (ou interessants) pour nous* », les blogueurs ukrainiens commentaient le contenu de ce billet d'un point de vue extérieur, sans se sentir réalisateurs. Ils félicitaient leur RN sur le choix de mots, alors

que la consigne du scénario proposait de le faire collectivement en classe, seule la publication a été confiée au RN.

1.	alisa:	*oh!Pauline ce sont vraiment les nouveaux mots (pour moi)*
2.	Pauline:	*Je suis contente)*
3.	Federico:	*Vous avez fait un bon travaille!!!!!!!!*
4.	Pauline:	*oh, mersi, Federico))*
5.	Daniela:	*Pourquoi Kostomlaty et Nymburk?* *Mais cela me fait plaisir. Merci, j´ai noté comme excellent!*
6.	Federico:	*Pas de coi Pauline vous avez fait vraiment un bon travaille mais Angelica a fait le travaille meilleur*
7.	Angelica:	*ihih…vous avez mis le carnaval de Nus!! ihih!!…braveaux…!!*
8.	Christine:	*Pauline tu as cherche les mots interessants!!!!*
9.	Poline:	*Pauline tu as fait un bon travail(ce mot avec 1 « l », Federico),mais certains mots j'ai deja connu.*
10.	Christine:	*Le mot loggias est amusant!*
11.	Christine:	*Je trouve que l'abreveation d'acc est tres amusant*
12.	Christine:	*Je suis d'accorde avec Daniela*
13.	Pauline:	*loggia eat resemble a notre le meme))*
14.	Giulia:	*moi je suis d'accorde avec federico! mais pauline tu as fait se travail tout seule?? bravo!!*
15.	Pauline:	

Extrait 3-16. Discussion sous le billet ukrainien concernant les mots expliqués dans le glossaire. Coévaluation formelle et informelle, échange sur le choix et l'aspect des mots ; co-contrôle du contenu et du mode de travail pendant la réalisation de la tâche.

Le billet publié par le RN tchèque (Vojta) est réduit, au niveau du contenu, à une liste de termes, introduits par la phrase illustrant son indifférence et son manque d'implication: « *Je ne sais pas, pourquoi sont ils trés important, mais les voici. Prague, groupe, recette, tcheques, cependant, candidat, présentacion, tous, avant, petit, explication, français, vallée, l'école, leçon, mais, amusant, bien, travailler, aussi, noël, amis, langue, classe, aujourd'hui* ».

Vojta n'a pas souhaité remplir la fonction de RN et son attitude a posé des problèmes à l'enseignante tchèque, ce refus a influencé la qualité des tâches réalisées par le partenaire tchèque du projet. Le groupe tchèque a proposé 25 termes dont seulement 10 (même pas la moitié) ont été expliqués dans le glossaire et ont paru en tant qu'hyperliens, ce qui donne l'impression de la tâche réalisée uniquement en partie par celui/ceux qui en était/étaient responsable(s). Les commentaires apportés par les élèves blogueurs ont été tout aussi modérés, équilibrés en évaluation et évitant la critique directe. Les blogueurs d'un côté ont apprécié le nombre élevé de mots choisis (com. 6):

« *Que patience!hihi! vous avez trouvez plusieurs mots!* », de l'autre côté ils ont remarqué que les mots choisis étaient simples et communs (com. 3): « *je pense que tous les mots sont souvent utilisé…* ^^ ».

1.	Federico:	*vous avez fait un bon travaille!!!!!!*
2.	Federico:	*Je suis le seul a écrire*
3.	Poline:	*je pense que tous les mots sont souvent utilisé…* ^^
4.	Christine:	*Vous avez cherche bcp de mots!!!!*
5.	Angelica:	*ouioui…il y a bcp de mots!!!!!!!!! braveaux!!!!!!=)=)=)*
6.	Giulia:	*Que patience!hihi! vous avez trouvez plusieurs mots!*

Extrait 3-17. Discussion sous le billet tchèque concernant les mots expliqués dans le glossaire. Manque d'engagement en discussion en échange d'un billet peu intéressant et manque d'investissement de l'auteur. Évaluation équilibré en aspects positifs et négatifs.

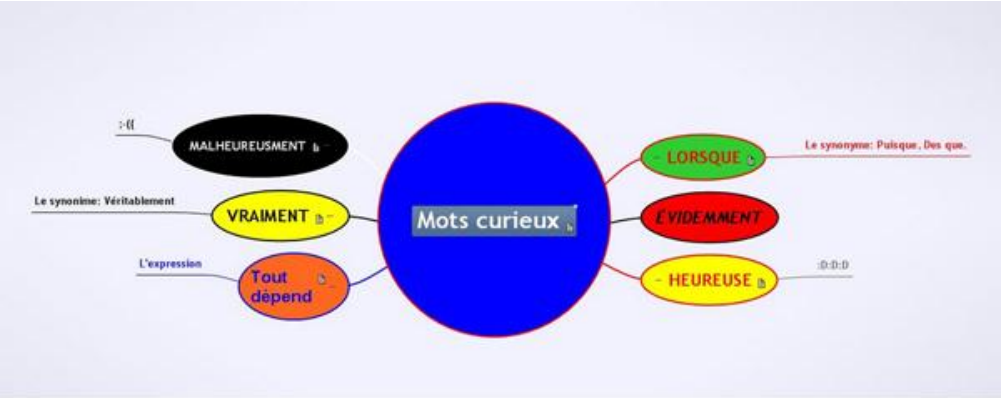
Le premier groupe polonais avec le RN Julia a publié 18 mots. Juste un mot n'a pas paru en tant qu'hyperlien, ce qui représente un travail précis et l'investissement en publication soigneuse. La phrase terminale du billet illustrait le fait de considérer ce billet et la tâche qui y était liée par Julia, comme temporairement achevés, ouvert aux suggestions des lecteurs: «*On va peut-etre ajouter quelque chose après* ». Cette approche est tout à fait conforme à l'idée de l'artefact Postglossaire qui devait être systématiquement complété par les utilisateurs. Les commentaires sous ce billet reflètent les avis partagés les blogueurs. Pour certains, ces mots étaient faciles, pour d'autres ils présentaient quelques difficultés. Ce qui est intéressant à observer, c'est que ce n'était pas l'auteure du billet, RN polonais – Julia, qui expliquait les raisons du choix des termes, mais c'était Angélica (RN IT) qui approfondissait la suggestion d'une autre blogueuse polonaise (com. 6): « *oui, beaucoup des mots Mais ces mots sont difficiles n'est pas?* » et finalement a induit que le choix pouvait reposer sur l'orthographe difficile (com. 8) « *…oui ils sont 1 peut difficiles à les écrires…* ».

1.	Anton:	*je n'ai pas trouve beaucoup de mots interessants parmis les votres, car la plupart d'eux j'utilise dans la vie quotidienne . mais quand meme quelques d'eux je trouve amusants.*
2.	Pauline:	*Oui, je suis d'accord avec Anton: beaucoup de ces mots j'utilise assez souvent, mais mersi* ^^
3.	Angelica:	*…ciaoo…*

4. Federico:	*je pense que vous avez fait 1 bon travail…et vous avez trouvé bcp de mots!!!* *Oui vous etes vraiment bravo, vous avez faits un bon travaille!!!!!!!!!!!*
5. Federico:	*Vous n'écrivet pas??????*
6. Zuzia:	*oui, beaucoup des mots* *Mais ces mots sont difficiles n'est pas?*
7. Julia :	*Federico, tu veux qu'on ecrit quoi en effet? o_O*
8. Angelica:	*…oui ils sont 1 peut difficiles à les écrires…*

Extrait 3-18. Discussion sous le billet polonais du premier groupe, concernant les mots expliqués dans le glossaire par le groupe 1. Évaluation sociale. Approfondissement de l'explication du motif du choix par la RN italienne.

La réalisation de cette tâche par le deuxième groupe polonais, avec RN Patrycja a divergé du mode proposé dans le scénario et de toutes les autres réalisations. Les termes choisis ont été publiés sous forme de carte conceptuelle en couleurs, ce qui a introduit un facteur de surprise et d'incompréhension parmi les élèves blogueurs (cf. Copie d'écran 3-8).



Copie d'écran 3-8. L'image dans le billet polonais du 2e groupe concernant les mots expliqués dans le glossaire. La divergence de mode de présentation d'une liste de termes et la situation problème résolue grâce à l'écrit interactif

En conséquence une discussion sous le billet (v. extrait 17) a porté d'abord sur les désavantages de cette forme de représentation des termes. L'excès de couleurs a été le reproche principal (com. 1, 7, 12), ensuite l'illisibilité des termes (com. 5), la banalité de termes (com. 7) et les motifs incompréhensibles du choix de l'image comme présentation (com. 6). Ces objections ont poussé les élèves blogueurs à formuler des demandes explicites d'explication (com. 4, 6 et 8).

Les avantages du choix de la carte conceptuelle ont été saisis par d'autres, ce qui a équilibré le débat. Certains élèves ont trouvé l'introduction des couleurs positive (com. 13), surtout dans une perspective plus large qu'une simple liste de mots, à savoir dans la perspective de participation à la création de l'ensemble du blogue (com. 16). L'originalité de ce choix a été également mentionnée (com. 15). Finalement un élève blogueur a rappelé, en approfondissant la question, que l'attribution des couleurs représente une aide cognitive mnémonique (com. 17 et 19). Un nouveau fil de discussion a été introduit à la fin, concernant les préférences personnelles pour les couleurs (com. 20).

L'avantage de cette situation, centrée sur le problème d'une représentation inattendue d'une liste de mots, reposait, une fois de plus, sur l'activation de la micro-collaboration, sur la tentative de déchiffrement des mots par et pour les lecteurs (com. 5 – *heureusement*, com. 6 – *malheureusement*), et sur les tentatives de compréhension des intentions des auteurs, terminées par la découverte du critère de longueur des mots (com. 10). Cet effort est entrepris par Angélica (RN IT), la même personne qui l'avait déjà entrepris pour le billet polonais du premier groupe. En concluant, cette situation-problème produite par les élèves blogueurs eux-mêmes, s'est avérée fructueuse pour l'apprentissage car, par le biais de l'écrit interactif, elle les a menés de l'incompréhension à un effort cognitif, à la sollicitation d'aide, à l'évaluation, à la formulation des objections, des défauts et des qualités et à la déduction finale des intentions cognitives des auteurs et au partage de cette découverte.

1.	Julia:	*bof. trop de couleurs a mon avis, mais ca vaa*
2.	Hania:	*C'est bien?*
3.	Julia:	*Tu pose cette question a qui? lol*
4.	Angelica:	*Salut!!* *comment ca va?* *quel est le nom ecrit dans le ronde noir? =)=)*
5.	Christine:	*c'est tres difficile de lire ce nom, mais je sais tres bien quel nom est dans le ronde jaune a droite c'est le nom heureuse!!!=))*
6.	Anton:	*slt!* *Ca va bien, et vous???* *c'est malheureusement qui est ecrit dans le rond noir.* *mais je ne comprends qu'est ce que cela veut dire cette image! expiquez-moi, slv*
7.	Pauline:	*oui, trop de couleurs. en ce qui me concerne, les mots sont vraiment simple.*
8.	alisa:	*et moi je ne n'ai rien compris. quel est le sens de cels rondes?*

9.	Pauline:	*Nastya, ce sont les mots curieux))*
10.	Angelica:	*...je pense que vous avez choisi des mots vraiment longs...=)=)*
11.	Angelica:	*votres mots sont longs...=)=)*
12.	Angelica:	*oui il y a trops de couler!!!!!!!*
13.	Daniela:	*pourquoi pas?...les couleurs sont bonnes*
14.	Federico:	*Oui Daniela tu as raisont mai moi je n'aime pas trop*
15.	Angelica:	*moi je pense que les couleurs sont très beaux...et les rondes...sont originels!!!*
16.	Zuzia:	*oui, beaucoup les couleurs mais c'est super je pense que manque les couleurs sur le blog!!*
17.	Magda:	*Oui , c`est génial ! Je pense , que les couleurs aident à la science*
18.	Angelica:	*ihih! w les couleurs!!*
19.	Christine:	*Je suis d'accord avec Magda, tu es raison!*
20.	Angelica:	*quel est votre couleur préféré?*
21.	Zuzia:	*j'adore bleu mais selon moi tout les couleurs sont un peu beau*
22.	alisa:	*il y a troi couleurs lequls je prefere...ce sont – rouge,noire et bleu.*

Extrait 3-19. Discussion sous le billet polonais du deuxième groupe, concernant la représentation atypique d'une liste de mots et de leurs définitions

Pour conclure, cette analyse sommaire des écrits liés à l'exploitation de l'artefact Postglossaire et à la publication des billets et des commentaires connexes, illustre les apports des blogueurs en coactions cognitives. Même si l'outil considéré isolément n'a pas été exploité de manière aussi intense que nous l'aurions souhaité, accouplé à la rédaction du billet et aux commentaires il a joué un rôle important dans l'ensemble du volet « apprentissage » de cette communauté. L'analyse confirme la présence de l'induction et de la déduction en tant que reflexes naturels cognitifs des élèves blogueurs. Elle illustre certains parmi les comportements typiques, la demande d'aide explicite et la formulation du déficit de compétence. Elle montre également la nécessité et l'importance de l'évaluation sociale du travail fourni. Si donc ces symptômes sont apparus, il en résulte que l'apprentissage communautaire a eu lieu, et cela grâce aux éléments du dispositif pédagogique précieusement assemblés – l'objectif, la tâche et l'artefact.

3.3.3.7 Extension Role Manager face à des rôles

L'extension *Role Manager* rend possible l'attribution d'une vingtaine de droits un par un à des utilisateurs du blogue en permettant réellement de les différencier selon

plusieurs statuts. A part les rôles existants par défaut (administrateur, éditeur, contributeur et abonné), nous avons créé trois rôles à l'usage de notre recherche: Rédacteur National, Rédacteur International, Rédacteur National Adjoint et Définisseur. En raison des modifications dans le scénario d'interactions, le rôle de Rédacteur International n'a pas été assigné.

Notre première idée d'exploitation de cette extension admettait l'attribution progressive des capacités (droits) à des élèves blogueurs, selon leur engagement et leur implication, pour atteindre finalement autant de statuts de droits (rôles) que de statuts sociaux s'étant cristallisés naturellement sur le blogue (cf. 3.3.2). Par exemple, le statut d'un membre du Noyau Dur de la Communauté en ce qui concerne l'acquisition des droits, aurait été pratiquement égal au statut d'administrateur. Nous avons pourtant renoncé à cette idée pour des raisons de sécurité que nous souhaitions garantir à notre corpus, ce qui ne veut pas dire que cette extension n'ait pas été exploitée ou qu'elle n'ait pas supporté la cristallisation de la CVA. Au contraire, au moment nécessaire un déblocage de certains droits a été effectué pour tous les élèves blogueurs, par exemple l'insertion des balises html dans le corps des commentaires (ang. *unfiltred html*). Ce droit s'est avéré indispensable dans la présentation des chansons nationales et francophones préférées. La manipulation des droits a été également nécessaire pendant l'étape de publication des définitions dans le glossaire, après cette phase-là, certains droits devaient être de nouveau bloqués par prévention. Même si la manipulation et l'exploitation de cet outil se situe du côté de l'organisateur de l'apprentissage communautaire, nous sommes convaincue de son utilité pour son développement, surtout qu'en l'exploitant minutieusement et à fond, il est possible, nous semble-t-il, de soutenir mieux que nous ne l'avons fait la motivation à la progression en acquisition des droits et en même temps en échelle sociale de la CVA.

3.3.4 Les micro-triades de micro-collaboration instrumentée

Comme nous l'avons présenté (cf. 1.1.2), une triade est une unité relationnelle de dépendance dans laquelle figurent trois éléments du modèle d'action humaine d'Engeström. Une micro-triade, dans le contexte de notre blogue, représenterait

notamment une unité qui peut être détectée grâce à des relations de dépendance entre un micro-instrument partagé, une micro-communauté qui se mobilise en l'utilisant, en vue de travailler sur un micro-objet partagé. L'objet partagé par la CVA est représenté par l'écrit interactif, un micro-objet est son fragment – une suite de commentaires liée par des liens logiques de débat ou un billet. Ainsi, grâce à une telle conception de l'écrit interactif nous pouvons détecter les symptômes de l'émergence des actions et des liens communautaires, supportés par les micro-outils et se manifestant dans les différents endroits du blogue, à des moments variés, et engageant des blogueurs différents.

3.3.4.1 **Micro-triade: glossaire (micro-instrument) + Rédacteurs Nationaux (micro-communauté) + mots-hyperliens et définitions (micro-objet)**

Le choix des mots à expliquer s'effectuait collectivement dans les classes, sur l'ensemble des textes publiés auparavant sur le blogue. Ensuite les RN recevaient les droits particuliers plus élevés qui leur donnaient l'accès temporaire au gestionnaire du glossaire. Ils étaient chargés de saisir les définitions, une par une, à l'aide d'un formulaire spécifique. L'effet de leur travail pouvait être observé par tous les blogueurs, sur l'ensemble des textes. Où que soit apparue un mot une fois expliqué dans le glossaire il devenait hyperlien pointant vers une définition. Les RN devaient veiller à ne pas doubler les définitions dans le glossaire ainsi qu'à ne pas effacer les termes déjà introduits par un autre RN. En rassemblant tous les gestes faits et leurs effets nous pouvons détecter une micro-triade de micro-instrument - outil de glossaire intégré au blogue, la micro-communauté de Rédacteurs Nationaux qui travaillaient sur un micro-objet partagé, le glossaire des mots que les blogueurs ont trouvé difficiles ou étranges. Leur action a été précédée d'un travail collectif des classes et des groupes dans la classe polonaise, le résultat de leur action s'étendait au blogue entier.

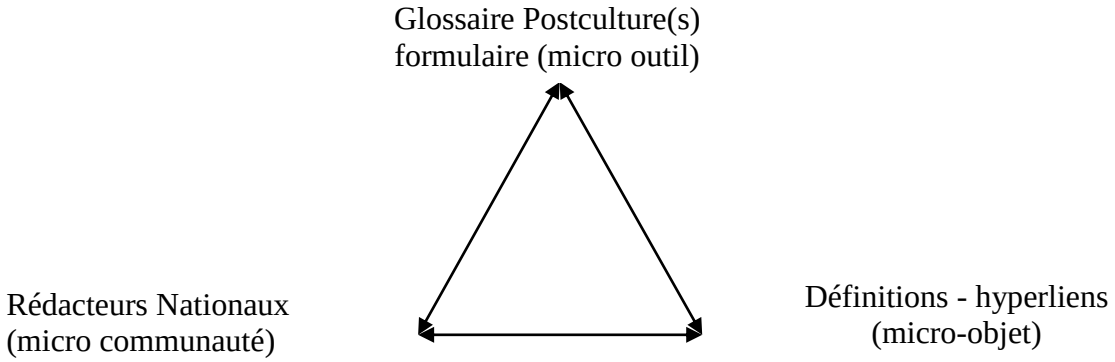


Figure 3-1. La micro-triade: glossaire (micro-instrument) + Rédacteurs Nationaux (micro-communauté) + mots-hyperliens et définitions (micro-objet)

3.3.4.2 Micro-triade: vote aux RN (micro-instrument) + apprenants engagés aux élections (micro-communauté) + résultats de vote et les écrits accompagnant (micro-objet)

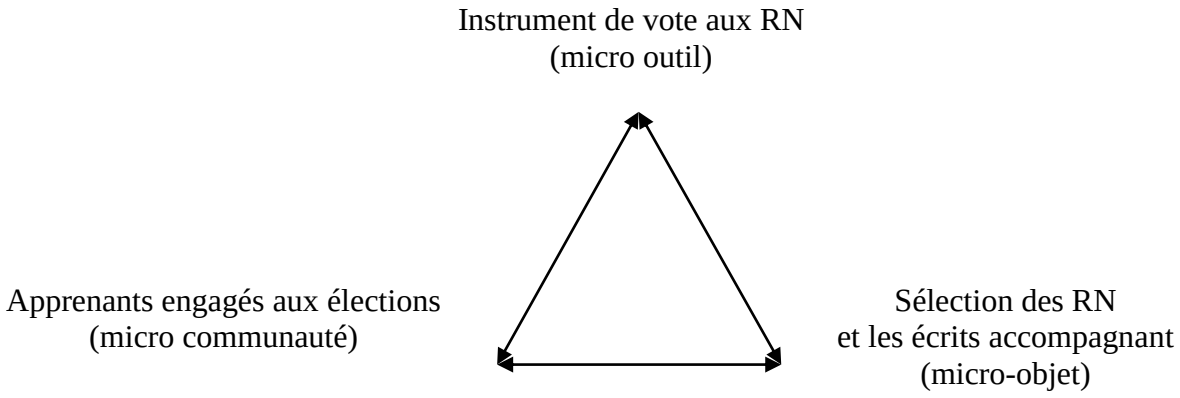


Figure 3-2. La micro-traide: vote aux RN (micro-instrument) + apprenants engagés aux élections (micro-communauté) + résultats de vote et les écrits accompagnant (micro-objet)

Cette micro-triade s'étend sur quatre pages (rubriques du blogue) comprenant les votes électroniques et les commentaires des apprenants blogueurs. Elle lie le micro-instrument de vote électronique qui a été utilisé par la micro-communauté - ces

apprenants de 4 pays qui ont mobilisé les actes de micro-collaboration à travers l'engagement et la participation aux votes:

- avec des « clics » - action d'appuyer sur le bouton adéquat de vote pour que le logiciel compte le nombre de votes (action résultant du scénario) ;
- par les interactions écrites, les élèves spontanément annonçaient ouvertement pour qui ils ont voté, ils argumentaient leur choix, ils essayaient de se convaincre les uns les autres, ils s'encourageaient et se remerciaient, ils observaient les règles formelles.

A ce micro-instrument de vote et la micro-communauté d'apprenants blogueurs engagés aux élections (les candidats et l'électorat) est lié le micro-objet de collaboration– le résultat de vote et les écrits accompagnants. Suite à ce vote, six Rédacteurs Nationaux ont été élus et le projet pouvait être continué. En résultat secondaire, de nombreux échanges ont été publiés: l'ensemble de commentaires (micro-discours – auto présentations des candidats sollicités par le scénario et discussions spontanées imbriquées). Nous avons observé des liens d'amitié émergeants et d'autres symptômes d'émergence de la communauté que nous analyserons dans la suite (cf. 3.3.5).

3.3.4.3 **Micro-triade: Nuage de pseudos (micro-instrument)+Julia et alisa (micro-communauté)+commentaire de vote (micro-objet)**

Cette micro-triade lie par les relations de dépendance et de résultat le micro-instrument partagé - le nuage de pseudos, la micro-communauté (Julia et alisa) et une micro-action – la rédaction et la publication d'un commentaire de vote et d'appréciation de l'ensemble de travail, précédé de l'observation d'un autre micro-instrument qui reflétait le volume de l'effort et de l'engagement de chaque blogueur (Community Cloud). Com. 10, alisa: « *Julia, je vote pour toi:) Tu es active dans le blog et en plus ton nom est le plus grand dans la liste à gauche (...)* », argument adressé à l'apprenante Julia, une candidate au RN polonais, signifiait que Julia à ce moment-là était la

personne la plus active sur le blogue et ce fait pouvait être perçu dès sa première entrée, sur la page d'accueil du blogue.

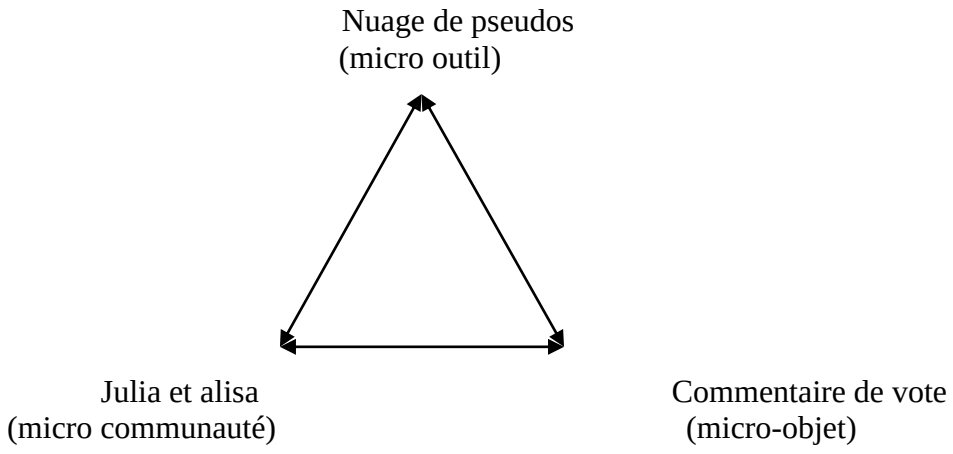


Figure 3-3. Micro-triade: Nuage de pseudos (micro-instrument) + Julia et alisa (micro-communauté) + commentaire de vote (micro-objet)

3.3.4.4 **Conclusions sur les micro-triades**

Nous pourrions décrire d'autres exemples des micro-triades mais le volume de ce travail ne le permet pas. Néanmoins ces micro-triades sont retrouvables pour chaque extension intégrée au blogue et deviennent instrument dans les mains des blogueurs, soit spontanément (en tant qu'artefacts soumis au procès d'instrumentation et d'instrumentalisation), soit parce que le scénario a prévu leur utilisation. Leur existence confirme le caractère collaboratif des tâches réalisées grâce aux instruments partagés à distance et montre que ceux-ci ont déterminé la forme finale des objets partagés, c'est-à-dire les énoncés dans les commentaires, constituant l'écrit interactif. Toutefois, certains instruments ont plus que d'autres stimulé les actions des apprenants-blogueurs et les ont amenés, à travers leurs interactions, à la création des liens étant à l'origine de l'émergence de la communauté virtuelle. Nous constatons que les extensions Wp-polls, Wp-Authors, Top Commentators Widget, Ultimate Tag Warrior, Easy IP2 Country et IMM Glossaire ont eu, à cet égard, un impact indéniable.

3.3.4.5 **Bilan et les conclusions pour la QS1**

Grâce aux évaluations intermédiaires des prototypes réalisés antérieurement l'investissement en développement du prototype 3 semble avoir été bien ciblé, précis et modéré en temps consacré. L'intégration des extensions sélectionnées a supporté l'émergence de la communauté, comme nous venons de le montrer. Cependant parmi celles-ci la plus grande influence revient à l'outil WP-polls, pour le volet « communauté » et à l'outil IMM glossaire dans le volet « apprentissage ». Les deux ont été stimulés par le sens de la compétition qui s'est installée au début du projet, mais en même temps par le scénario détaillé qui invitait à de nombreuses réalisations en collaboration, en unanimité et conformément à un/au même calendrier prévu pour l'ensemble d'élèves.

L'intégration d'extensions au blogue pour le rendre communautaire apparait donc comme pleinement justifiée, elle joue son rôle de catalyseur à condition que le scénario respectif exploite à fond leur fonctionnement, à travers les tâches collaboratives faisant appel à l'exploitation des informations-résultats (et construites à cette fin), rendues par ces extensions (ce que nous percevons comme une nécessité de la continuité entre les nœuds de la boucle: tâche – outil – tâche).

Cependant les extensions supportant l'émergence de la communauté ont avant tout influencé les blogueurs moyennement convaincus de l'utilité de ce type d'activité, ils n'ont pas par contre eu un effet suffisamment important sur les non convaincus et/ou les moins compétents pour ce qui est de bloguer et d'interagir en FLE et qui ont décidé de rester dans des rôles de visiteurs occasionnels et de pratiquer plutôt l'apprentissage vicariant que l'apprentissage communautaire en interaction, voire, dans des cas extrêmes, d'arrêter de bloguer. Nous avons également observé l'arrêt de la majorité d'élèves blogueurs au stade de tâtonnement, une satisfaction superficielle de l'exploitation des fonctions primaires du blogue. Nous sommes amenée de ce fait à souligner, une fois de plus, le rôle du scénario d'interactions. En effet, si l'on prévoit l'exploitation approfondie d'un outil secondaire (ajouté à la version de défaut du blogue), présupposé comme utile à l'apprentissage communautaire, il faut impérativement l'intégrer au scénario et envisager des tâches qui nécessitent son

utilisation par tous les apprenants, plutôt qu'espérer une exploitation approfondie spontanée de grande envergure et une découverte réelle du potentiel de l'outil. Le plus souvent cette découverte n'est réalisée que par des leaders qui s'y intéressent et qui sont malheureusement seuls également à en tirer un vrai profit cognitif. Il existe une similarité entre le développement des prototypes blogues et tout autre matériel électronique – en fait, la majorité des utilisateurs n'exploitent que les fonctions primaires. Pourtant, il est essentiel que le progrès s'effectue, dans le domaine d'intégration des TIC en DLC également, et qu'on continue à proposer de nouvelles fonctions et de nouvelles solutions. Sans les extensions intégrées nous n'aurions pas pu proposer le scénario qui a été réalisé, de plus, tous ces mécanismes sociaux, sociocognitifs et cognitifs, supportés par la technologie que nous avons présentée (cf. 3.3.3, 3.3.4, 3.3.5, 3.3.6) n'auraient pas pu avoir lieu, ce qui nous permet d'estimer que cette CVA d'élèves bloguant aurait eu beaucoup moins de chances d'émerger. Relevons enfin, que ces développements dépendent en grande partie d'une bonne appréhension par les enseignants de la nature d'une approche par projet et du changement de leur rôle pour une émergence d'une communauté d'apprentissage. Si nous avons pu voir qu'un nombre significatif d'élèves ont été actifs et ont permis la mise en place d'une véritable dynamique socioconstructiviste d'apprentissage, jouant ainsi le rôle de médiation pédagogique, d'étayage, etc., les élèves moins impliqués que nous avons catégorisés comme étant des membres occasionnels ont pu bénéficier d'un apprentissage vicariant, certes moins explicite et palpable, mais cependant réels. Ils ont pu voir des stratégies d'apprentissage qui se constituaient et s'explicitaient sous leurs yeux. Le bénéfice pour ces élèves n'est par conséquent pas négligeable à condition que l'enseignant tuteur soit en mesure de mettre en avant ces stratégies et de les encourager..

3.3.5 QS2: Quels facteurs déterminant la constitution de la communauté virtuelle sont apparus?

Les classes ayant participé au projet constituaient déjà des communautés d'élèves qui se rencontraient en réalité. Notre hypothèse a admis que l'espace virtuel de blogue allait leur proposer des entrées pour une nouvelle configuration d'apprentissage, en les exposant par conséquence à la possibilité d'émergence d'une CVA incorporant toutes

les classes. Nous avons également admis que grâce aux outils intégrés au blogue certains traits caractéristiques, propres à la communauté apparaîtront et qu'ils se manifesteront de manière observable à travers les écrits. A part les facteurs d'engagement et d'implication, faisant partie du critère de participation dont nous avons déjà discuté (cf. 3.3.1), en faisant une référence à de nombreux traits caractéristiques d'une CVA, décrits dans la Ire partie de cette étude (cf. 1.3), nous souhaitons en présenter sept que nous avons pu saisir directement au cours de l'analyse des écrits. Dans le volet « communauté »: l'autorégulation communautaire, l'interdépendance, l'émergence des règles internes informelles et veille sur des relations sociales. Dans le volet « apprentissage »: veille sur la(les) langue(s) en apprentissage et partage des objectifs cognitifs.

3.3.5.1 **L'autorégulation communautaire**

L'établissement des règles qui régissent le fonctionnement des utilisateurs dans un environnement numérique d'apprentissage communautaire s'effectue au départ, plus ou moins implicitement et vient du côté des organisateurs de l'apprentissage collaboratif par exemple à travers le scénario. Cependant, certaines situations incitent les apprenants blogueurs à régir eux-mêmes, parfois radicalement, face à des comportements dérangeants, socialement inacceptables ou incompréhensifs ou face à des lacunes organisationnelles. Nous avons alors à faire à l'autorégulation communautaire où, sans l'intervention de l'enseignant-tuteur, des comportements inadmissibles sont détectés et commentés par les membres de la communauté vigilants, pour blâmer certains acteurs de ces comportements. Les exemples de l'autorégulation communautaire qui suivent illustrent l'attitude des apprenants blogueurs par rapport à des actes de la part de candidats aux RN, perçus comme abusifs pendant la période d'élection. Ceux qui ont réagi tenaient à un vote reposant sur les qualités des candidats, et non sur la capacité de manipulation, bref à un vote sérieux et démocratique et au respect des délais. Les extraits 3-20 à 3-23 illustrent de telles situations d'intervention au cours des élections.

19	Federico:	*Salut a tous exuse moi wojtek j'ai voté aussi pour toi!!! tu peux voter pour moi e contre mon adversaire!!!!!!!!!!*
20	Pauline:	*Federido, cest une aggitation, c'est pas tres bien, tu sais?*
(…)	(…)	*(…)*
24	Federico:	*Oui je sais Pauline.....mai je suis fait comça!!!*

Extrait 3-20. Sous la page de vote aux RN polonais – dépréciation de l'agitation pratiquée systématiquement par Federico

6	Patrycja:	*Ouuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuuui je votais aussi sur Toi Patrycja !!!* *Pardonnez moi…* *Je devais… XD*
7	Julia:	*Patrycja, ce n'est pas bien… Moi je ne vote pas pour Julia xD*

Extrait 3-21. Sous la page de vote aux RN polonais – dépréciation du vote sur soi-même fait par Patrycja

1	Julia:	*eooo! 'y a t-il quelqu'un ici? Acun candidat? ;(*
2	Angelica:	*ehm…il y a des candidats?…*
3	Giulia:	*mais vous n'avez aucune candidats??*
4	Federico:	*Salut!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!!* *Ils y a des CANDIDATS????????*
5	Angelica:	*Salut!* *est-ce que vous pouvez faire des présèntations parce qu'il n'y a pas des photos et je ne sais pas qui voter… KISS*
6	Sabine:	*Auuu,vous-etes où?*
7	Giulia:	*salut!! mais vous étes beaucoup!!vous peux mettere des photos??*

Extrait 3-22. Sous la page de vote aux RN tchèques où depuis 24 janvier (date d'ouverture de vote) au 28 janvier les autoprésentations et les photos des candidats n'ont pas été publiés. Elles ont donc été sollicitées plus ou moins explicitement par les blogueurs polonais, italiens et ukrainiens.

1	Federico:	*Vos ne mettez pas des photos?*
2	Sabine:	*Federico,ça sera plus tard!*
(…)	(…)	*(…)*
15	Giulia:	*sabine et NASTYA vous n'avez pas des potos?*
16	Angelica:	*est-ce que les autres ont des photos…ou des préséntations??*
17	Pauline:	*Bfff je dois ecrire ca!))* *Alors…* *SLt à tous, je m'appelle Pauline et je voudrais être candidate pour le poste de rédacteur de mon pays, parce que je suis une personne active et que je veux représenter mon groupe dignement. Et je vous aime!) Votez-vous pour moi xD*

Extrait 3-23. Demande de publier des éléments manquants (des photos ou des auto-présentations) des candidates ukrainiennes par les blogueurs italiens. Une auto présentation sollicitée qui, en tant qu'écrit formel, visiblement n'est pas une forme d'expression préférée de Pauline. Elle se plie tout de même à la nécessité de la publication de l'auto présentation.

Les extraits précédents et ceux qui suivent illustrent que les apprenants ont eux-mêmes demandé à respecter un éventail des règles socialement acceptées qui pourtant n'ont été publié nulle part sur le blogue, sous forme de net-étiquette, ni même précisées dans le scénario. La liste de telles règles implicites que nous avons reconstituées à titre d'exemple comprendrait notamment:

a) pas d'agitation et de recherche d'une vaine popularité ;
b) pas de vote sur soi-même ;
c) il faut publier les éléments nécessaires à la présentation des candidats ;
d) il faut respecter les délais de publication ;
e) il faut éviter la présentation des chansons anglophones quand on parle des chanteurs francophones ;
f) on parle français sur le blogue et à défaut la traduction serait bien vue ;
g) avant de poser des questions on lit les billets et les commentaires publiés pour s'assurer que l'information qu'on recherche n'a pas été préalablement fournie ;
h) on intègre les formats complémentaires quand le sujet le justifie au point de le rendre évident et attendu par les lecteurs (p.ex. on s'attend qu'un billet sur la musique contienne un clip intégré.

Les extraits ci-dessous illustrent les règles que nous avons formulées.

13.	Marie	*Salut mes potes)* *Je commence avec presanter moi. (...) J´espere que je ne oublie pas quelque chose..J´envoie le salut a tous, particulierement en Ukraine (je suis née y et je connais parler le ukrainien). Portez-vous bien. Marie*
14.	Pauline	*Privet, Marie. Kak dela?)*
15.	Julia	*Oh, l'Ukraine ne te manque pas, Marie? Ca veut dire quoi, ce que tu as ecrit, Pauline? en general il faut parler,euh, ecrire ( ) francais ici*
(…)	(…)	*(...)*
16.	Pauline	*Julia, j'ai dis seulement « Salut. Comment ca va? »)*

Extrait 3-24. Sous le billet « Ahoj » Julia rappelle que la langue de communication de Postculture(s) est le français

73.	Federico	*Salut a tous qui à gagné dans les elections?*
74.	Julia	*Euh… Super-bizarre question REGARDE ICI… D'abord regard les nouveaux billets et apres pose les questions.*

Extrait 3-25. Sous le billet « En direct de Donetsk ». Le 8 février Federico pose la question sur les résultats des votes alors que le 3 février un billet avec des résultats a été publié. Julia l'instruit qu'il faut d'abord lire systématiquement et si l'on ne trouve pas les informations on peut poser la question.

10.	Julia	*Euh, mais bon, ce ne sont pas les chansons francophones… Meme celle-la de Celine Dion, Daria. Ecoute, c'est en anglais! C'est ne pas le but de cet article ni de ce blogue de presenter des chansons et des trucs que nous aimons en anglais… La, c'est une place pour ecrire surtout sur nos pays et la culture francophone. Ne l'oubliez pas, c'est important!*
11.	Julia	*Et, au sujet de l'article – il est bon, mais vous n'avez mis acune chanson de youtube… C'est dommage.*
12.	Mattia	*(…)*
13.	Julia	*Oh, je ne dis pas que vous DEVEZ mettre ce youtube, j'ai dit juste que c'est dommage que vous n'avez pas mis. Et pour les chansons de Celine en anglais… C'est quand meme un blog en francais et je ne suis d'accord avec toi ;P Mais c'est juste mon avis. Tu peux avoir un autre et rien ne va se passer*

Extrait 3-26. Sous le billet « Céline Dion pour l'Italie ! » Julia réagit à un billet italien qui ne suit pas la consigne de présenter une chanson francophone. Elle regrette que le billet ne contienne pas d'éléments en format audio, que les chansons proposées par la suite dans les commentaires soient en anglais.

3.3.5.2 **L'interdépendance**

L'autorégulation peut résulter entre autres de *l'interdépendance communautaire*, même si celle-là n'est pas toujours explicitée, comme dans l'exemple ci-dessous (cf. Extrait 3-27) quand Julia constate *« ou sont vos présentation? Je ne peux pas voter parce que je ne les voie pas… »*. C'est un exemple de *l'interdépendance scénarisée* (résultant du scénario) inférée par les blogueurs: les apprenants ne peuvent pas voter si tous les candidats ne publient pas leur auto présentation et leur photo. S'ils ne peuvent pas voter, les RN ne seront pas élus, si les RN ne sont pas élus, ou encore que les élections sont annulées, le projet ne pourra pas avancer selon le scenario prévu et déjà accepté par eux sous forme de contrat pédagogique. Il ne leur fournira non plus l'apport qu'ils espèrent.

9.	Julia dit:	*Euh… ou sont vos presentations? Je ne peux pas voter, parce que je ne les voie pas… Bon, peut-etre pour Jana, parce qu'elle a publie 4 commentaires… J'ai vu aussi les comm's de Daniela, mais en general, vous n'etes pas trop actifs sur ce blog*
10.	Julia dit:	*Magda – tu n'as que 2 commentaires – ce n'est pas assez, il faut avoir au moins 3 >.< Misa – je n'ai pas vu acun commentaire de ta part*

Extrait 3-27. L'interdépendance actionnelle. Sous la page « Élections RN – Tchéquie »Julia (classe polonaise) constate qu'elle est bloquée dans l'action, faute de publications des présentations des candidats aux RN par la

classe tchèque. Elle remarque également que le taux bas de l'activité à vrai dire n'autorise pas les élèves tchèques à candidater aux RN.

Cet exemple illustre une tentative de mobilisation des élèves tchèques à l'engagement et la participation plus assidue qui mènerait à l'avancement plus dynamique du projet. L'exemple suivant présente une situation indépendante du scénario, donc *une interdépendance d'apprentissage, non scénarisée.* L'inertie des élèves tchèques entraîne une lacune cognitive pendant ce mini cours de vocabulaire plurilingue que les élèves engagés se sont donnés.

22.	Pauline	*Oui, quelques mots sont ressembles aux memes ukr. et russes)* *En ukrainien(les lettres latins):* *Salut – Privet* *Bonjour – Dobry Den'* *Au revoir – Do zustritchi* *Je t'aime – Ya tebe kohau* *L'amour – Lubov ou Kohannya* *Le chat – Kit* *Le chien – Sobaka ou Pis* *Voila)*
23.	Sabine	*Les mots en ukraine sont vraiment amusants,n'est-ce pas?))*
24.	Julia	*Ah, Frederico et Pauline nous avos fait tous les trois une bonne travaille* ***Je crois qu'il manque encore les mots en theque ;]*** *Sabine, oui, un peu amusants, mais il ressemblent aux polonais (sourtout dobry Den,ya tebe kohau,kit et pis)*

Extrait 3-28. Interdépendance d'apprentissage, à cause du manque d'activité des membres tchèques le sentiment du manque cognitif est éprouvé par les apprenants engagés dans cette micro-communication fournissant un paquet de vocabulaire français traduit en langues maternelles des participants;

3.3.5.3 L'émergence des règles internes informelles

Nous présentons ci-dessous un exemple de l'installation implicite des règles informelles. La règle que nous avons repérée concerne les votes aux RN et l'annonce dans le commentaire pour qui l'on a voté. Même si le calcul des voix a été automatisé et qu'il s'effectuait par le calcul des clics sur un bouton permettant un scrutin secret, même si le scénario demandait uniquement aux candidats seuls de publier des

commentaires d'auto présentation et aux autres élèves des discussions éventuelles autour des candidatures et des résultats, de nombreux commentaires déclarant le choix effectué et l'argumentation ont été publiés. Nous supposons que ces déclarations servaient à renforcer des liens sociaux entre certains membres de la communauté qui était en train d'émerger. Les commentaires de ce type ont paru sous toutes les quatre pages de vote, ce qui veut dire que cette règle initiée par quelques premières personnes s'est installée durant l'étape entière et sur tous les espaces de vote.

	Giulia	*Pauline je vote pour toi!!*
(…)	(…)	(…)
	alisa	*Pauline tu serais le meilleur rédacteur)))j`ai voté pour toi*
(…)	(….)	(…)
	Sabine	*Ahah))) Oui-oui))) J'ai voté aussi par Pauline! Pauline,et tu veux etre redacteur?*
	Julia	*Pauline je vote pour toi aussi Tu es jolie et j'ai l'impression que tu ressembles un peu a ma copine de camp de vacances*
(…)	(…)	(…)
	Angelica	*je vote pour Pauline!!!! La photo est vraiment belle!!!!=)=)=) BISOUS!!*
	Federico	*Pauline je vote pour toi!!!!!!*
(…)	(…)	(…)
	Marta_G	*Pauline moi aussi je vote pour toi !*
(…)	(…)	(…)
	Anuttka dit:	*Pauline!!!je vote pour toi))tu serais le meilleur rédacteur)))*
	Nastia dit:	*Sabine et Nastya je vote pour!!! BONNE CHANCE*
	(…)	(…)
	Christine	*Je pense que la meilleure candidat de cette elections est Sabine! Les filles,vous avez les bonnes photos!*
	Arthur	*Vous ne conaissez bien Poline!!!Elle a un caractere terrible…donc je vote pour Sabine)))*

Extrait 3-29. Sous la page de vote aux RN ukrainiens, règle informelle, annoncer pour qui l'on a voté

1	*Mounir:*	*je suis mounir et j'ai decidè de voter pour toi parce que je suis sur que tu merite ma confiance et de gagner.*
2	*Giulia:*	*munir je n'ai pas compris pour qui tu as votè?!?!?*

Extrait 3-30. Sous la page de vote aux RN italiens – demande implicite de l'information complète pour qui le blogueur a voté (prénom absent dans le commentaire de Mounir)

3.3.5.4 Gestion de l'apprentissage de la/les langues

Étant donné que la CVA sur Postculture(s) se composait des élèves blogueurs de quatre nationalités, elle disposait naturellement d'un cumul de ressources linguistiques qui n'est pas resté inaperçu et inexploité par les plus passionnés d'apprentissage des langues. Bien au contraire, parallèlement à la veille sur l'usage du français comme langue principale de communication et des symptômes de la veille sur l'usage des formes correctes (forcément cette veille reste au niveau des compétences représentées par le groupe), les élèves essayaient d'apprendre des éléments des autres langues, comme l'illustre l'extrait 3-31. Ce penchant vers le perfectionnement de la compétence plurilingue a surgi entièrement spontanément, indépendamment du scénario, et même s'il reste informel nous observons dans cette micro-séquence que les apprenants ont suivi le format d'apprentissage initié par la blogueuse Julia – le même ensemble de mots français traduit en langues maternelles.

Julia	*Ma matiere prefere c'est le francais et encore le polonais et l'anglais encore*
Federico	*Oui moi aussi j'aime l'anglais. Est il difficile le polonias?*
Angelica	*salut!!!* *je pense la meme chose de Julia.. mes matière préféré sont les langues!! c'est un vrai dommage que nous n'étudion pas le Polonais!!!*
Julia	*Le polonais pour moi? Non. Mais pour les etrangeres – si. Mais pour les ukrainiens et theques il n'est pas si difficile que pour les italiens…* *Mais quand meme, vous pouvez toujours apprednre polonais* *Quelques mots:* *Salut – Cześć* *Bonjour – Dzień Dobry* *Au revoir – Do widzenia* *Je t'aime – Kocham cię* *L'amour – Miłość* *Le chat – Kot* *Le chien – Pies* *Je n'ai plus d'idees Si vous voulez encore quelque chose, ecrivez ;D*
Federico	*Merci Julia!!!* *Quelques mots en italien:* *Salut – Ciao* *Bonjour – Buongiorno* *Au revoir – Arrivederci* *Je t'aime – Ti amo* *L'amour – Amore* *Le chat – Gatto* *Le chien – Cane*

Pauline	*Si vous voulez ècrit moi!!!!* *Oui, quelques mots sont ressembles aux memes ukr. et russes)* *En ukrainien(les lettres latins):* *Salut – Privet* *Bonjour – Dobry Den'* *Au revoir – Do zustritchi* *Je t'aime – Ya tebe kohau* *L'amour – Lubov ou Kohannya* *Le chat – Kit* *Le chien – Sobaka ou Pis* *Voila)*
Sabine	*Les mots en ukraine sont vraiment amusants,n'est-ce pas?))*
Julia	*Ah, Frederico et Pauline nous avos fait tous les trois une bonne travaille Je crois qu'il manque encore les mots en theque ;]* *Sabine, oui, un peu amusants, mais il ressemblent aux polonais (sourtout dobry Den,ya tebe kohau,kit et pis)*
Angelica	*Salut!!* *le polonais et l'ukrainien sont vraiment étranges…j'ai des problèmes avec la prononce..ihihih!!!* *julia est-ce que la frase « Po prostu miłość » est en polonais? si oui tu peut me dire la tradution en francais?…merci bcp!!* *BISOUS!!*
Federico	*Salut!!!!* *Je concorde avec toi Julia nous avons fait un bon travaille* *J'écrit ancore des mots:* *Bicyclette – Bicicletta* *Nuit- Notte* *Journé – Giorno* *Football – Calcio* *Soire – Sera*
Julia	*Ca veut dire « Simplement l'amour ». Tu l'as trouve ou? Sur youtube? Est-ce que c'est une chanson de RH+?* *pt'etre:* *Jezuuuu to znowu się stałoo zakochałem sięęę aż mnie coś zabolałoooo? XD*
Federico	*Salut a tous!!!!* *Poloniase je vous prie de voter pour moi sur election Italie!!!*
Angelica	*Salut!!* *ouiiiiiiiiii!! Julia c'est la chanson que j'ai écouté!!! elle est superbe!!! je l'adore!!!!!!*
Angelica	*ehm…j'ai oublié de te remercié puor la traduction!!! MERCIII!!!*

Extrait 3-31. Vers la compétence plurilingue - apprentissage spontané des langues étrangères. Sous le billet « *Bienvenu au plus beau pays du monde* ».

Nous avons repéré également d'autres marques du focus sur la langue:

a) des autocorrections en français (extrait 3-32, 3-33, 3-34),

b) des formulations de règle de grammaire (extrait 3-34),

c) des rectifications en français (extrait 3-35, 3-36),

d) une prise de conscience de l'imperfection en compétence communicative (extrait 3-37),

e) veille sur l'orthographe des prénoms en langue étrangère (3-38),

f) des rectifications en français d'internet (extrait 3-39),

g) des oppositions contre l'insertion de l'anglais (extrait 3-40),

h) de la médiation (extrait 3-41),

i) une demande d'aide en vocabulaire d'Internet (extrait 3-42),

j) prise de conscience de l'intercompréhension (extrait 3-43).

k) demande d'informations sur la proximité des langues (3-44)

14	Julia	*Pauline je vote pour toi aussi Tu es jolie et j'ai l'impression que tu ressembles un peu a ma copine de camp de vacances*
15	Julia	** du camp. je savais que j'ai fait un erreur, grr:[*

Extrait 3-32. Veille sur la langue française. Autocorrection de l'article. Sous la page de vote aux RN Ukrainiens

1	Julia	*J'attend avec l'impatience *soupir**
2	Julia	*j'attends, oh, naaaaaaaan encore une fois je me suis trompe je vais me coucher mtn.*

Extrait 3-33. Veille sur la langue française. Autocorrection de l'orthographe. Sous la page « *Élection international* »

8	*Sabine*	*Et vous préfèrez parler en quele langue?)*
9	*Mounir*	*bonjour à tous je suis mounir je suis très content d'être dans la classe 3c. moi Sabine je francais et arabe.*
10	*Mounir*	*j'aime parler le francais et arabe*

Extrait 3-34. Veille sur la langue française. Autocorrection de la syntaxe. Sous le billet « Le français en Vallée d'Aoste »

46	Julia	*mouais ca va etre mieux (faut pas ajouter plus avant mieux) ^^^^ 'on est tous cons mais en degres differentes' xD j'aime bien cette phrase:D*

Extrait 3-35. Veille sur la langue française. Rectification. Formulation d'une règle de grammaire. Sous le billet « *Comment apprend-t-on en Pologne?* »

14	Julia	*Mince, Patrycja! On n'erit pas GUOI, mais QUOI!!! *je meurs* C'est bizarre, ce sont toujours les personnes de ton groupe qui font des fautes comme ca…*
15	Julia	**on n'ecrit pas…dsl, mais j'ai une allergie aux fautes xD*

Extrait 3-36. Veille sur la langue française. Rectification de l'écrit de l'autre. Orthographe. Sous le billet « La musique à Pologne, alors nous écoutons guoi? [groupe deuxième] »

4	*Alicja*	*(...) desole pour les erreurs, mais je suis paresseuse, et les livres sont tres loin de moi.XDDDD J`espere que vous allez comprendre quoi j`ai ecrit.XP :**JTSB*

Extrait 3-37. Prise de conscience de l'imperfection en compétence communicative. Sous le billet « Comment apprend-t-on en Pologne ».

9	Julia	**Federico. Je me suis trompee quelques fois de ton prenom. Dsl*

Extrait 3-38. Veille sur l'orthographe correcte des prénoms en langue étrangère. Autocorrection de l'orthographe erronée du prénom Federico (écrit avant Frederico), sous la page « Élection – RN Pologne »

12	Julia	*JE N'AI MARRE - ca ne s'ecrit pas comme ca, mais plutot: J'en ai marre. Et encore... SLT ca ne veut pas dire S'il te plait, mais SALUT!!!!! STP veut dire S'il te plait. Il faut changer les definitions... Et MNT? Je crois que c'est plutot MTN... Ou les deux sont-ils possibles? Qu'est ce que vous en pensez? et encore... "bon jour" ca s'ecrit bonjour:P*

Extrait 3-39. Veille sur la langue française et sur le langage d'Internet. Rectifications des abréviations publiées par les élèves blogueurs italiens, sous le billet « Voilà les mots les plus étranges ».

7	Julia	*Je n'ai jamais ecoute le SKA, mais ca ma plu! Oue!!! Vous avez fait une faute: on ne dit pas song, mais chanson! Song c'est en anglais! Grr, encore ce anglais:[*

Extrait 3-40. Veille sur la pureté de la langue française. La correction et le refus d'anglais, sous le billet « *La musique tchèque – Sto zvířat /100 animaux/* »

34	Julia	*(...) Pour ceux qui ne savent pas: "Les paraboles dansent" c'est la parodie de "Le cretien danse" (Chrześcijanin tańczy). C'etait une chanson a la tele, dans une emission catholique pour les enfants... Il y a le pretre catho bien celebre qui danse avec les enfants et chante: "Chrześcijanin tańczy tańczy tańczy tańczy - Le cretien danse danse danse danse (les enfants repetent) Tańczy, tańczy, tańczy jego głowa - Sa tete danse danse danse (les enfants repetent) Tańczą, tańczą, tańczą jego stopy Ses pieds dansent dansent dansent (les enfants repetent) etc. Le pretre a un voix un peu monotonne et un mec qui chante les paraboles l'imite. Vous allez voir. Si vous voulez jettez un coup d'oeil a ca: (code html) Et puis sur YT il y a des plusieurs des parodies de " Le cretien danse":P Certaines ne meritent meme pas votre attention (parce qu'elles sont trop betes)*

Extrait 3-41. Médiation, aide à la compréhension du sens et de l'ironie. Sous le billet « *Musique fraiche et cool de Pologne:D [groupe 2]* »

46	*alisa*	*aujourd'hui,j'ai download (comment ca s'appelle en francais?) le film « L'Étrange Histoire de Benjamin Button ».Quelqu'un a déjà regardé ce film?*

Extrait 3-42. Demande d'aide en vocabulaire d'Internet. Sous le billet « *Ahoj* »

7	Julia	*(...) Vs savez, je suis meme capable de comprendre quelque chose, par exemple je crois que: »má milá před kinem » veut dire « ma petite amie devant le cinema », n'est-ce pas? Et « nikdy nic nebylo » veut dire « jamais il n'etait rien »... En polonais ca serait « nigdy nic nie było ». Voila comme nos langues se ressemblent! C'est genial, vous ne pensez pas? ^^*

Extrait 3-43. Prise de conscience de l'intercompréhension entre le polonais et le tchèque. Sous le billet « *La musique tchèque – Sto zvířat /100 animaux/* »

23	Pauline	*et l'italien. c'est vrais, qu'il ressemble au francais?*
24	Giulia	*un peux… mais est un peux difficilent!! (…)*
26	Pauline	*(…)*
27	Angelica	*ouioui…l'italienest resemble au francais…il y a plusieurs mots qui se resemble…et aussi la structure de la phrase est égale…*
28	Pauline	*c'est tres bien) j'avais toujour une envie d'apprende l'italien))*
29	Angelica	*ihih…en réalité l'italien est vraiment difficile et compliqué…il y a bcp de verbes, d'eccezions et variations…* *est-ce que ta lanugue est difficile?*
30	Federico	*Angelica a raisont l'italie est vraiment difficile aussi pour nous!!!*

Extrait 3-44. Discussion sur la proximité des langues français et italien. Sous le billet « *Le français en Vallée d'Aoste* »

3.3.5.5 Gestion des relations sociales

Une lecture systématique et complète de tous les commentaires dans l'ordre de leur parution a rendu possible l'observation du développement des relations sociales qui d'habitude se tissaient discrètement, stimulé par des mots de politesse, invitations réciproques à leurs pays, remerciements, encouragements, et si des remarques critiques ont eu lieu, le plus souvent elles ont été atténuées par l'humour. Nous n'avons noté qu'un conflit plus sérieux entre deux élèves blogueurs. Un échange de reproches directs et de réponses, dans lequel d'autres élèves blogueurs ne sont pas intervenus (Extrait 3-45). Le conflit en question avait surgi après un commentaire critique contestant l'adéquation de la chanson en anglais illustrant la chanteuse francophone préférée (Céline Dion) présentée par la classe italienne. A celle-ci, les élèves italiens en ont ajouté, dans leurs commentaires, d'autres, également en anglais, ce qui a constitué un écart important, remarqué et commenté par Julia, par rapport au scénario établi. La discussion a touché d'un côté l'argument d'association commune de Dion à une chanteuse francophone et le conflit que les blogueurs italiens ont créé en illustrant son œuvre avec une chanson en anglais et, de l'autre côté, le style des commentaires de Julia, perçu comme „*polémique*" et „*arogant*" jusqu'à lui rappeler que le contrôle des commentaires n'était pas son rôle. Julia, très impliquée dès le début aux interactions sur le blogue, ayant, selon nous, de bonnes intentions d'intercontrôle du déroulement du projet et présentant un sens critique élevé, mais en même temps s'engageant souvent spontanément en coexécution des tâches, en faisant preuve de sa serviabilité et

disponibilité aux autres (cf. 3.4.1.6), n'a pas accepté les reproches ni quant à leur ton, ni quant à leur contenu. Les deux parties se référaient à l'esprit de Postculture(s), en y voyant probablement un facteur motivant à la tolérance ; les deux parties y voyaient également la liberté, mais chacune à sa manière… Mattia: „*Julia tu es trop polemique! Celine Dion meme si chante aussi en anglais a été connue partout comme chanteuse francophone et puis il faut avoir la liberté d'ajouter ou pas youtube. Cherche de comprendre mieux l'esprit de postculture… » ;* Julia: *C'est aussi l'esprit de postculture – les uns font des choses – les autres donne son avis sur ca etc.* Après une série d'arguments, elle a illustré comment elle-même se pliait au scénario, en faisant un effort que les autres doivent faire également: *„C'est enervant. Il n'y a acun reglement, on sait juste des choses que les profs nous disent. Et mon prof m'a dit que ce sont les chansons en francais qu'on doit preseter dans les commentaires. Alors, meme si j'ai envie de vous montrer mes chansons preferees de Nightwish, Rhapsody, Dragonforce, Blackomore's Night, Maria Mena, Blink 182 etc. je ne le fais pas, parce que ils chantent en anglais…:] ».* Cet échange, même si chaque blogueur est resté sur son argumentation, a trouvé un consensus. Julia a pris conscience d'effets émotionnels possibles de ses commentaires et a fini par déclarer: "*Et je vais me reflechir un peu plus a ce que j'ecris pour que les autres ne soient pas tristes a cause de moi.* 🌈 » . Le conflit a été résolu à travers l'exposition écrite d'idées et d'intentions, sans influencer des relations entres le groupe polonais et italien. Cet échange a eu en plus l'effet d'autorégulation communautaire (cf. 3.3.5.1) car une élève italienne sans s'engager dans l'échange d'avis, comme si elle avait compris l'enjeu, a répondu par l'acte de publication de deux commentaires: le premier avec un lien et le deuxième avec un clip intégré au commentaire d'une chanson francophone de Céline Dion – „Destin".

14.	Julia	*Euh, mais bon, ce ne sont pas les chansons francophones… Meme celle-la de Celine Dion, Daria. Ecoute, c'est en anglais! C'est ne pas le but de cet article ni de ce blogue de presenter des chansons et des trucs que nous aimons en anglais… La, c'est une place pour ecrire surtout sur nos pays et la culture francophone. Ne l'oubliez pas, c'est important!*
15.	Julia	*Et, au sujet de l'article – il est bon, mais vous n'avez mis acune chanson de youtube…* 😠 *C'est dommage.*
16.	Mattia	*Julia tu es trop polemique! Celine Dion meme si chante aussi en anglais a été connue partout comme chanteuse francophone et puis il faut avoir la liberté d'ajouter ou pas youtube. Cherche de comprendre mieux l'esprit de postculture…* 😠

17.	Julia	*Oh, je ne dis pas que vous DEVEZ mettre ce youtube, j'ai dit juste que c'est dommage que vous n'avez pas mis. Et pour les chansons de Celine en anglais… C'est quand meme un blog en francais et je ne suis d'accord avec toi ;P Mais c'est juste mon avis. Tu peux avoir un autre et rien ne va se passer*
18.	Mattia	*Julia tu n'a pas la fonction de controle sur les commentaires, puis on n'a pas mis un million des chansons et on continue à parler en français, j'ai luid'autres commentaires che tu as écrit et tu as toujours le style un peu arrogant, calme-toi… tout marche bien.*
19.	Julia	*Arrogant? Je n'ai jamais utilise un mot comme ca mais… si tu crois. Je sais que je n'ai pas la fonction de controle sur les comms mais dans ce projet on a droit de regagir si quelque chose nous semble bizarre. C'est aussi l'esprit de postculture – les uns font des choses – les autres donne son avis sur ca etc. C'est ne pas exactement la meme chose que Hyde Park, surtout dans les billets, mais aussi dans les commentaires. Et puis bah, d'accord je me calme (meme si je suis toujours calme ^^).* *C'est vrai, vous n'avez pas mis un million des chansons et on parle toujours francais, mais ce n'est pas ca ce qui m'inquiete:]* *C'est enervant. Il n'y a acun reglement, on sait juste des choses que les profs nous disent. Et mon prof m'a dit que ce sont les chansons en francais qu'on doit preseter dans les commentaires. Alors, meme si j'ai envie de vous montrer mes chansons preferees de Nightwish, Rhapsody, Dragonforce, Blackomore's Night, Maria Mena, Blink 182 etc. je ne le fais pas, parce que ils chantent en anglais…:]* *Je suis desolee Mattia, si mes commentaires te font la peine. J'ai deja dit tout ce que j'ai voulu est je m'arrete (au ce sujet-la). Et je vais me reflechir un peu plus a ce que j'ecris pour que les autres ne soient pas tristes a cause de moi.*

Extrait 3-45. Gestion du conflit par les élèves blogueurs. Sous le billet « *Céline Dion pour l'Italie* ».

3.3.5.6 **Partage des objectifs**

De toute évidence, malgré les mêmes guides fournis, la participation au projet Postculture(s) a été présentée aux apprenants de manières variées, chaque enseignant-tuteur ayant probablement mis l'accent sur un autre point d'importance et sur un autre facteur motivant les apprenants. En effet, les représentations collectives et individuelles des apprenants, ainsi que leurs attentes, comprenaient probablement de nombreuses variantes. Nous avons par exemple senti que le groupe italien ressentait ce projet surtout comme un projet à dimension européenne (insertions fréquentes des exclamations « Vive l'Europe » dans les commentaires). Le groupe ukrainien semblait, par contre, être très attaché durant tout le projet à la dimension de compétition (ce sont eux d'ailleurs qui ont gagné cette compétition) et quelques personnes du groupe polonais

sont restées attachées à la probabilité du prolongement de ce projet, sous forme d'un réel échange interscolaire (objectif partagé par les deux RN polonais).

Les résultats de l'enquête mené dans le groupe polonais illustrent que certains objectifs sont pourtant restés majeurs, parmi ceux-ci, deux ont constitué des objectifs partagés par la majorité des élèves polonais (cf. tableau 3-11). Nous en induisons que ces objectifs ont été également partagés par les groupes: italien, ukrainien et tchèque et qu'ils ont significativement renforcé la motivation aux interactions, ce qui a soutenu par la suite l'émergence de la CVA (cf. chapitre 2). La plus grande partie d'élèves polonais partagait l'objectif formulé comme *apprentissage du français* (58,82 %) et celui *de faire la connaissances des apprenants étrangers* (52,94 %) que nous présentons ci-dessus interprétés en termes didactiques. La prédominance de la volonté du perfectionnement de la composante grammaticale est illustrée sur le diagramme 3-10.

Objectif	Pourcentage	Nombre de pers.
Perfectionner la Composante Grammaticale	58,82%	10
Perfectionner la Composante Sociolinguistique	52,94%	9
Comparer les compétences/Tester en pratique la performance en communication	11,76%	2
Aboutir à un échange interscolaire	11,76%	2
Satisfaire la curiosité	11,76%	2
Aimer bloguer	5,88%	1

Tableau 3-11. Objectifs partagés de la CVA Postculture(s)

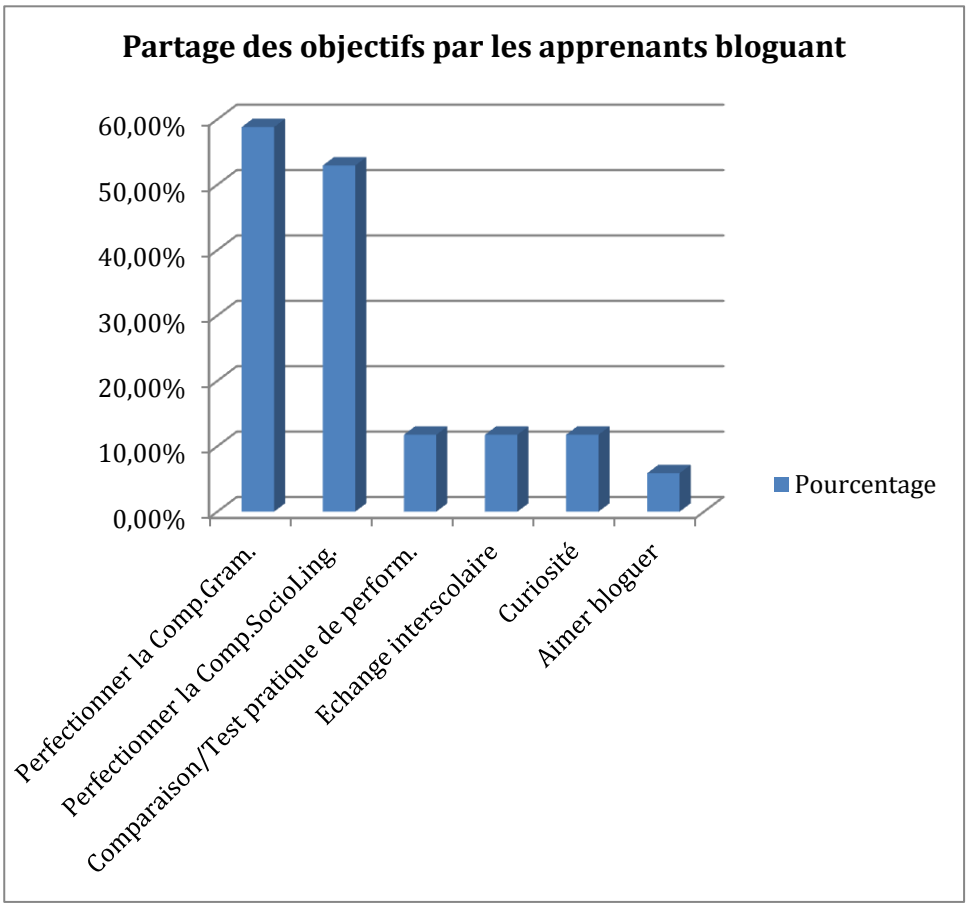


Diagramme 3-10. Objectifs partagés de la CVA Postculture(s)

3.3.5.7 **Implication**

Compte tenu du fait que l'analyse de l'implication de tous les membres aurait été trop volumineuse nous avons analysé ci-après uniquement l'implication du Noyau Dur de la CVA. Néanmoins la visualisation des réseaux sociaux des membres du Noyau Dur nous semble suffisante pour illustrer le taux d'intensité des liens noués et pour compléter l'image de l'activité des élèves blogueurs lors de la période de constitution d'un système d'organisation à part entière. Il faudrait réfléchir si l'emploi systématique du prénom dans les commentaires unidirectionnels pouvait résulter non seulement de l'implication des élèves mais également des habitudes culturelles. Pourtant pour tous les élèves, qui pourtant venaient de pays différents, le taux de fréquence d'emploi du prénom oscillait autour de la valeur 60, sauf Angélica (54). Pour tirer des conclusions

plus fiables sur l'implication nous avons donc pris en considération deux critères: le nombre de commentaires unidirectionnels ainsi que le nombre de personnes étant entrées en réseau de liens individuels.

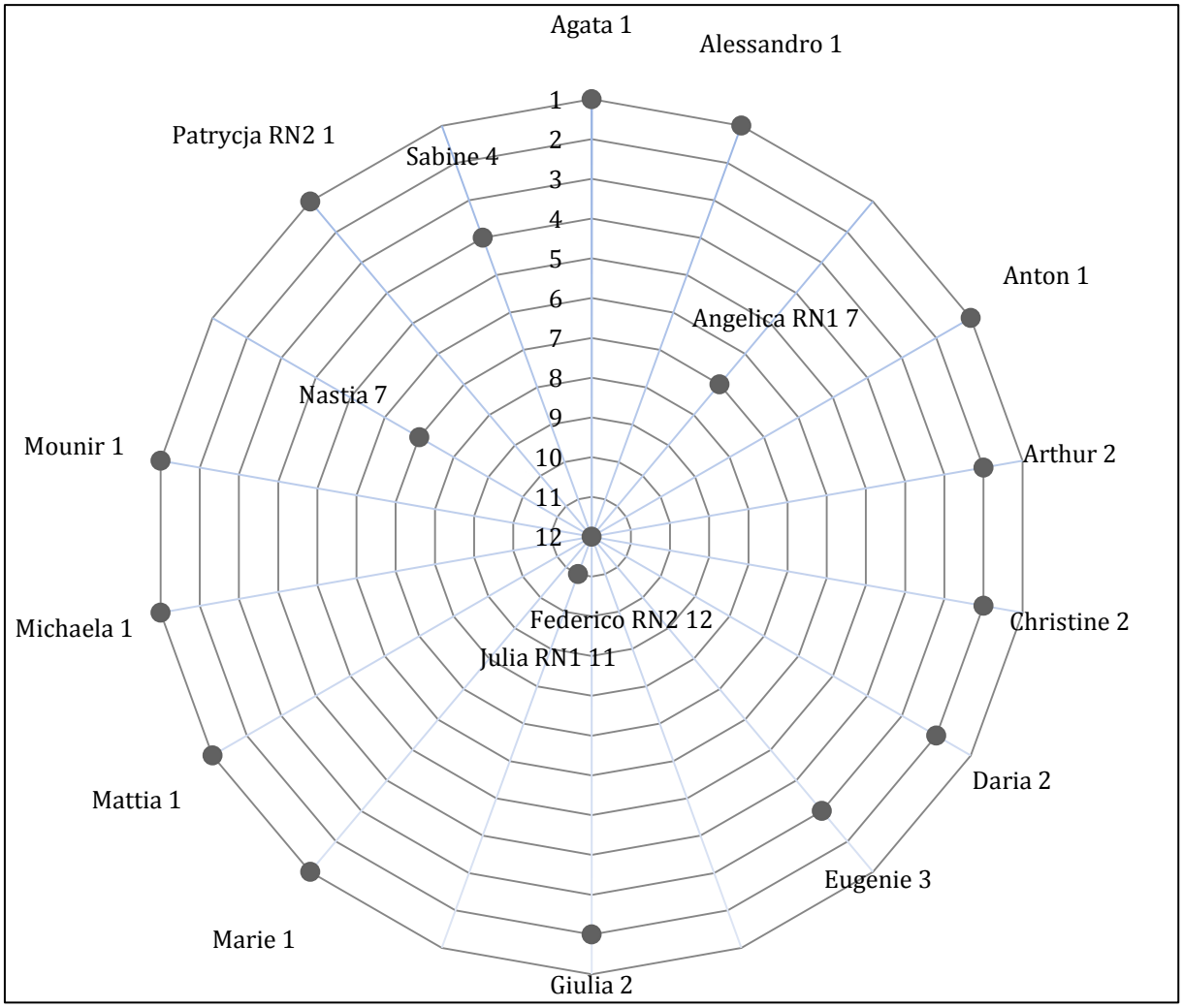


Diagramme 3-11. Le réseau social de Pauline à l'intérieur de la communauté de Postculture(s). Implication de Pauline en écriture interactive avec des personnes particulières.

Nous avons observé que Pauline, qui s'est trouvée au centre de la communauté en tant que personne très réactive, s'est adressée à des apprenants blogueurs ou elle s'est référée directement aux propos des apprenants blogueurs en employant son prénom, 60 fois. Pauline s'adressait le plus souvent aux autres RN (Federico –RN IT, 12 fois, Julia – RN PL, 11 fois ; Angelica – RN Italie, 7 fois). Elle s'est adressée aussi 7 fois à Nastia,

sa copine de classe, 4 fois à Sabine, également la copine de classe et ponctuellement à d'autres apprenants qui se situaient aux périphéries de son réseau individuel de liens.

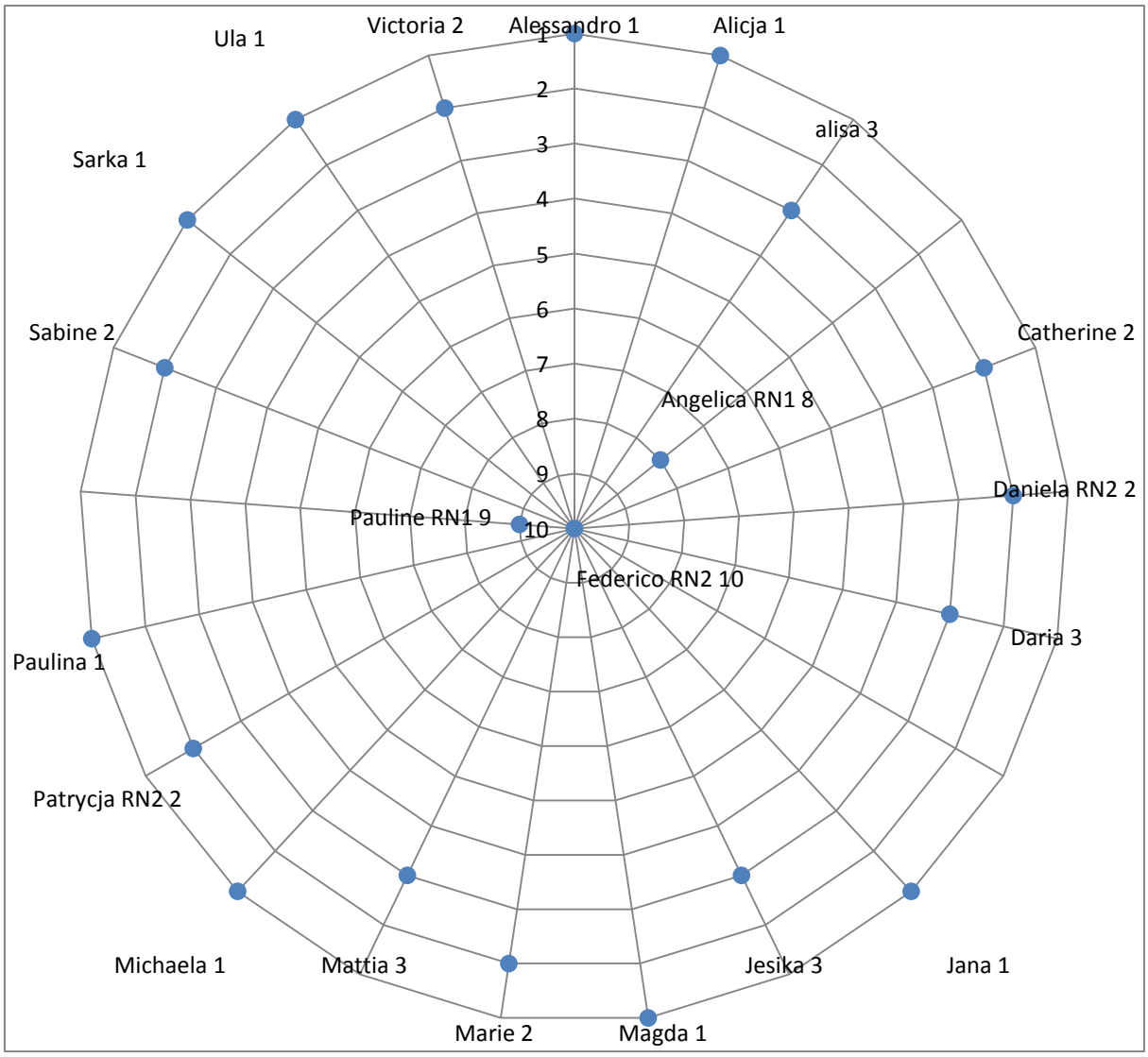


Diagramme 3-12 Le réseau social de Julia à l'intérieur de la communauté de Postculture(s). Implication de Julia en écriture interactive avec des personnes particulières.

Julia a rédigé 59 commentaires unidirectionnels (elle s'est adressée 59 fois à une personne concrète en employant son prénom). Elle s'est adressée de cette manière en somme à 21 personnes. Elle s'est adressée le plus souvent à Federico (10 fois), Pauline (9 fois), Angelica (8 fois).

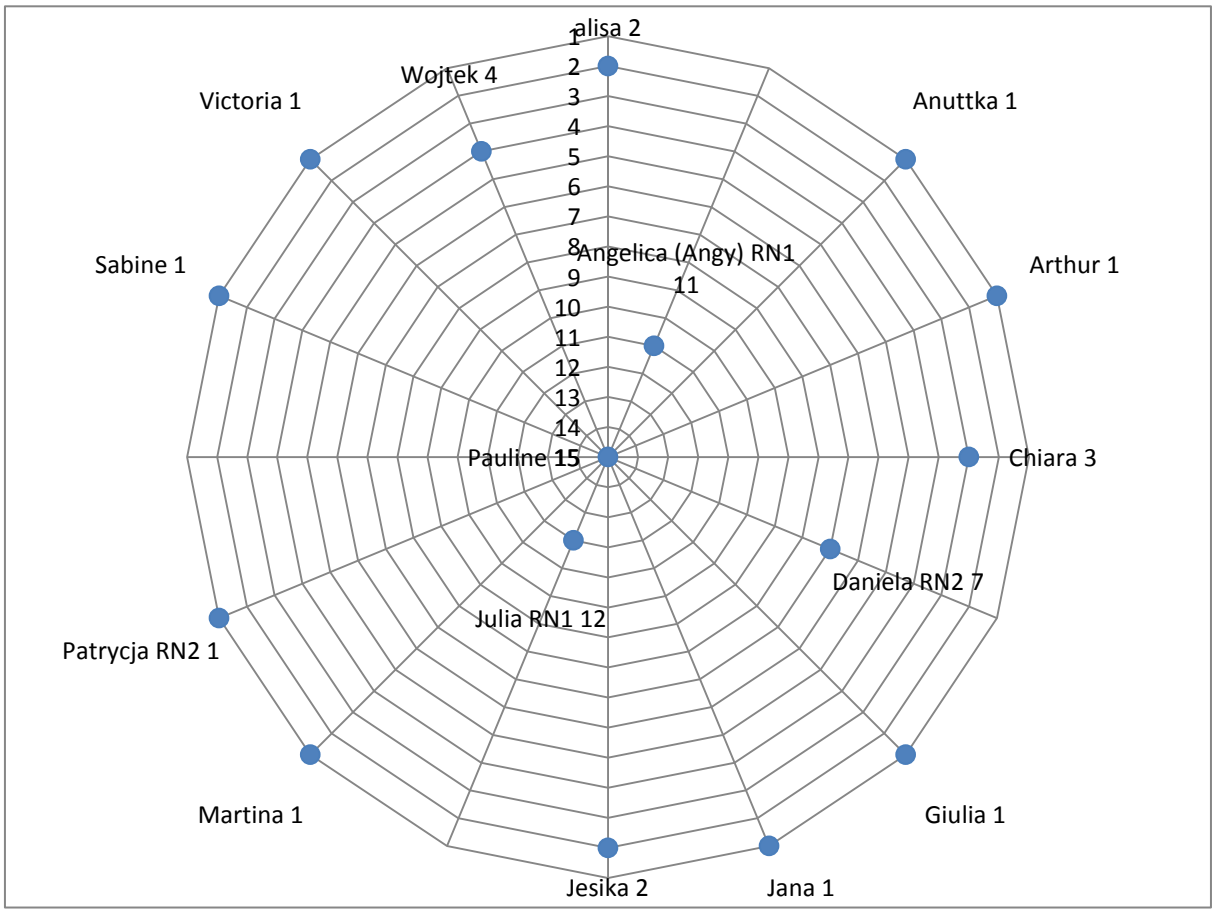


Diagramme 3-13. Le réseau social de Federico à l'intérieur de la communauté de Postculture(s). Implication de Federico en écriture interactive avec des personnes particulières.

Federico s'est adressé 64 fois directement à un autre apprenant blogueur en utilisant son prénom. Il s'est adressé en somme à 16 personnes. Il s'adressait le plus souvent à 3 personnes – Pauline (15 fois), Julia (12 fois), Angelica (11 fois).

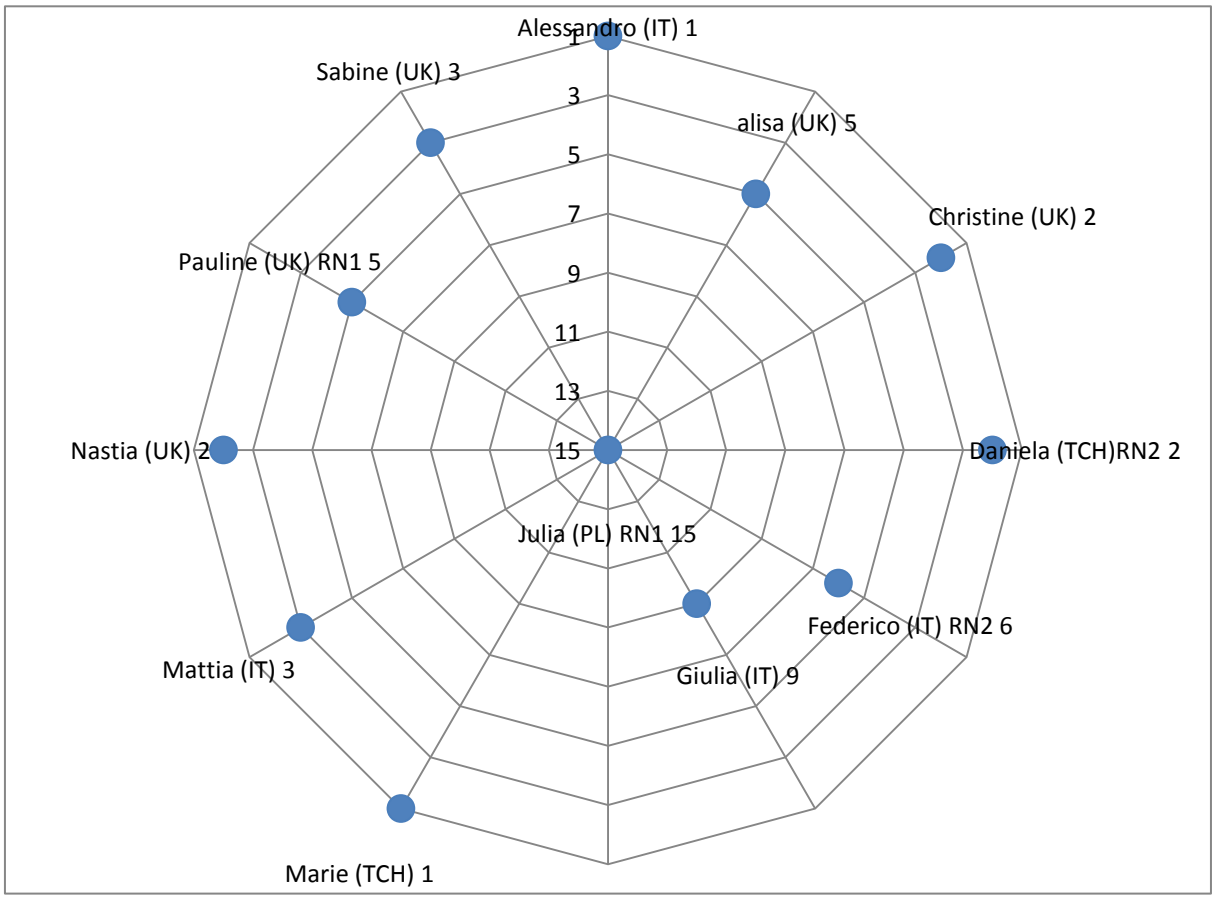


Diagramme 3-14. Le réseau social d'Angelica à l'intérieur de la communauté de Postculture(s). Implication d'Angelica en écriture interactive avec des personnes particulières.

Angelica s'est adressée à un élève blogueur par son prénom 54 fois. Au total elle s'est adressée par leur prénom à 13 personnes. Le plus souvent à Julia (PL, 15 fois), Gulia (IT, 9 fois), Federico (IT 6 fois).

Julia	21
Pauline	18
Federico	16
Angelica	13

Tableau 3-12. Nombre de membres des réseaux sociaux individuels du Noyau Dur illustrant leur implication en interactions bilatérales

En résumant, le réseau de liens sociaux le plus étendu a été créé par Julia qui s'est adressée au plus grand nombre d'élèves blogueurs. A cela s'ajoute sa pertinence, la lecture systématique et critique, se reflétant dans ses commentaires approfondis, se référant aux sujets de billets. Elle était donc la plus impliquée en création d'un large réseau d'interactions étant à la base de collaboration de cette communauté. Au centre des réseaux sociaux de tous les membres du Noyau Dur se trouvent d'autres membres du ND, sauf le réseau d'Angélica qui a gardé des interactions plus intenses avec Gulia (sa collègue de classe) qu'avec Pauline. Il est à noter que le manque d'implication de la part des RN tchèques est nettement observable sur ces diagrammes. Ils étaient trop peu actifs pour assurer la continuité de la communication (Daniela a publié 11 commentaires et Vojta 6) alors, malgré leur rôles acquis par la vois de vote ils se situaient plutôt vers les périphéries de la communauté que près du centre actif et par conséquence également dans les périphéries des réseaux sociaux des membres du Noyau Dur.

3.3.5.8 **Bilan pour la QS2**

Comme nous avons essayé de le présenter, derrière des commentaires qui pourraient paraitre à première vue comme superficiels, courts, parfois peu développés, des processus importants évoluent, en partie certes, involontairement, mais en grande partie avec la conscience d'action des membres engagés. Ces processus ne se situent pas dans un ou deux commentaires mais quelque part entre eux, sur l'espace de contact et de succession d'idées. Nous n'avons certainement pas saisi tous les facteurs déterminant la constitution de la communauté, mais ceux qui ont été observés et décrits ci-dessus (autorégulation communautaire, interdépendance, émergence des règles internes, gestion des relations sociales et implication) nous permettent d'admettre que ces espaces de contact d'idées ont surgi et ont commencé leur existence dans les esprits des élèves. Nous osons modestement croire que l'attachement à cet espace et sa vocation représentait l'essentiel de la CVA que nous avons tenté de stimuler.

3.3.6 QS3: *Quels sont les traits caractéristiques observables de l'écriture à plusieurs – l'écriture interactive?*

Nous avons admis que l'écrit interactif blogue n'est pas linéaire mais plutôt spatial. Au niveau du contenu les informations s'entrelacent avec les opinions, par conséquent, la géométrie de développement spatial peut être également bouleversée (grâce à la possibilité de développer chaque fil de pensée en répondant à un commentaire situé n'importe où dans la chronologie de publication) mais les apprenants blogueurs ont une capacité d'inférer l'information recherchée dans l'ensemble de l'information fournie. L'absence de séparation entre l'information attendue et l'opinion personnelle de l'élève, c'est-à-dire la possibilité de prendre en charge son énonciation, libère la communication. L'élève réagit en son nom, il ne (re)produit pas un bout de langues attendu par l'enseignant comme cela se passe en classe de langues. De ce fait l'écrit est plus spontané sur le fond et dans sa forme. L'écrit n'est de ce fait pas artificiel, il est transformé en véritable interaction et action en contexte. Les commentaires joints à tel ou tel billet constituent une unité unique et fortement contextualisée. Plus il y a d'apprenants blogueurs qui réagissent, plus cette unité devient complète. Plus d'objets extra textuels, de fils conversationnels, d'accroches sont incrustés, plus d'interconnexions potentielles peuvent se créer, par conséquence, plus le potentiel de la collaboration augmente. Le focus sur la forme (l'orthographe, la syntaxe, la grammaire) est rarement exprimé quand la consigne concerne un sujet éloigné de la situation d'apprentissage classique (plutôt socioculturel que linguistique), pourtant l'effort en une communication efficace en langue française est observable, au moins auprès d'une partie d'apprenants blogueurs qui tiennent à la micro-communication réussie, à un échange des idées, des opinions et des éléments socioculturels. Ainsi, l'apprentissage s'effectue surtout „*entre les lignes des interactions*", entre autres à travers la lecture activant la gestuelle des clics, pour explorer les objets visuels, audiovisuels et textuels incrustés. L'écrit interactif que nous allons analyser s'inscrit ainsi pleinement dans la perspective de l'action sociale. Le sens n'est pas une question de réalisation de "phrase qui a du sens". Le sens est porté par la communauté et la dynamique sociale.

3.3.6.1 **Les composantes de l'écrit interactif**

L'Unité de l'écrit interactif *De l'Ukraine avec amour. Ani Lorak*[88] a été réalisé par les apprenants blogueurs en réponse à la consigne: « Rédigez un billet qui présente un groupe/chanteur/chanteuse national(e) préféré(e) ou très connu(e) dans votre pays. Intégrez le média qui permet de l'entendre et/ou de le voir », (la consigne détaillée est consultable dans le scénario-guide pédagogique – Annexe 6). Le billet a été rédigé et publié par la Rédactrice Nationale ukrainienne, Pauline, après un débat et le choix entre plusieurs chanteurs nationaux, réalisé en classe, dirigé par un enseignant-stagiaire de nationalité française. Le titre annonce le caractère des chansons présentées. Ce billet contient des éléments textuels, visuels et audiovisuels en exploitant bien le potentiel du blogue et en répondant au format du billet du blogue. Il est composé d'une présentation d'une chanteuse, comprenant: deux photos, deux vidéoclips intégrés (vidéoclip Ani Lorak *Shady Lady* et *S pervogo vzglyada*), des paroles en langue d'origine (russe) de la chanson *S pervogo vzglyada* et de la traduction des paroles en français. Le corps du billet contient 89 mots, ne dépasse donc pas les 250 mots conseillés pour un billet de blogue (voir Annexe 5 – Tutoriel de l'écriture blogue). Le billet ne contient aucun hyperlien dans le texte, ce qui représente un élément du potentiel non exploité. Sa composition peut être représentée schématiquement de la manière suivante: Corps du billet+OV1+OV2+OAV1+OAV2+OT1+OT2. Quatre mots-clé lui ont été assignés: *chanteur/chanteuse, donetsk, ukraine*. La rédactrice Nationale a employé le pronom « Je… », malgré qu'elle se soit exprimé au nom de toute la classe, ce qui peut être interprété comme signe d'une forte implication dans le rôle de Rédacteur National, mais en même temps un certain oubli de la représentativité du billet qui devait diffuser les informations choisies collectivement, et pas individuellement. Une autre interprétation possible admettrait que Pauline aurait effectué individuellement toutes les tâches de choix d'informations, de rédaction et de publication. Une telle ambigüité ne devrait pas se poser, qu'il s'agisse d'un texte interactif ou non, car l'information sur l'auteur (les auteurs) devrait être clairement précisée, soit grâce à une sélection de pseudos, avatars,

[88] [http://sites.univ-provence.fr/postculture/?p=591]

photos, etc., assignés au billet automatiquement par le système, soit à travers l'explicitation textuelle dans le corps du billet.

Le corps du billet a été divisé en paragraphes courts, il a été rédigé par l'apprenant blogueur et non copié-collé à partir d'une page web. Il débute par une petite introduction «*Salut a tous! Maintenant je voudrais vous racomter sur Ani Lorak (...)* ». Le ton est plus formel que le ton réservé pour les commentaires. A part cette première phrase d'entrée c'est Ani Lorak (la chanteuse présentée) qui est le sujet de toutes les autres phrases. La phrase terminale d'encouragement à la lecture et à la publication des commentaires est absente. Quarante-et-un commentaires ont suivi le billet en le complétant en informations et en perspectives individuelles. Vingt-et-un apprenants et une enseignante (Tchéquie) ont publié des commentaires.

Pour décrire cette unité en tant qu'écrit interactif pratiqué par les apprenants blogueurs et en même temps essayer de « mesurer » sa valeur dans la perspective cognitive, nous avons établi une distinction entre deux types d'éléments de sens des commentaires, à savoir l'information et l'opinion. Nous avons prévu également que certains commentaires peuvent être écrits spontanément et d'autres en réponse à des sollicitations des apprenants blogueurs intéressés par un chanteur. Cependant nous n'avons noté aucun cas de sollicitation.

Étiquette	**Fonction de l'item (commentaire ou sa partie)**	**Spontané(e) SPON**	**Sollicité(e) SOL**
Expo O	Exposé d'opinions (y compris évaluation sociale)	27	-
Expo I	Exposé d'informations	4	-
Enc A	Encouragement à l'action	4	-
Rem O	Remerciement pour une opinion	3	-
Rej O	Rejoignement de l'opinion	3	-
Enc O	Encouragement lié à l'opinion	3	-
Com I	Complément d'une information	3	-
Dev I	Développement d'une information	1	-
Dev O	Développement d'une opinion (évaluation)	1	-
Com O	Complément d'une opinion (évaluation)	1	-
Conf O	Confirmation d'une opinion	1	-
Expli I	Explication d'une information	0	-
Expli O	Explication d'une opinion (évaluation)	0	-
Cor I	Correction d'une information	0	-

Cor O	(Auto)Correction d'une opinion	0	-
Cor L	Correction Orthographe/Syntaxe/Grammaire	0	-
F I	Focus sur une information	0	-
FO	Focus sur une opinion	0	-
FL	Focus sur la forme (langue)	0	-
M	Médiation (aide en compréhension)	0	-
Rem I	Remerciement pour une information	0	-
Rem...M/Expli/Expo/D/C/Cor/F…	Remerciement pour M/Expli/Expo/D/C/Cor/F….	0	-
OI	Opposition d'une idée	0	-
OO	Opposition d'une opinion	0	-
Conf I	Confirmation d'une idée	0	-
Rej O	Rejoignement d'une opinion	0	-
Enc I	Encouragement lié à l'information	0	-

Tableau 3-13. Fonctions des commentaires ou de leurs parties et le nombre de parution dans l'unité *De l'Ukraine avec amour. Ani Lorak*

Comme le présente le Tableau 3-13 et le Diagramme 3-15 parmi les commentaires prévalent clairement les éléments concernant les opinions (39 items), face à ceux qui concernent l'information – fonction beaucoup moins souvent appelée (8 items), pourtant pas complètement délaissée.

Les plus nombreux parmi ceux qui concernent les opinions sont les *exposés de l'opinion* (27), ensuite quelques *remerciements pour une opinion donnée* sont apparus (3). Trois fois également *un encouragement à donner son opinion* a été publié et également 3 fois un apprenant a *rejoint une opinion* de l'autre apprenant blogueur. Une fois *un développement de l'opinion* a été publié, une fois *un complément de l'opinion* et une fois également *une confirmation de l'opinion*.

Les commentaires (ou leurs fragments) fournissant ou traitant une information (8 items) se différencient en: *un exposé d'informations* – les plus nombreux (4), *un complément d'informations* (3) et *un développement de l'information* (1).

L'ensemble des commentaires a été enrichi seulement en un seul hyperlien (1) ciblant un objet audiovisuel sur le service Youtube, hébergeant les formats audiovisuels[89]. Il s'agissait de la chanson du groupe Okean elzy (*Bez boyu*). Deux objets audiovisuels ont été intégrés: un vidéoclip de Tina Karol, *Выше облаков* et un vidéoclip de Potap & Nastya – *Krepkie oreshki.* Deux objets textuels ont été également

[89] http://www.youtube.com/

introduits, le premier certainement avec l'intention de remplir le corps du commentaire mais vu qu'il s'agit d'un texte copié-collé d'un site web, nous le traitons comme objet à part, intégré (les informations sur Tina Karol). Le deuxième objet textuel ce sont les paroles d'une de ses chansons, *Выше облаков.*

Il nous paraît important de noter ici que la permission « Html non filtré » (ang. unfiltered Html) a été débloqué à tous les apprenants au commencement de la phase de musique pour leur rendre possible l'exploitation maximale du potentiel de publication. Du point de vue technique les droits publicitaires entre les Rédacteurs Nationaux et les simples contributeurs sont devenus plus équilibrés. Nous avons ainsi testé dans quelle mesure les apprenants blogueurs en ont profité pour compléter les informations présentées dans les billets et pour « composer » des commentaires complexes, riches et intéressants, invitant à l'interaction. Uniquement deux personnes en ont profité dans cette unité d'analyse: Julia et Sabine, en composant respectivement les commentaires de schémas suivants:

- Sabine (commentaires 20): +++Expo I Spo >billet {chanteur UK [Tina Karol]} + [OT sans références[90]] + [OAV - YOU TUBE, *Выше облаков*]+Enc Spo 0 – MICRO-TACHE)
- Sabine (commentaire 21): +Dev I Spo >com 20 Sabine+[OT] Выше облаков – paroles+Enc A Spo – MICRO-TACHE
- Julia (commentaire 26): +Com I Spo >com16 Artur{Chanteur UK [Potap et Nastia, krepkie oreshki]} +[OAV - YOU TUBE] + Enc 0 Spo – MICRO-TACHE

La juxtaposition du schéma de composition du billet (Expo I+OV1+OV2+OAV1+OAV2+OT1+OT2) et celui des commentaires 20 et 21, composant un ensemble thématique, permet de remarquer que ces commentaires sont aussi complexes et contiennent même un élément de plus, une micro-tâche, ils ont donc autant de valeur que le billet. Le commentaire 20 est le plus complexe de l'unité entière.

[90] [http://www.biographie.tv/Tina-Karol.htm]

Comme nous pouvons le voir sur le schéma de l'écrit interactif 3-1, d'autres combinaisons ont été pratiquées, comme celui du commentaire 3: +Expo O>billet+Expo I>billet {chanteur UK [Okean Elzy]}+H, qui illustre une simple expression de sa propre opinion, enrichie d'une information nouvelle par rapport au billet auquel il se réfère (on donne le prénom d'un autre chanteur UK) et intègre un élément interactif – un hyperlien. Le commentaire 14 par contre est un excellent exemple du commentaire lié directement au billet et remplissant la fonction de son extension, en offrant un riche *complément d'informations* (marqué sur le schéma avec trois +++), transmis dans une perspective individuelle. Son schéma: +Expo O>billet+++Comp I>billet [Ani Lorak]+Enc O – Micro-tâche.

3.3.6.2 **Les graines de la Perspective Actionnelle Naturelle**

Lors de notre analyse nous avons également détecté un type d'éléments liés indirectement à l'opinion et/ou l'information mais liés directement à l'action qui doit précéder l'exploration et la publication de ces deux derniers, notamment *un encouragement à l'action* (4). Ces encouragements représentent pour nous une valeur particulière et méritent à nos yeux la qualification de *micro-tâches internes spontanées*. Nous discuterons ces quatre tâches individuellement. Toutes les micro-tâches ont été placées à la fin du commentaire. Elles ont chacune un caractère différent, un ton différent et une forme grammaticale différente.

La première (cf. Extrait 3-46) est exprimée sous forme de conseil qui est un renforcement de l'invitation à écouter les chansons de la chanteuse présentée dans le billet et ce même commentaire, elle contient également une certaine promesse de satisfaction et d'impressions positives. Pour réaliser cette micrôtache il suffit d'écouter quelques chansons, une rétroaction n'est pas demandée.

4	*[MA-P] Christine*	*Je sais qu'en Ukraine il y a bcp de chanteurs et de chanteuses celebres. Ils chantent des chansons de styles differents. Mais ma chanteuse preferee est Ani Lorak. Elle a presque 30 ans. Ani Lorak c'est une chanteuse ukrainienne et depuis quelques annees elle connait le succes dans notre pays. (...) Je pense que la jeunesse aime ecouter ses chansons parce qu'elles sont courtes et ne faut pas reflechir. Je crois que ses chansons peuvent augmenter l'humeur. Et je voudrais vous conseiller*	*Christine>Tous (multidirectionnel)* *+ Expo Spo O>billet* *+++Com Spo I>billet [Ani Lorak]* *+ Encour Spo O>[Ani Lorak]* MICRO-TACHE*:* *Et je voudrais vous conseiller d'ecouter ses chansons donc j'espere que vous ne le regreterez pas!!!*

	d'ecouter ses chansons donc j'espere que vous ne le regreterez pas!!!

Extrait 3-46. Micro-tâche 1

La deuxième (cf. Extrait 3-47) nécessite plus d'effort de la part des lecteurs car elle invite à prendre position par rapport à une opinion exprimée préalablement sur la chanteuse (Tina Karol): *Dans toute l'Europe, on la surnomme La Shakira de l'Est pour sa voix et aussi pour son physique, mais dans les pays francophones (France, Belgique, Suisse et Luxembourg), on prete plutot son physique à Julie Zenatti.* Pour le faire il faudrait écouter ses chansons et regarder au moins un vidéoclip, ensuite trouver et explorer des ressources sur Julie Zenatti, et, ce qui est important, répondre à la question posée par Sabine. Cependant une seule personne s'est référée directement à son billet, Angélica (com. 24): *Sabine la chanson du vidéo que tu a mis est très belle!!!!* 😛😛😛😛. Cette appréciation générale ne représente pourtant pas la réalisation de la micro-tâche et reste loin de ce qu'on pourrait espérer.

0	[MA] Sabine	*Tina Karol est une chanteuse ukrainienne née le 25 janvier 1985 à Magadan, en Russie née de parents ingénieurs Ukrainien. Quand elle est née, il faisait -50°.(!) (...)* *P.S. Dans toute l'Europe, on la surnomme La Shakira de l'Est pour sa voix et aussi pour son physique,mais dans les pays francophones (France, Belgique, Suisse et Luxembourg), on prete plutot son physique à Julie Zenatti.* ***Est-ce que c'est ça,mes amis européens*** 🤔	Sabine>Tous +++Expo Spo I>billet {chanteur UK [Tina Karol]} + [OBJET TEXTUEL NON REFERENCE] (http://www.biographie.tv/Tina-Karol.htm) + [OBJET AUDIOVISUEL YOU TUBE] [Выше облаков] +Enc Spo 0 (accroche pour la continuation – MICRO-TACHE: *P.S. Dans toute l'Europe, on la surnomme La Shakira de l'Est pour sa voix et aussi pour son physique,mais dans les pays francophones (France, Belgique, Suisse et Luxembourg), on prete plutot son physique à Julie Zenatti.* ***Est-ce que c'est ça,mes amis européens*** 🤔

Extrait 3-47. Micro-tâche 2

La troisième micro-tâche (cf. Extrait **3-48**) est proposée par la même personne, Sabine, elle est exprimée sous forme du conditionnel: *et si vous aimez chanter…*, elle

est donc adressée à un groupe isolé de l'ensemble des blogueurs et elle invite à essayer à chanter la chanson en langue russe, puisque les paroles sont fournies. Aucune personne n'a témoigné dans les commentaires d'avoir essayé de la chanter, donc de réaliser cette micro-tâche.

1	[MA] Sabine	***Et si vous aimez chanter voilà les paroles de cette chanson)*** _____*Выше облаков*_____ *Не проси у любви быть осторожной.* *Не стремись за своим вчерашним прошлым.* *Зачеркнуть свою тень по миллиметру.* *Закричать и бежать навстречу ветру.* *Я хочу прошептать, а кто услышит?* *Я хочу закричать как можно тише.* *И слезой растопить стальные цепи.* *Плачет дождь, плачу я, мы словно дети.* *Выше облаков мы с тобой начнем сначала.* *И сказать «Люблю»,* *(…)*	Sabine>Tous (multidirectionnel) Dev Spo I>com 20 Sabine + [OBJET TEXTUEL] Выше облаков – paroles +Enc A – MICRO-TÂCHE: *Et si vous aimez chanter voilà les paroles de cette chanson*

Extrait 3-48. Micro-tâche 3

La quatrième micro-tâche (cf. Extrait **3-49**) apparaît dans le commentaire 26. Elle concerne un groupe ukrainien évoqué dans un commentaire par un apprenant blogueur ukrainien (Arthur). Cette tâche s'intègre alors dans une suite de commentaires rédigés par les Ukrainiens, même si celui qui la contient est publié par une Polonaise. Elle a naturellement comblé une lacune – manque du vidéoclip intégré dans le commentaire par Arthur quand il présentait un groupe nouveau. Cette micro-tâche est exprimée à l'aide de l'impératif (une faute de grammaire dans la forme du verbe) et qu'elle concerne un élément du vidéoclip intégré au commentaire: *regarder la femme, vous allez voir LAQUELLE buhahahahaha*. C'est peut-être en raison de son caractère très direct que cette micro-tâche a provoqué quatre réponses:

a) (Pauline, com. 27): *Potap et Nastia? Haha)) ils sont tres celebres chez nous)*

b) (Patrycja, com. 29): *Le texte est les feuilles Mais la fille chante bien ;*

c) (Paulina, com. 30): *Elle tres jouli!! Olalal!!* 😊

d) (Magda_C, com. 32): *je ne sais pas lui* *mais elle est tres belle mademoiselle*

6	[ND]	Julia	*Potap & Nastya – krepkie oreshki hahaha c'est trop cool xD regarder la femme, vous allez voir LAQUELLE buhahahahaha*	Julia>Tous (multidirectionnel) Com Spo I>com16 Artur{Chanteur UK [Potap et Nastia**, krepkie oreshki**]} +[OBJET AUDIOVISUEL YOU TUBE] + Enc Spo 0 >un élément du vidéoclip (la femme) MICRO-TACHE: *regarder la femme, vous allez voir LAQUELLE*

Extrait 3-49. Micro-tâche 4

Le classement de ces commentaires parmi les micro-tâches peut susciter des doutes. Ne sont-ils pas juste des tactiques rhétoriques des apprenants blogueurs pour attirer l'attention des lecteurs? Nous estimons que cela dépend des points de repères et de l'optique adoptés. Ainsi, en voyant des énoncés de ce caractère-là côtoyant dans la même unité de simples publications d'opinions en une phrase, et en adoptant la perspective de la Communauté Virtuelle Apprenante qui rend possible une libre différenciation des comportements sociocognitifs, à notre avis, nous pouvons nous permettre d'y voir des micro-tâches, qui valorisent le travail collectif effectué et qui sont donc des preuves, une fois de plus, des tentatives de collaboration spontanément mobilisée par les membres, vers l'écrit interactif. Il est à noter que les quatre micro-tâches ont été construites respectivement par un Membre Acti-Passif (Christine), un Membre Actif (Sabine) et un Membre du Noyau Dur (Julia). Il en résulte qu'une certaine maturité, un engagement et une implication du niveau plus élevé doivent apparaître comme facteurs seuil pour que l'activation des autres scripteurs apparaisse. Il en résulte également qu'un certain penchant naturel vers l'apprentissage par tâche (dans la Perspective Actionnelle, cf. 1.1.2) se manifeste auprès des apprenants blogueurs sans que les enseignants tuteurs soient obligés de le préciser en détail dans le scénario d'interactions.

3.3.6.3 **Interconnexions**

La géométrie variable de la structure de l'unité de l'écrit interactif ne se laisse pas facilement visualiser, et encore moins décrire. Nous avons cependant essayé de cerner des interconnexions entre d'une part les commentaires et le billet et d'autre part entre les commentaires mêmes pour les esquisser ci-après au moins:

- 22 éléments de commentaires se référant au billet ;
- 1 com. se référant au com. 1: Angelica com 2>Pauline com 1 ;
- 2 com. se référant au com. 3: Pauline com 4, Angelica com.7>alisa com 3 ;
- 1 com. se référant au com. 5: Pauline com 6 > Christine com 5 ;
- 1 com. se référant au com. 7: alisa com.8>Angelica com 7 ;
- 2 com. se référant au com. 9: alisa com 10, Pauline com 11>Julia com 9 ;
- 1 com. se référant au com. 12: Christine com 13>Mattia com 12 ;
- 1 com. se référant au com. 16: Julia com. 26>Arthur com 16 ;
- 1 com. se référant au com. 18: Pauline com. 19 >alisa com 18 ;
- 2 com. se référant au com. 20: Sabine com 21, Angelica 24>Sabine com 20 ;
- 1 com. se référant au com. 22: Pauline com 23>Federico com 22 ;
- 4 com. se référant au com. 26: Pauline com 27, Patrycja com 29, Paulina com 30, Magda_C com 32> Julia com 26 ;
- 4 commentaires se référant à l'ensemble d'informations et d'opinions présentés par tous jusqu'au moment donné: Pauline com. 17, Federico com. 22, Gulia com. 25, Mattia com. 12.

Il en résulte que 10 personnes (Angelica, Pauline, alisa, Christine, Mattia, Arthur, Julia, Sabine, Federico et Magda_C) ont entrepris l'effort de micro-communication imbriquée en dynamisant ainsi l'écriture des commentaires et en transformant réellement son résultat en écrit interactif spatial et non linéaire et plat consistant dans l'ajout d'opinions consécutives.

La majorité de commentaires (ou de ces éléments) (22) est liée directement au billet, comme l'avait indiqué la consigne. Le nombre le plus élevé d'interconnexions entre les commentaires a été généré par les commentaires de Julia. Le commentaire 26,

évoqué déjà ci-dessus, comprenant une micro-tâche et annonçant quelque chose de ridicule dans un vidéoclip intégré, en a généré 4 et, ensuite le commentaire 9: « *Ca fait plaisir d'ecouter ca, mais c'est tres classique au niveau des mots* », apportant un avis critique au sujet des paroles des chansons appréciés jusqu'à ce moment-là de publication des commentaires, en a généré deux autres. Même si cet avis a apporté un petit bémol à l'enthousiasme exprimé par tous avant, les commentaires en référence ont été publié pour rejoindre et même développer cet avis. Alisa: « *le sens de cette chanson est terrible xD* », *Pauline « « oh! je t'aime et bla-bla-bla «) tout comme toujours bien sur)* ».

Par contre les commentaires d'une personne les plus interconnectés aux autres sont ceux de Pauline (6) (com. 4,6,11,19, 23, 27). Si l'on observe leurs schéma: *+Expo O, +Rem SPO O, Rej D SPO O, Dev Spo O, Rem Spo O, +Com Spo I,* ils sont produits pour exposer une opinion, pour remercier pour une opinion publiée, pour rejoindre l'avis d'un autre blogueur, pour développer une opinion ou compléter une information. Le répertoire de type de réactions est varié, même si les commentaires de Pauline ne sont pas longs (comme par exemple celui de Christine ou de Sabine, qui ont élaboré le contenu équivalent pratiquement au contenu du billet). Le plus grand nombre de commentaires a généré une réaction singulière (7): les commentaires 1 (Pauline), com. 5 (Christine), com. 7 (Angelica), com. 12 de Christine et 16 de Julia, com. 18 et 22 de Pauline.

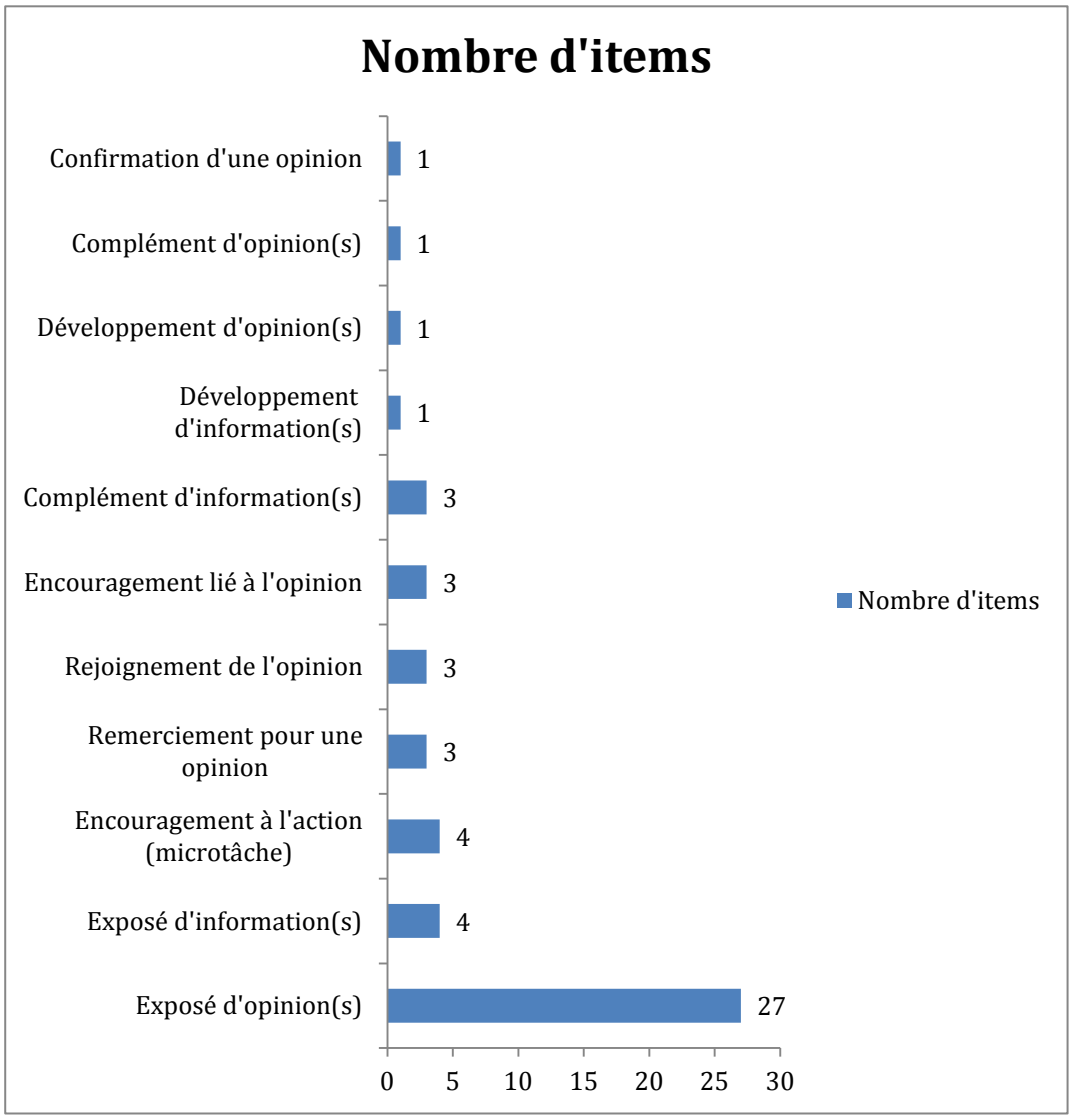


Diagramme 3-15. Fonctions des commentaires ou de leurs parties et le nombre de leurs parutions (uniquement les items qui ont paru)

1	**Angelica > Tous**
	+Expo O >billet
2	**Pauline >Angelica-com1**
	Rem O >com 1-Angelica
3	**alisa>Tous**
	+Expo O Spo>billet
	+Expo I Spo>billet {chanteur UK [Okean Elzy]}
	+ [HYPERLIEN][91]
4	**Pauline>alisa-com3**
	+Expo O spo>{chanteur UK [Okean Elzy(Moja Machina)]}-alisa
5	**Christine>Pauline**
	+Expo O Spo>billet
6	**Pauline>Christine-com5**
	+Rem O Spo>com 5
7	**Angelica>alisa-com3**
	+Expo O Spo>(HYPERLIEN) com3 alisa
8	**alisa>Angelica-com7**
	Confirmation O Spo>Com Angelica-com7
9	**Julia>Tous**
	Expo O Spo>billet
10	**alisa>Julia com9**
	Rej O Spo>com9-Julia
11	**Pauline>Julia com9**
	Rej D O Spo>com-Julia+alisa
12	**Mattia>Tous**
	+Expo O Spo >billet+commentaires 1-11
13	**Christine>Tous**
	Rej O Spo > com 12Mattia
	Expo O Spo >objet [Traduction]-billet
14	**Christine>Tous**
	+ Expo O Spo >billet
	+++Com I Spo >billet [Ani Lorak]

[91] [http://www.youtube.com/watch?v=VyAdbv9vooc&feature=related]

	+ Encour O Spo >[Ani Lorak] **MICRO-TACHE:** *Et je voudrais vous conseiller d'ecouter ses chansons donc j'espere que vous ne le regreterez pas!!!*
15	**Lisa>Tous** ++Expo I Spo >billet{chanteur UK [Svetlana Loboda]}
16	**Arthur>Tous** +Expo O Spo >billet ++Expo I Spo >billet {chanteur UK[Potap et Nastya K]}
17	**Pauline >prédécesseurs** +Expo O Spo >commentaires 1-16
18	**alisa>Tous** Expo O Spo >{Chanteur UK [Potap et Nastya K]-commentaire 16 Artur
19	**Pauline>alisa com.18** Dev O Spo >alisa-com18
20	**Sabine>Tous** +++Expo I Spo >billet {chanteur UK [Tina Karol]} +[OBJET TEXTUEL sans références] (http://www.biographie.tv/Tina-Karol.htm) +[OBJET AUDIOVISUEL YOU TUBE] [Выше облаков] +Enc Spo 0 (accroche pour la continuation) – **MICRO-TACHE** - *P.S. Dans toute l'Europe, on la surnomme La Shakira de l'Est pour sa voix et aussi pour son physique,mais dans les pays francophones (France, Belgique, Suisse et Luxembourg), on prete plutot son physique à Julie Zenatti.* ***Est-ce que c'est ça,mes amis européens***
21	**Sabine>Tous** Dev I Spo >com 20 Sabine +[OBJET TEXTUEL] Выше облаков – paroles Enc A Spo – **MICRO-TACHE**: *Et si vous aimez chanter voilà les paroles de cette chanson.*
22	**Federico>Tous** Expo O Spo >billet+commentaires UK

23	**Pauline>Federico com-22** Rem O Spo >com 22 Federico
24	**Angelica>Sabine-com 20** + Expo O Spo >com 20 Sabine{Chanteur UK [Выше облаков, Tina Karol}]
25	**Giulia>les UK** Expo O spo >billet+commentaires UK
26	**Julia>Tous** Com I Spo >com16 Artur{Chanteur UK [Potap et Nastia, **krepkie oreshki**]} +[OBJET AUDIOVISUEL YOU TUBE] + Enc 0 Spo >un élément du vidéoclip(la femme) **MICRO-TACHE**: *regarder la femme, vous allez voir LAQUELLE*
27	**Pauline>Tous** +Com I Spo >com26 Julia[Potap et Nastia]
28	**Agnieszka>Tous** Emoticones
29	**Patrycja>Tous** +Expo O Spo >com 26 Julia [Potap et Nastia]
30	**Paulina>Tous** +Expo O Spo >com 26 Julia [Potap et Nastia]
31	**Hania>Tous** +Expo O Spo >billet-objet audiovisuel [Shady Lady]
32	**Magda_C>Julia** +Expo O Spo >com 26 Julia [Potap et Nastia]
33	**Magda_C>Tous** Expo O Spo >?
34	**Magda_C>Tous** +Autocorr Forme Spo >com33
35	**Jesika>Tous** Expo O Spo >? (pas clair) billet+commentaires UK?
36	**Marie>Tous** +Expo O Spo >billet [Ani Lorac]
37	**Renata**>les UK, +Expo O Spo >billet [Ani Lorac]
38	**Jesica>Tous** +Expo O Spo >billet [Ani Lorac]

39	**Jana>Tous**
	+Expo O Spo >billet [Ani Lorac]
40	**Jana>Tous**
	+Comp O Spo >com Jana 39
41	**Sarka>Tous**
	+ Expo O Spo >billet {Chanteur UK [Ani Lorac, C первого взгляда]}

3-1. Schéma de l'écrit interactif suivant le billet *De l'Ukraine avec amour. Ani Lorak.* Les billets contenant des micro-tâches ont été encadrés

3.3.6.4 **Bilan de la QS3**

Une analyse quantitative similaire de toutes les unités du blogue aurait rendu possible une description encore plus complète de la complexité et de la densité de l'écrit interactif produit pendant plusieurs mois d'activité des apprenants cependant une telle analyse aurait été très coûteuse en effort et en temps et, à notre sens, elle n'aurait que confirmé la caractéristique que nous avons essayé d'esquisser ci-dessus. Une telle analyse aurait dû être centrée uniquement sur la nature de l'écrit interactif et non, comme c'est le cas de la nôtre, dans le même degré sur l'outil et les relations entre les apprenants dans la dimension sociocognitive. La plus grande valeur de l'analyse concernant la question spécifique 3 représente donc selon nous la découverte des micro-tâches que nous n'avons pas prévues dans nos hypothèses. L'écrit interactif est complexe, il est une combinaison d'opinions et d'informations, des interconnexions entre les apprenants blogueurs se créent à force d'échanger, leur intensité et surtout leur caractère décide du caractère instructif du blogue. Les micro-tâches introduites intérieurement par les apprenants blogueurs eux-mêmes jouent à notre avis un rôle important dans le soutien des efforts venant de la part de l'enseignant et de tout autre architecte de la situation d'apprentissage. Elles illustrent une tendance naturelle à l'activation cognitive des autres membres de la communauté et la présence de l'automotivation interne à l'action. L'environnement multimédia interactif facilite ce co-soutien de l'automotivation par le biais de tous les instruments qu'il met à la disposition de l'apprenant dans un contexte donné. Nous pouvons relever que ces écrits interactifs possèdent une forte valeur d'apprentissage. L'écrit interactif ne suis pas le

modèle habituel du cours de langues qui consiste à reproduire à partir d'un modèle. On observe grâce au scénario et au blogue un apprentissage en contexte de l'écrit comme discours représentatif d'une communauté particulière qui se développe dans le cadre d'actions situées.

3.4 Conclusions de la recherche empirique

3.4.1 Bilan de la QP: *Y a-t-il des stratégies spécifiques pour un écrit interactif en FLE dans une communauté virtuelle des élèves blogueurs?*

3.4.1.1 **Les stratégies de collaboration pour un écrit interactif des apprenants blogueurs dans l'unité « Bonjour de Pologne »**

La consigne concernant tous les billets de présentation (cf. Annexe 6 – Scénario d'interactions – Guide pédagogique) indiquait de publier les commentaires de présentation individuelle sous le billet de présentation de sa classe. Elle ne précisait pas qu'il fallait ensuite réagir aux commentaires - présentations individuelles mais de nombreux élèves l'ont fait, en anticipant le déroulement du projet et en donnant preuve de leur besoin naturel d'entrer rapidement en interaction dépassant les limites du sujet. A ce stade du projet les élèves « tâtonnaient » leurs capacités et leurs compétences en interaction en général, et, en l'occurrence, en interaction en français. D'un côté ils cherchaient à se montrer « attractifs » pour une conversation directe et individuelle, de l'autre côté ils cherchaient des profils de personnes attractives pour une discussion qui les satisferait, des personnes à qui ils souhaiteraient s'adresser individuellement. Les stratégies de plusieurs niveaux ont été mises en marche, déterminées par les variantes et l'intensité de la motivation à atteindre les objectifs cités.

3.4.1.2 **Les stratégies des Visiteurs occasionnels**

Dans cette unité (Billet « Bonjour de Pologne » suivi de 90 commentaires), 24 Visiteurs accidentels ont publié leurs commentaires: Monika_S (PL), Marta_S (PL), Agata (PL), Marta_K (PL), Marta_C (PL), Agnieszka (PL), Kasia_Z (PL), Pola (PL), Agata (PL), Hania (PL), Paulina (PL), Minika_Sz (PL), Magda (PL), Kasia_K (PL), Ula (PL), Zuzia (PL), Asia_G (PL), Martyna (PL), Wojtek (PL), Martina (TCH), Theone (UK), Jana (TCH), Liza (UK), Nastia (UK). Ils ont publié ensemble 33 commentaires, soit plus d'un tiers de la totalité des commentaires.

Parmi 24 Visiteurs occasionnels, 8 (33,33%) sont entrés en micro-conversations dérivées de présentations, étant des actions spontanées, non exigées par le scénario à cette étape-là. Il s'agissait de 3 élèves polonais (Monika_S, Martyna, Wojtek), qui sont restés sur leur « espace polonais » sous le billet de présentation de leur classe ; 3 élèves ukrainiens (Theone, Lisa, Nastia) et une élève tchèque (Jana).

Dans l'ensemble des commentaires du blogue les Visiteurs occasionnels n'interviennent le plus souvent qu'une fois par unité et adoptent une attitude plutôt passive, en attendant les autres blogueurs s'adresser à eux. Deux tiers des Visiteurs occasionnels étant intervenus dans cette unité se sont arrêtés au seuil de la collaboration (nationale et internationale) en se contentant de déposer un devoir[92], au lieu de chercher à s'engager en interactions spontanées.

L'indice de l'engagement spontané dans les micro-conversations (nombre de VA qui ont publié des commentaires/nombre de VA qui se sont engagés aux micro-conversations) s'élève à peine à 0,33 (cf. 3.4.1.7.2), ce qui veut dire que le potentiel d'engagement en collaboration est très faible dans le groupe des visiteurs occasionnels.

Pour quelles raisons donc un tiers d'élèves blogueurs de ce groupe ont-ils néanmoins entrepris des micro-conversations?

A. Monika S (PL, com. 6) pour reconnaitre l'erreur remarquée par un autre élève blogueur.

[92] Action et comportement typique plutôt à l'exploitation des plates-formes de la FOAD

B. Martyna (PL, com. 53) pour corriger l'information qu'elle vient de publier et confirmer l'information sur elle, publiée par un autre blogueur.

C. Wojtek (PL, com. 56, 65, 70) pour introduire un fil de conversation {Euro 2012} et distribuer des informations à ses interlocuteurs-cibles (il a privilégié les Ukrainiens).

D. Martina (TCH, com. 62) pour franchir la frontière subtile de l'espace national et souscrire à une opinion positive sur un pays d'origine des auteurs du billet, et apprécier le pays étranger (en l'occurrence – Pologne), relater le vécu collectif en rapport avec le sujet {Pologne}, exprimer son souhait et envie de connaître mieux le pays (ses villes, par exemple Cracovie).

E. Theone (UK, com. 74-77) pour réagir à un sujet lancé par un autre blogueur [réf. commentaire 73] {VACANCES EN ITALIE}, pour s'adresser à une personne concrète, pour soutenir la joie de l'Autre, pour poser des questions sur les détails d'un sujet {VACANCES EN ITALIE}[réf. commentaire 73], pour exposer spontanément des informations détaillées sur un sujet de {VACANCES EN UKRAINE}, pour compléter spontanément des informations données et informer sur le niveau de précision des informations fournies.

F. Jana (TCH, com. 80) pour introduire un fil de conversation qui l'intéressait {Films – *Love Actually*}, pour dire ce qu'elle aime, poser une question sur un film, partager son opinion sur le film vu.

G. Liza (UK, com. 82) pour rejoindre une discussion intéressante [réf. commentaire 80] {Films – *Love Actually*} pour exprimer le partage des intérêts, répondre à la question {Love Actually}, partager l'intention.

H. Nastia (UK, 83, 84) pour exprimer le partage des intérêts [réf. commentaire 82] {Films}, exprimer ses regrets en rapport avec le sujet, partager ses habitudes extra blogue en rapport avec le sujet {films}, poser une question et solliciter des précisions.

En général les visiteurs occasionnels mettent rarement en marche les stratégies de collaboration. Leurs commentaires portent souvent des traits de devoirs formels, écrits selon un schéma connu à l'école et réappliqué par la majorité d'élèves, avec très peu de marques d'originalité. Les manipulations des éléments de langue en apprentissage sont

stéréotypées, l'ouverture sociale vers l'autre marquée timidement ou encore uniquement à l'aide de l'émoticône très populaire « sourire ».

Salutation, prénom, âge, nationalité, lieu d'habitation, école, langues en apprentissage, ce que j'aime (la musique – genres, les livres, le sport, les animaux), les animaux. Ce que je n'aime pas. Formule de fin abrégée.

Figure 3-4. Schéma stéréotypé de commentaire de présentation du Visiteur Accidentel

Le ton de leurs commentaires ressemble plus à des annonces sur eux qu'à un commentaire de style conversationnel incitant à un échange. Les formules finales sont en général empruntées au format de lettres ou d'e-mail: « *A+* ; *A bientot!* ; *Bises!* , *amities!* , *Bisous a tous* » au lieu des formules incitant à des réponses comme « Et vous? », « Dites-moi ce que vous en pensez… », etc.

Deux élèves ont cherché à dépasser le format d'une telle présentation sèche en introduisant des accroches interactionnelles pouvant inciter les autres blogueurs à des réactions, donc à une collaboration plus explicite: **Com. 6***: Marta_S dit: "(...) Je me réjouir, que je peux participer en projet. J'espére, que nous allons nous aimer(...)"* et **Com. 56**: *Wojtek "(...) Sourtout, je voudrais parler avec L'Ukraine, car finalelment Nous organisons EURO 2012 (...).* Pratiquement tous les élèves intégraient dans les commentaires les marques d'amitié. Ils illustraient également leurs énoncés par des émoticônes, s'ils en trouvaient d'adéquats. Un élève a échoué d'une façon évidente la collaboration bien qu'il ait tenté de l'entreprendre. Ses stratégies se sont avérées insuffisantes, voire inadéquates au contexte du blogue communautaire.

Voici ce cas particulier du Visiteur occasionnel de micro-conversation - Wojtek qui a initié une micro-communication, qui est morte, faute de stratégies de collaboration appropriées du côté de l'élève polonais, ce qui a probablement découragé l'élève blogueur italien de la poursuivre. Wojtek a réussi à engager un échange avec Federico (Le Visiteur occasionnel polonais avec un membre italien du Noyau Dur de la Communauté). Cette conversation était marquée d'enthousiasme et de politesse, du côté de Federico, et d'une froideur dépourvue de rites culturels de la part de Wojtek. Celui-ci a déclaré vouloir discuter de {l'Euro 2012}. Il a donc appliqué une stratégie d'introduction d'un sujet intéressant pour lui, mais en même temps il l'a fait d'une

façon un peu maladroite socialement. Il a d'abord limité les personnes avec qui il voudrait en discuter: *« Sourtout, je voudrais parler avec L'Ukraine, car finalement Nous organisons EURO 2012 »* et ensuite il a adopté la posture de quelqu'un qui détient toute information officielle et qui peut la transmettre à d'autres intéressés en suggérant qu'on lui pose des questions auxquelles il répondrait. Il n'a pas adopté l'optique personnelle et subjective propre aux blogueurs. Il n'a pas utilisé les expressions « je pense que, selon moi, d'après moi… ». Finalement il transmettait les informations facilement trouvables sur Internet, ce qui n'engageait pas de collaboration sous forme de débat ou de discussion, mais ressemblait plutôt à l'envoi de requêtes à une base de données. En outre, il n'a fait aucun cas de plusieurs marques de politesse de la part de Federico: notamment de ses vœux de bon anniversaire qu'il a laissé sans remercîments, la remarque de Federico qui informait qu'il n'était pas Ukrainien (puisque c'est avec eux que Wojtek souhaitait discuter) mais qu'il souhaiterait également discuter de {l'Euro 2012}. Il n'a pas réagi non plus aux remerciements de Federico pour toutes les informations apportées. Il n'a jamais salué Federico ni d'autres personnes sur le blogue et n'a pas utilisé des formules finales. Après deux questions de Federico et deux réponses de Wojtek, Federico a introduit un autre sujet, celui de vacances qui ont commencé en Italie, Wojtek par contre n'a pas répondu à la deuxième question de Federico. Il a publié encore un commentaire relatif à un autre billet de sa classe « Les derniers sont les premiers » et a définitivement arrêté son investissement dans l'activité de bloguer en français. Une analyse des stratégies de Federico est présentée dans la suite de ce chapitre (cf. 3.4.1.6).

Com. 56. [VA] Wojtek *dit:*	*« Alors…* *Je m'appelle Wojtek. Je suis seul garçon dans la classe, mais vous savez déja. J'ai anniverse dans la cinq jours; 23 janvier. Je vais avoir 17 ans! Qu'est-ce que Je peux parler… Ah! Je sais!! Sourtout, je voudrais parler avec L'Ukraine, car finalelment Nous organisons EURO 2012* » 20 janvier, 2009 à 20:49
(…)	(…)
Com. 57. [ND] Federico *dit:*	*« Salut Wojtek, je suis Federico un garçon italien et je te dit bon anniverse. Je ne suis pas de l'Ukraine mais je veux aussi parler avec toi des EURO 2012. »* 22 janvier, 2009 à 16:46
(…)	(…)
Com. 65. [VA] Wojtek *dit:*	*Federico, Qu'est-ce que tu veux savoir du EURO 2012?* 24 janvier, 2009 à 23:04
(…)	(…)

Com. 68. [ND] Federico dit:	*« Salut Wojtek je veux savoir quels sont les villes où se deroulent les matchs en Ukraine?* » 25 janvier, 2009 à 14:57
(…)	(…)
Com. 70. [VA] Wojtek dit:	*« Voila, Les villes, où serai matches- à Pologne: Warszawa Gdańsk Poznań Wrocław Les villes, qui sont réserve: Kraków Chorzów À L'Ukraine: Kijev Lvow Odessa(réserve) Charków Donieck Dnietropietrovsk(réserve) Est-ce que tu veux une core quelque chose?* » 25 janvier, 2009 à 23:36
(…)	(…)
Com. 72. [ND] ***Federico*** *dit:*	*« Quels sont les jouers plus fort de la national de la Pologne?Je te remercie des toutes les informations que tu me dit.* » 26 janvier, 2009 à 20:24
(…)	(…)
Com. 73. [ND] Federico *dit:*	*« Salut a tous nous sommes en vacance!!!* » 30 janvier, 2009 à 19:40

Extrait 3-50. Le fil de discussion {Euro 2012} entre Visiteur Accidentel - Wojtek (PL) et membre du Noyau Dur Federico (IT). L'exemple de la mise en marche des stratégies de collaboration pour un écrit interactif inappropriées et socialement maladroites chez l'apprenant blogueur polonais qui mène à la rupture de la collaboration.

3.4.1.3 Les stratégies de collaboration des Membres Périphériques

Dans cette unité, 3 Membres Périphériques ont publié leurs commentaires: Kasia_G (PL, com. 11), Daria (PL, com. 31, 33, 34, 36,42, 47, 81), Alicja (PL, com. 44, 48, 50). Elles ont publié 11 commentaires par rapport à la totalité de 90 commentaires. Deux membres (66,6%) sont entrés en micro-conversations dérivées de présentations, étant des actions spontanées, non exigées par le scénario à cette étape-là: Daria(PL) et Alicja (PL). Le commentaire typique de présentation d'un Membre Périphérique différait de celui de Visiteur occasionnels. Même si en principe il ressemblait toujours beaucoup à un devoir formel standard appris à l'école, vers la fin du commentaire apparaissaient plus souvent des éléments ayant pour objectif d'inciter à l'interaction. Kasia_G a terminé son commentaire par donner son pseudo qui permettrait de la retrouver via le logiciel de communication Skype. Mais à part cela elle a gardé une attitude passive en attendant les autres blogueurs s'adresser à elle. Elle n'a plus publié de commentaires dans cette unité. Bien qu'elle ait renforcé par les images ce qu'elle

avait dit par les mots, ce qui a rendu son commentaire plus sympathique, personne ne lui a adressé la parole individuellement. Kasia_G a publié au total 10 commentaires étalé sur le temps du projet (2008-11-30, 2009-01-06,2009-02-10, 2009-04-03, 2009-04-19, 2009-04-20, 2009-04-20, 2009-04-20, 2009-05-30, 2009-05-30). Leur trait caractéristique c'est la simplicité: il s'agit le plus souvent d'une, deux ou trois phrases simples au maximum, formulées sur un ton propre aux constatations, sans variations. Elle n'a jamais posé de questions spontanées à personne et n'a jamais été sollicitée non plus pour des informations. En somme, elle publiait des commentaires-devoirs mais elle n'a pas exploité vraiment le potentiel du blogue pour tirer du profit de la collaboration qu'elle aurait pu stimuler elle-même.

Com. 11. [MP] Kasia_G:	*Je m'appelle Kasia(Catherine).J'ai 16 ans.J'habite à Bydgoszcz en Pologne (lycée n°2).Je suis sociable et optimiste.J'aime les animaux et les voyages .J'ai un chien et un hamster.J'adore les vacances et la musique .J'aime bon les films . Mon skype: KasiaG (Catherine). A+ Bisous* 30 novembre, 2008 à 20:02

Extrait 3-51. Commentaire de présentation d'un Membre Passif, Kasia_G. L'illustration de l'ouverture encourageant à l'interaction extra blogue.

Le commentaire de présentation de Daria diffère des commentaires de présentation classiques par sa construction rythmique répétitive: information+précision. Elle termine par une information détaillée sur elle qui devient un sujet repris par plusieurs élèves blogueurs {archnophobie}. Son commentaire a donc incité plusieurs personnes à réagir même si elle ne l'a pas demandé explicitement. Son commentaire différait tellement des autres que Julia, une représentante du Noyau Dur de la communauté l'en a félicité (Com. 32. *« mmm Daria trop cool ton comm' la classe »*)

Com. 31. Daria:	*Salut! Je m'appelle Daria. J'ai 16 ans. Je vais au lycée n°2 en Pologne. J'aime beaucoup bavarder. Toujours. Je suis très énergique, dynamique, mais chaotique. Je n'aime pas être calme. J'aime aussi rire à saute voix. J'adore regarder la télé (à tard), écouter de la musique (particulièrement reggae) et longtemps dormir. J'aime chanter- le chant est toute ma vie. Pendant les vacances je fais de l'escalade montagnes. Je déteste apprendre. J'adore bien s'amuser. Je vais à les concerts et je me rencontrer avec mes amis le samedi. J'ai une soeur. Elle s'apelle Gosia. J'aime les animaux. J'ai un chien. Il s'apelle CEZAR...Je déteste les araignées/ Je très crains les araignées...A+ 10 décembre, 2008 à 23:59*

Extrait 3-52. Présentation d'un Membre Périphérique, Daria (PL), construction répétitive et rythmique de la structure « information+précision ».

Daria s'est engagée par la suite dans quelques micro-conversations, d'abord pour remercier Julia, donc pour répondre à quelqu'un qui a parlé d'elle, mais elle a exploité également le même commentaire pour s'adresser à la collectivité et faire une observation libre sur les instruments accessibles sur le blogue – les émoticônes. *« Merci Julia…:* Vous savez…. Ce l'emoticone est cool… haha »* (Com. 33). Ensuite, dans un commentaire à part, pour faire une observation sur l'activité d'une autre blogueuse, stimulée par le widget affichant le nombre de commentaires publiés par chaque blogueur: *« Paulina va comme une tempête avec ces commentaires… »* (Com. 34.) et puisqu'elle s'est trompé de personne (Paulina/Pauline), elle a publié le commentaire suivant pour avouer sa confusion de prénoms, remarquée par Julia: *« aaa.. mais dullard avec moi ..haha tous l`emoticones sont cool… drôle… »* (Com. 36.) Elle a fait preuve de souplesse linguistique en situation de déficit lexical, en mettant en œuvre l'alternance codique *«ang. dullard > fr. lourdaud »* pour atténuer sa confusion de personnes. Elle *a* exprimé son accord avec Pauline qui a proclamé « *L'internet aux masses !* » (Com. 41), *« Je comprene Toi parfaitement Pauline…* » (Com.42). . Enfin dans le Com. 47 elle a rejoint l'avis prononcé par les autres sur la difficulté des maths: « *mathematiques est yyyyyyyy….massacre….* ». Vers la fin de cette unité Daria s'est engagée encore une fois dans une micro-conversation sur un sujet lancé par une blogueuse tchèque qui a introduit le sujet du film {Love Actually} *« OoO… les films.. j`adore regarde la télé beaucoup beaucoup… mais je n`ai pas de film préféré… J`aime beaucoup des films donc difficile pour moi de choisir un film.. aaa..* et je *connais le film Love Actually…cet film est intéressant…* »

(Com. 81). Elle a donc entrepris l'interaction pour remarquer un sujet intéressant, rejoindre une discussion intéressante, dire ce qu'elle aimait, exprimer les difficultés du choix, répondre à la question lancée à l'ensemble des blogueurs par une blogueuse tchèque {Love Actually} et exprimer son opinion. Daria non seulement s'est présentée et s'est mise à la disposition des autres mais elle s'est engagée elle-même dans des sujets différents et a exprimé son avis par rapport à des sujets évoqués, elle se positionnait. Elle le faisait soit en s'adressant directement à des personnes, soit en réagissant juste après un commentaire qui traitait le sujet concerné et en formulant une phrase à la forme impersonnelle, donc adressée à l'ensemble des blogueurs. Elle se sentait concernée également quand une question avait été lancée à l'ensemble des blogueurs. Nous pouvons donc supposer qu'elle ressentait des liens d'appartenance à cette communauté, même si ces liens n'étaient pas aussi forts que chez les membres de statuts supérieurs.

Daria, même si le nombre de ses commentaire n'était pas aussi élevé que le nombre de commentaires publiés par des blogueurs de statut supérieur, a présenté la qualité de systématicité car les dates de publication de tous ses commentaires prouvent qu'elle est restée active durant tout le projet. (2008-12-10, 2008-12-11, 2008-12-11, 2008-12-11, 2008-12-11, 2008-12-12, 2008-12-20, 2009-02-03, 2009-02-05). Les facteurs de fréquence de participation et d'engagement ont décidé de son statut social dans la communauté.

Le deuxième Membre Périphérique, Alicja, comme de nombreux autres blogueurs polonais qui commençaient l'apprentissage du français l'année du projet, a exprimé dans le commentaire de présentation son espoir d'apprendre le français. C'était probablement son objectif majeur qui l'a incité à participer au projet.

Com. [MP] Alicja dit:

SLT!XD *Je m`appelle Alisss J`ai 16ans. J`habite a bydgoszcz aussi… J`ai une amie que j`aime beaucoup->Pola(elle est ici aussi XD). J`ai une chienne->Aida J`aime CHANTER , je participe aux concours svt. J`adore Beyonce,A.Keys,Xtina,ChrisBrown,Lil Wayne et en general rnb,HipHop,soul,et parfois j`ecoute de la musique de Godsmack,Nirvana…C depend de l`ambiance. J`adore- adore- adore-! dessiner, esquisser….,je suis artiste et mathematiques…C n`est pas pour moi.*
Je pense à mon avenir et j`espere que je vais apprendre francaise bien…

gsprb1 15 décembre, 2008 à 23:14

Alicja s'est engagée dans une micro-conversation qu'elle a incitée dans son commentaire de présentation par la constatation qu'elle se sentait artiste et que les mats n'étaient pas pour elle. Ce sujet a été repéré par Julia qui a fait des suppositions sur le motif de rédaction de ce commentaire: "*Alicja apprenait maths en ce moment. J'espere que c'est pour ca qu'elle a ercit que ce n'est pas pour elle xP*" (Com. 45) et puisque Pauline (UK) et Daria(PL) se sont également exprimées à ce sujet, Alicja a profité de la prochaine fois en publiant le commentaire pour leur répondre "*ah oui julia tu peux avoir l`espoir XD…et pour moi jamais interessant Pauline XD Je pars chez ma famille en allemagne apres-demain, et nous allons feter ensemble ,donc avant l`heure: …joyeux noel et bonne annee a vous!…*" (Com. 48). Elle a donc engagé une micro-conversation pour s'adresser à deux personnes dans un seul commentaire, pour plaisanter mais aussi pour informer les autres sur son activité extrablogue et faire des vœux de bonne année. Elle s'est sentie concernée quand Gulia (IT) s'est adressée dans le commentaire 49 à tous les amis de Pologne et a signalé la volonté de se voir un jour et de voir le pays des Autres."*SLT! Giulia =)ca se comprend! XD nous voulons connaitre aussi:) ….tout cela vaut le coup, je pense ..:))Joyeux noel a toi Giulia* » Bis..:* (Com.50). Elle a donc engagé cette micro-conversation pour s'adresser à une personne concrète, exprimer la compréhension de son point de vue, exprimer même la volonté de connaître le pays des autres, s'exprimer au nom de la classe "*nous volons...*", évaluer positivement l'expérience de blogue et faire des vœux à Gulia, c'est à dire à une personne concrète, même si elle l'a déjà fait pour l'ensemble de blogueurs. Elle n'est cependant plus intervenue dans cette unité.

Alicja a publié des commentaires sur le blogue de 15 décembre 2008 au 06 février 2009 (la date du dernier commentaire dans lequel elle annonçait son impatience par rapport à l'étape de la discussion sur la musique « *XDj`attends qu`on va avoir le sujet musique,j`attends avec impatience,prcq ma vie Cla musique:))alors bis encore(j`ai ecrit encore parce que j`ai ecrit ca deja mais dans ``(...)``mais triangulaires, et mntn je vois qu`on ne peut voir ca...aa sotisse, bis:** ». Cependant quand cette étape est venue elle n'était plus active. Cet arrêt d'activité de publication l'a retenue parmi les Membres Périphériques.

3.4.1.4 **Les stratégies de collaboration des membres Acti-passifs**

L'investissement des Membres Acti-Passifs en collaboration sur le blogue communautaire n'est pas systématique. Ils s'activent selon la période qui leur convient ou le sujet qui les intéresse. Leurs stratégies de collaborations peuvent ressembler à celle des Membres Actifs ou même à celles du Noyau de Communauté, mais cette instabilité d'engagement ne permet pas de les compter parmi eux. Dans cette unité seulement une élève blogueuse de statut de Membre Acti-Passif, Patrycja (PL) s'est engagée à l'interaction.

Le commentaire de présentation de Patrycja (Com. 3) ressemble à la présentation schématique des Visiteurs Accidentels ou Membres Périphériques: son prénom, son âge, son lieu d'habitation, sa classe, son école, sa ville, sa famille, ce qu'elle aime, ce qu'elle n'aime pas, son caractère, une maxime, une formule de fin abrégée. Elle a mis en œuvre ***sa stratégie de se distinguer*** par la mise d'une phrase provocatrice "*Ma pensée directrice: Je me révolte donc je suis*". Cette expression n'a pourtant pas été adoptée comme fil de discussion dans la suite des échanges. Dans cette unité Patrycja s'est engagée au total à trois micro-discussions. La première – pour s'adresser à une personne concrète et la corriger spontanément *"Monika c'est Happysad, non hapysad xd*" (Com. 5). Nous classons cette correction spontanée parmi les observables de la stratégie de collaboration du rang supérieur, ***la stratégie d'intercontrôle***. Nous verrons qu'elle est souvent mobilisée par les élèves blogueurs du Noyau Dur. Patrycja s'est engagée dans une autre micro-conversation pour annoncer qu'elle avait remarqué l'entrée sur l'espace de blogue de sa copine de classe (Kasia_Z). Elle l'a saluée et exprimé sa joie de la voir que Kasia Z a renforcée avec des émoticônes d'arc-en-ciel et de sourire et des signes « xD » (grand sourire): "*Salut Zaleska !!! Tu es déjà!! Quel bonheur!:*XD* ". Patrycja a participé également à la micro-conversation au sujet d'{un garçon dans la classe polonaise} (Com. 16 et 21) en référence au commentaire 14 et en réagissant à l'appréciation de Sabine. Elle a répondu à sa remarque en exprimant son scepticisme. De plus, dans le commentaire 21 elle a répondu à une question qui lui a été adressée.

Voici, à titre d'illustration de l'irrégularité de publication des membres Acti-passifs les périodes de publication et de non-publication durant tout le projet. En

novembre Patrycja a publié 3 commentaires, jour après jour: le 2008-11-28, le 2008-11-29 et le 2008-11-30 ; au début de décembre, deux commentaires le même jour, le 2008-12-02, puis un commentaire au milieu du mois, le 2008-12-05 et le lendemain, le 2008-12-16. Ensuite elle fait de nouveau une grande pause jusqu'à la fin du mois de janvier, deux commentaires le 2009-01-26, deux commentaires le 2009-01-29 et un commentaire le 2009-01-31. En février elle continue, deux commentaires le 2009-02-01, ensuite dix jours de pause et ensuite un commentaire le 2009-02-10. Enfin en avril, quand le sujet de billets était « La musique francophone préférée» et « La musique nationale préférée », donc les sujets qui ont particulièrement intéressé certaines personnes, elle a publié 5 commentaires le même jour, le 2009-04-01, après un mois de pause. Sa mise en action individuelle dans cette unité n'est que la preuve que les Membres Acti-Passifs, même si leurs entrées et leurs stratégies sont enrichissantes pour la communauté comme celles des Membres Actifs ou du Noyau Dur, ne publient pas systématiquement, ce qui appauvrit leur apport en collaboration, autrement comparable à celui des membres les plus engagées.

D'autres membres Acti-Passifs qui ne se sont pas manifestés dans cette unité, Mattia (IT), 21 commentaires et Christine (UK) 28 commentaires, présentaient des caractéristiques pareilles. Mattia a par exemple publié 7 commentaires le 2009-03-16, après être resté silencieux tout le mois de novembre.

Christine, comme Mattia, a commencé à bloguer assez tard par rapport au commencement du projet, le 2008-12-09. Après son commentaire de présentation, formel et limité au strict nécessaire, elle a pris une pause d'un mois et n'a pas publié en janvier. Ensuite, le 2009-02-02, elle a publié 3 commentaires, le 2009-02-09, 2 commentaires, le 2009-02-10, 7 commentaires et le 2009-02-17, 8 commentaires. En février elle en a donc publié au total 20. Après cette activité intense il y a eu une pause jusqu'au 2009-03-03 quand elle publie 3 commentaires et puis le 2009-03-17 elle publie 4 derniers commentaires pour terminer son activité sur le blogue bien avant la fin du projet.

3.4.1.5 **Les Stratégies de collaboration des Membres Actifs**

Sabine (UK), Giulia (IT) et alisa (UK) sont des représentants des Membres Actifs (MA). Cette unité n'est pas la plus représentative de leur activité et ne justifie pas leur appartenance à cette catégorie, car elles n'y ont publié au total que 6 commentaires (Sabine – 2 commentaires, Giulia 3 et alisa 1 commentaire).

Sabine, un Membre Actif, s'est engagée dans une micro-conversation au sujet d'{un garçon dans la classe polonaise}: « *C'est cool quand en classe il y a seulement les filles et un garçon))) P.S. C'est extraordinaire!))) 🙂* » Elle a publié un commentaire multidirectionnel (com. 14), se référant au billet de la classe polonaise et le commentaire de Pauline (com.1) en se positionnant par rapport à la situation particulière. Cette opinion est munie de signes graphiques de joie et de sourires. Elle a essayé d'approfondir la conversation dans le commentaire 18, unidirectionnel celui-ci et adressé à Patricia, une blogueuse polonaise, participant à la conversation à ce sujet-là: *« Patrycja, et en autre classes quel situation?))) 🙂* ». Elle n'a pas contribué aux autres échanges dans cette unité.

Le Membre Actif italien, Gulia, a fait son entrée dans les micro-conversations de cette unité par le commentaire multidirectionnel 49, qui lui a servi pour saluer les autres, se présenter brièvement et marquer de différentes façons sa sympathie par rapport aux apprenants blogueurs polonais: *« bonjour a tous les nouveaux amis de la POlogne!! je m'appelle Giulia… 🙂je veux connaitre votre pays… et en future je voudrais aller le visiter…je v'ambrasse!! 🤗 Giulia!!* ». Elle a appelé les élèves blogueurs dès le début « les amis », elle a témoigné de l'intérêt par rapport à leur pays et a déclaré l'envie de le visiter dans l'avenir. Sa stratégie c'est ***une stratégie ciblée avant tout vers l'amitié polono-italienne, le respect des règles de politesse et vers l'acquisition des connaissances civilisationnelles***.

Dans le commentaire 58 Gulia a fait une remarque résultant de la lecture des écrits sur le blogue: « *Federico!! tu as finalment trouvé quelqu'un pour parler de football!🙂 🙂* ». Cette courte constatation illustre ***sa stratégie d'intercontrôle***, car Giulia s'est

exprimée sur une conversation à laquelle elle ne participait pas, pourtant elle avait remarqué le « succès » conversationnel de son collègue de classe, ce qui veut dire qu'elle suivait avec attention ces conversations, en y saisissant des événements suffisamment importants pour les souligner publiquement.

Le dernier commentaire de Giulia dans cette unité (com. 67) est une sorte d'avertissement, après une déclaration ouverte de la part de Federico aspirant à devenir un Rédacteur National: *« vous ne doit pas votè pour federico!! (...)* ». Une fois encore Giulia s'investit dans une micro-conversation concernant la vie du blogue et ces événements. Elle publie un commentaire multidirectionnel pour prévenir les apprenants blogueurs de voter pour Federico et les encourager à une action très concrète: « (…)*votè pour angy!!* 😬😬😬 😎 ». C'est une stratégie de ***commenter les événements de la vie interactionnelle de blogue***.

Le Membre Actif ukrainien, Alisa, dans le commentaire multidirectionnel 89, après une suite de commentaires d'autres blogueurs sur {le film} et le {cinéma}, fait son entrée un peu brusque (sans présentation comme l'avaient de coutume de faire les élèves blogueurs italiens), en initiant un nouveau sujet {surnom} comme un tournant dans la discussion: « *Salut a tous!! Vous avez le surnom (le mot par lequel vous etes appelé de vos amis)??(...)* ». Elle a salué toute la collectivité, et après avoir posé cette question elle a répondu comme première: « *Moi, j'ai! Les amis m'appellent Boute. Parce que c'est mon nom* 😊*)* ». Ainsi elle a contribué implicitement au retour des fils de discussions vers le sujet global que le scénario d'interactions proposait à ce moment-là, les présentations individuelles. Elle a suggéré un thème qui aurait pu faire partie des présentations individuelles des apprenants blogueurs polonais. Nous classons cette stratégie parmi ***les stratégies d'interexecution*** car son commentaire, pourvu qu'il ait donné suite à des réponses, aurait été un déclencheur des actions orientées vers la réalisation de la consigne principale par le biais d'une stimulation à compléter des présentations individuelles.

3.4.1.6 **Les stratégies de collaboration des membres du Noyau Dur de la communauté**

Julia (PL), Angelica (IT), Pauline (UK), Federico (IT), quatre élèves blogueurs composant le noyau dur de la communauté, se sont tous exprimés dans cette unité. Ils ont publié 33 commentaires. Leur présence au complet est emblématique, ils sont tous présents dans la collaboration de chaque unité, ce qui confirme leur engagement fort et régulier.

Pauline s'est engagée dans les micro-conversations 8 fois, dans les commentaires: 1, 22, 38, 41, 43, 46, 79, 85. Ces nombres illustrent qu'elle s'est investie en micro-conversations reparties sur l'ensemble des commentaires, dès le début jusqu'à presque le dernier commentaire.

Elle a réagi la première au contenu du billet en adressant sa remarque concernant {un garçon dans la classe} en principe à toute la classe polonaise. Elle a sélectionné une information qui l'a frappée le plus, parmi toutes les informations apportées par le billet, pour lui assurer une certaine suite dans les conversations. Son intention n'est toutefois pas perçue univoque, elle a sollicite des éclaircissements, des précisions ou elle a juste souhaité qu'on remarque son étonnement: « *Seulement un garçon?* » (com.1). Pauline n'a pas réagi à une suite de présentations des élèves polonais qui se ressemblent jusqu'à ce qu'une autre information ne l'ait frappée suffisamment fort. Elle a publié un commentaire en référence aux commentaires 19 et 20 en évoquant {l'arachnophobie}. Dans son commentaire « *Agata, Les araignées? Bff… je ne les aime pas aussi* » (com. 22) elle s'est adressée à l'élève ayant avoué avoir peur d'araignées. Elle a rejoint donc cette micro-conversation pour partager le même dégoût, apporter des informations complémentaires sur elle. Sans ce stimulus de la part de l'autre, Pauline n'aurait peut-être jamais dit qu'elle avait peur d'araignées dans sa propre présentation sous le billet ukrainien). Pauline créait petit à petit l'image d'elle dans les esprits des autres blogueurs, grâce à leurs commentaires dans lesquels ses traits se reflétaient même si cette unité-là était en principe destinée à la présentation de la classe et des élèves polonais. Pauline, avec sa facilité d'expression en écrit interactif, n'a pourtant pas dominé cette unité, ce que nous considérons comme une ***stratégie réfléchie***

d'intercontrôle, prendre des distances nécessaires en respectant les priorités d'expression. Dans son commentaire 38, en référence au commentaire 34, étant une remarque de son activité de publication dynamique, elle a expliqué ce dynamisme ainsi: «*Daria, je suis seulement très amicale et sociable) Et j'aime passer le temps a l'internet))* ». Pauline s'est adressée de nouveau à une personne concrète. Elle a argumenté et expliqué spontanément pourquoi le nombre de commentaires s'affichant auprès de son pseudo dans le widget « Communauté Postcultures » augmentait si rapidement. Elle a ainsi contribué encore une fois à la présentation de sa personne à laquelle les élèves commençaient à s'intéresser. Dans le commentaire 41 elle a proclamé ouvertement ses convictions en faisant implicitement référence à un slogan qui aurait pu être scandé dans les rues « *L'internet aux masses xD* » – c'était sa manière de plaisanter. Cette fois-ci, exceptionnellement, Pauline ne s'est pas adressée à une personne particulière. Puisque une élève exprime le partage de ses convictions, elle ne manque pas de le remarquer et apprécier en s'adressant à elle « *Daria, c'ast tres bien* 😊 ». Ce commentaire peut paraître une évaluation mais c'était juste l'expression de la joie de partage des convictions. Dans son commentaire suivant elle rejoint une autre micro-conversation « *maths? ce sont vraiment difficile, mais parfois interessant*) », (com. 46). Cette fois-ci ***elle s'est opposée à l'opinion partagée par la majorité des élèves*** que les maths sont difficiles. Elle remarque qu'elles peuvent être aussi intéressantes, ce qui était une timide tentation d'opposition et de complexification de la micro-conversation en cours. Dans le commentaire 79 nous retrouvons la même stratégie que dans le commentaire 1, Pauline a exprimé son étonnement par rapport à l'information qui l'a frappée {vacances en Italie} et ***elle a dévoilé les émotions*** que cette information avait provoquées chez elle: « *en vacances? je vous ai evie…* 😊 ». Son dernier commentaire représentait des micro-stratégies les plus intéressantes parmi toutes qui ont été mises en œuvre par elle dans cette unité. Elle a contribué à une micro-conversation initiée par une élève tchèque qui a spontanément posé une question à l'ensemble de la collectivité (com. 80). Il s'agissait du film qu'elle aimait particulièrement {Films –Love Actually}.

Jana:	*« Salut, j'aime les film animation..j'aime beaucoup les filmes…Vous connez le film Love Actually? A mon avis c'est trés trés bon flm.. (* *) »*
(…)	(…)
Nastia:	*« le film Love Actually…quelle le sujet de cette film?? »*
Pauline:	*Nastia, ce film ressembe au « Paris, je t'aime » mais sur les anglais)*

Extrait 3-53. Exemple de stratégies d'interexecution de Pauline

Encore une fois Pauline s'est adressé à une personne concrète, nous observons qu'elle a privilégié cette stratégie de collaboration. Elle a répondu à Nastia, même si ce n'était pas Pauline qui a initié la micro-conversation à ce sujet. Si une question est posée par un blogueur dans un commentaire et que celle-ci n'est pas précédée du prénom d'une personne particulière, deux options quant aux personnes concernées apparaissent: (1) cette question s'adresse avant tout à la personne qui a initié le sujet et qui s'est manifestée en tant que la mieux informée ; (2) cette question est adressée à quiconque qui connait la réponse. Si aucune personne concrète n'est « appelée » par son prénom on peut adopter une stratégie d'évitement de collaboration et ne rien répondre en choisissant la première option, ce qui aurait été tout à fait justifiable. Mais Pauline s'est senti concernée, même si cette question n'était pas explicitement adressée à elle et que de plus ce n'était pas elle qui l'avait introduite au fil de micro-conversation. Pauline a appliqué ***la stratégie d'interexecution consistant à inférer le sens de questionnement et partager spontanément une information en co-réalisant une séquence de micro-conversation dont elle n'était pas instigatrice.*** Remarquons qu'elle répond également implicitement à la question de l'élève qui a initié le sujet, même si elle cherche à renseigner aussi une autre élève qui n'a pas vu le film.

Dans la globalité de cette unité, Pauline a privilégié les entrées courtes, d'habitude de longueur d'une phrase. Elle a mis en œuvre des ***micro-stratégies de rapprochement social*** à travers des commentaires aussi bien unidirectionnels que multidirectionnels, adressés à la collectivité, avec une variante humoristique de slogan quasi idéologique, correspondant avec le courant décrit par de Rosnay dans *La révolte du pronétariat*: *des mas médias aux média de masses*. Elle reste présente tout au long du déroulement des

échanges, elle témoigne d'une lecture attentive des commentaires mais elle réagit sélectivement selon les stimuli suffisamment forts pour elle, en évitant de dominer la parole sur l'espace dédié avant tout aux blogueurs polonais.

Julia s'est engagée dans les micro-conversations dans les commentaires: 17, 29, 32, 35, 40, 45, 54, 61 et 66. Nous observons qu'elle aussi, comme Pauline, est intervenue comme première de sa classe. Julia n'attend pas et publie sous le billet de sa classe le plus long (147 mots) commentaire de présentation individuelle (com. 2). On peut supposer qu'il a servi d'exemple aux autres apprenants ayant publié plus tard. Il s'inscrit au format de présentation formelle standard, cependant les efforts de la personnalisation et de la dynamisation de ce format sont nettement observables. Voici une sélection d'exemples: les abréviations (slt, anniv', bcp) ; une suite d'émoticônes comme l'illustration du goût à l'excès ; une question imbriquée adressée à elle-même, à laquelle elle répond: "*Les animaux? J'en ai 3 – un chien (Papi), une chatte (Kruszynka) et un lapin (Destruktor)*"; une manipulation libre de l'orthographe modifiée pour accentuer le contenu et imiter le son: "*parce que j'aime bcp riiiiire et les situations amusantes.*"; les remerciements humoristiques adressés aux lecteurs patients: "*je vous remercie que vous etes capables de lire encore*"). Cette dernière phrase illustre également sa ***stratégie de maintien de l'attention des lecteurs*** et ***la stratégie de tisser un fil de sympathie directe et immédiate***. Même pour cette simple autoprésentation Julia cherche à être précise. Ainsi, implicitement et explicitement, elle dessine son profil de personnalité très dynamique "*J'aime bien quand il se passe quelque chose d'interrestant!*" et expérimentée en agir sur le web social: "*Je m'interesse aux blogs, en general – j'aime surfer a l'Internet*".

Le deuxième commentaire de Julia dans cette unité (com.17, unidirectionnel) illustre sa sensibilité élevée au blogue en tant qu'outil d'interaction. Elle ne reste pas passive à utiliser ce dispositif mais elle souhaiterait avoir de l'influence sur les outils intégrés et la structuration du blogue, qui pourrait évoluer vers un outil fortement contextualisé (cf. 2.7, instrumentation et instrumentation) et elle le sait. C'est pour cela, comme elle n'a pas des droits suffisants pour le faire, qu'elle constate et sollicite:*"(...) il me manque ici:*

1. le chat 'Meebo'

2. une place ou on pourrait laisser nos observations et ecrire ce que manque sur ce blog". C'est un commentaire qui relève de sa ***veille technologique et l'intérêt à l'outil qui ne doit pas être stabilisé définitivement***. Ce commentaire est unique dans son genre, unidirectionnel, adressé explicitement à l'administrateur du blogue, donc à l'instance supérieure[93].

Le troisième commentaire de Julia (com. 29) est un commentaire multidirectionnel, représentant un ***complément spontané de l'autoprésentation d'une autre apprenante blogueuse***: « *Ula est aussi tres tenebreuse ;d* ». Julia l'a fait d'une façon humoristique (renforcée par l'émoticône «:d ») et puisqu'elle a cherché à contribuer à la réalisation de la consigne par une autre blogueuse nous saisissons cette action comme résultant de ***la stratégie d'interexécution.***

Le type de commentaire 32, comme le commentaire 2, est également unique dans cette unité. Julia a fait une libre observation sur l'écriture de l'autre:"*mmm Daria trop cool ton comm' la classe* 😬😎😎😝 ". C'est un commentaire unidirectionnel ***d'évaluation sociale positive de l'écriture de l'autre***, se référant au commentaire 31. Cette évaluation ne concerne pas sa performance linguistique mais une réception générale. Elle enferme en soi aussi une ***micro-stratégie d'encouragement*** faisant selon nous partie de ***la stratégie d'intercontrôle***. Cette évaluation prouve que Julia non seulement repérait les dérogations aux règles, des imprécisions, des confusions ou des erreurs, comme nous le verrons dans la suite de l'analyse, mais elle exprimait son émerveillement quand elle voyait les bons résultats des efforts des autres élèves blogueurs et leur réalisation originale de la tâche.

Dans le commentaire 35, Julia a posé deux questions concernant les autres commentaires de Daria (33 et 34). La première concernait le ravissement de Daria pour les émoticônes: « (…) *Vous savez….* 🙂🤡*Ce l'emoticone est cool… haha* 😄😄😊 ». Une faute d'orthographe accompagnée de nombreux émoticônes, et pas d'un seul qui aurait illustré celui que Daria a trouvé « cool », a rendu ce message confus. Julia, même

[93] Cette demande n'a pas pu être satisfaite dans un premier temps car ce mode d'interactions ne constituait pas l'objet de notre recherche et son introduction pourrait nuire à l'évolution des recherches.

si l'affaire pouvait paraître banale, a demandé des précisions: « *LOL Quel emoticone est cool? xD* ». La suite du même commentaire a servi à acquérir d'autres précisions de la part de Daria qui s'est exprimée à propos du nombre croissant rapidement de commentaires de Pauline, Rédacteur National d'Ukraine (com. 34: *Paulina va comme une tempête avec ces commentaires…),* Julia, puisqu'elle maîtrisait dès le début les prénoms des blogueurs des quatre pays a repéré le risque de confusion de l'auteur dans ce commentaire et elle a apporté immédiatement et spontanément la clarification: « *Paulina? Tu veux dire Pauline? Pauline est de l'Ukraine et Paulina c'est notre Paulina, tu sais* ». Ce commentaire fait, encore une fois, doublement preuve de la stratégie d'intercontrôle. Julia, même si Daria ne s'adresse directement à elle, ***veille à éviter des confusions et des imprécisions de sens et surtout à éviter une confusion d'interlocuteur.***

Le commentaire 40 est un commentaire multidirectionnel, un complément spontané stimulé par le commentaire d'autoprésentation, com. 38 {Internet} et sert à ***rejoindre l'opinion de l'autre et exprimer la préférence pour la même activité***: « *moi aussi j'y suis presque tous les jours* ». Informer les autres qu'on partage leur goût pour les mêmes activités semble une nécessité pour les blogueurs étant en phase (du projet) de faire des connaissances et de s'organiser. C'est une stratégie qui mène à la constitution de groupes d'échanges plus restreints, échanges plus ciblés, plus équilibrés et homogènes selon de nombreux critères.

Le commentaire 45 illustre la ***stratégie d'interéxecution (compléter la réponse de l'autre et cacher une information à induire)***. En continuant la discussion au sujet des {mathématiques} Julia n'a pas présenté sa position par rapport à cette matière mais a parlé de sa collègue de classe, Alicja. Elle a complété le commentaire d'Alicja par une description de l'activité que sa collègue était en train d'effectuer quand elle publiait le commentaire. Julia a constaté: « *Alicja apprenait maths en ce moment J'espere que c'est pour ca qu'elle a ercit que ce n'est pas pour elle xP* ». Julia a informé implicitement qu'elles étaient connectées et qu'elles se parlaient toutes les deux au moment de la publication du commentaire par Alicja. C'est un peu pour cela que Julia s'est sentie autorisée à supposer le motif de publication d'une telle opinion par une autre blogueuse.

Le commentaire 54, unidirectionnel et se référant au commentaire de présentation 53, est une nouvelle illustration de ***la stratégie d'interexecution***. Julia a complété spontanément la présentation d'une autre apprenante blogueuse de sa classe, Martyna. « *Et tu aimes aussi des bebes* *Tes petits bebes trop chouuu* ^^ ». Ce qui a été approuvé et confirmé par Martyna: « *Ouiiiiii.Moi,J'adore les bebes et les enfants.Tu as de la mémoire.Bisous Julia* » .

Dans le commentaire 61, Julia a répondu à la question d'Angélique adressée à toute la collectivité. Elle s'est senti concernée, elle a trouvé qu'elle avait des éléments à apporter, qu'elle aurait pu répondre à la curiosité de l'apprenante blogueuse italienne. Ainsi elle a fait preuve ***de l'engagement maximal en discussion*** à ce sujet car non seulement elle a raconté son vécu par rapport au sujet {visite d'Auschwitz} mais elle y a apporté des précisions. Ce qui est unique également dans les commentaires de cette unité, c'est son ***essai d'extension du texte en d'autres formats*** – elle a proposé la publication de ressources personnelles en format d'images et a expliqué comment ses collègues pourraient avoir accès à ces ressources: « *Oui, moi je suis allee a Cracovie et Aushwitz une fois, en mai 2008 avec ma classe (mais pas celle–la, ma classe anciene* *) oui, c'est une experience interessante mais c'est tres triste… Si vous voulez bien je peux publier les photos que j'ai pris pendant cette excursion et vous donner un lien… Nous avons alle a la montagne (Tatry) J'ai beauuucooouuup des photos* ». Elle a mis en marche la ***stratégie d'extension de l'écrit.***

Le commentaire 66 est, une fois de plus, une illustration de ***la stratégie d'intercontrôle*** mise en œuvre par Julia. Il est unidirectionnel et se réfère au commentaire 63, de Federico (IT) qui a posé une question au sujet de {Pologne} mais il a confondu les noms des capitales. Puisqu'il s'est servi de l'alternance codique, en utilisant le nom italien, Julia s'est assurée d'abord de bien identifier cette ville, a exprimé son étonnement et puis a constaté la confusion, en expliquant en même temps: « *Euh, Vienna? Vienne en francais… Frederico, ce n'est pas en Pologne, c'est en Autriche!* »

Pour résumer les stratégies mises en œuvre par Julia nous pouvons dire qu'elle se comportait comme une bonne élève dans la classe qui a déjà fait sa tâche primaire et à qui l'enseignant a demandé d'aider les autres et même de le remplacer en garde de la

classe pendant qu'il s'absente. La différence entre ces deux situations est que Julia s'est engagée en meilleure réalisation des tâches des autres **entièrement spontanément, sans aucune pression de superviseur quelconque.** Elle a veillé en plus sur plusieurs facteurs de la réussite de la tâche globale, l'outil, les interlocuteurs (la communauté), la précision de contenus, bref, de tous les éléments du contexte de l'action sociale, que nous avons décrits dans le chapitre traitant la question de la Perspective Actionnelle et le modèle de l'action sociale entre autres (cf. 1.1.2). Elle met en marche les stratégies de garde de l'ensemble. Dans cette unité elle n'intervient pas sur la langue française mais elle le fait dans d'autres unités. En concluant, Julia met en œuvre, en outre des stratégies de rang inférieur, les stratégies de réalisation de la tâche, y compris de sa propre tâche qui de toute façon contribue à la réalisation commune, elle met en œuvre les stratégies de réalisation de la tâche de l'autre et les stratégies de réalisation de la tâche globale, avec l'interexécution, l'intercontrôle et la veille technologique, qui peuvent être réalisées parallèlement, en résultant de l'attention de Julia, divisée entre plusieurs courants parallèles, alors que la majorité d'apprenants focalisent leur attention sur leurs propres commentaires et leur expression personnelle, sans se soucier du succès interactionnel des autres. L'intérêt et l'engagement de Julia, ainsi que les stratégies qu'elle met en place, dépassent le simple besoin de construire sa propre image, stratégie de popularité désirée à atteindre rapidement que Federico, par exemple, court, comme nous allons le voir, visiblement et explicitement. Elle s'investit dans la co-construction des images des autres, contribue au succès de sa classe et le succès global.

Angelica, apprenante blogueuse italienne, s'est investie dans cinq micro-conversations dans cette unité, en publiant les com. 51, 59, 60, 71, 87. Elle a commencé par le commentaire 51, **multidirectionnel**, elle a salué toute la collectivité, s'est présentée brièvement et a déclaré sa bienveillance au pays d'origine de la classe qui a publié le billet sous lequel elle était en train de publier son commentaire – Pologne: *« salut a tous! 😊je m'appelle Angelica, je suis italienne et j'adore la pologne!!!!* ». Elle continuait dans le même ton: « *votre pays est vraiment beau !* » et a fini par une marque d'amitié: « bisous!!!!=)=) 😘 ». ***Marquer sa présence, signaler sa bienveillance et suggérer qu'on sait des choses sur le pays et qu'on l'apprécie***, semblent être les seuls

objectifs d'Angélica dans cette courte entrée. Nous supposons cependant qu'Angélica met en œuvre une **stratégie qui vise, à long terme, à tisser des liens et des relations sociales positives** à travers la micro-stratégie: dire des choses positives sur le pays des autres. Ce commentaire constitue donc un bon point de départ à des conversations réussies, sans déclarer dès le début aucune sélection ni préférences. Angélica, à part Pauline, s'est référée également au sujet introduit par le billet {Pologne}, et non uniquement aux micro-sujets introduits par les blogueurs.

Le commentaire 59 est également un commentaire multidirectionnel, Angélica a salué tous au début et malgré qu'entre le commentaire 51 et 59 les blogueurs aient imbriqué d'autres micro-conversations elle a **continué et approfondi** le sujet qu'elle avait initié {Pologne-Auschwitz}. Elle a relaté les événements de sa vie en rapport avec le sujet qui l'intéressait: « *ma soeur est partie pour aller en Pologne… elle visitera Cracovia et Aushvits pour fêter la journée de la mémoire le 27 janvier…* » et elle a posé une question sur le vécu des autres en rapport avec le sujet d'Auschwitz. Elle a fini par l'expression de sa conviction personnelle: « *… je crois qu'il sera un'expérience très intéressante mais au même temps crue…* » et a fini avec une formule de fin, adressée, encore une fois, à la collectivité: « *bisous a tous* ». Ainsi, Angélica ***a sollicité des informations sur le pays des autres blogueurs et par sa politesse et gentillesse conséquente essayait de se garantit des chances élevées pour une/des réponse(s).***

Le commentaire 60 a été une réaction stimulée par le commentaire 58, cette fois-ci, il était unidirectionnel et s'adressait à Gulia, la collègue de classe qui a plaisanté au sujet de Federico qui avait enfin trouvé quelqu'un pour discuter du football ***(stratégie d'intercontrôle – parler des événements interactionnels de blog)***. Angélica ***a exprimé son amusement et le partage de cette opinion***: « *ihih giulia tu es génial!!!! et tu as raison!!!!eheheheh!* » (***Stratégie d'appui implicite***). Elles se sont mises à la place des observateurs de la conversation des tiers sur le blogue et elles ont échangé à ce sujet. Dans ce petit « *gulia tu es génial* » Angélica a exprimé son appui à la copine qui semblait être plus courageuse et qui a fait comprendre que dans d'autres situations Federico a des difficultés pour trouver des interlocuteurs pour discuter du football. Angélica tenait trop à de bonnes relations et ne l'a pas exprimé explicitement.

Dans le commentaire 71 Angélica est revenue au sujet qui l'intéressait {Auschvitz} et s'est adressée à Julia qui a répondu à sa question et a même proposé des

ressources (photos). Elle a commencé par les salutations et a accepté avec enthousiasme cette proposition, puis a expliqué d'où venait son intérêt: « *Julia j'amerai bien voir les photos que tu as fait!!…à l'école nous sommes en train de parler de Aushwitz…* ». Angélica sait donc intelligemment profiter de l'occasion et s'enrichir grâce à des apprenants blogueurs polonais. C'est une autre variante de la ***stratégie d'interexécution***, mobilisée par et vue de la part de la personne qui sollicite de l'aide ***ainsi que la stratégie de recherche de ressources sociales***. Le résultat de la collaboration déclenchée sur le blogue peut potentiellement dépasser l'espace numérique et les tâches du blogue, car nous pouvons supposer que, grâce à cette collaboration écrite sur le blogue, Angélica serait en mesure de réaliser mieux des tâches scolaires, menées en parallèle à l'école. Elle a apporté également un élément important au sujet en cours, présent dans la culture italienne: « *il y a un film italien qui s'appelle » la vita è bella », en francais « la vie est belle » qui parle de ca…* », en sachant qu'il est probable que les apprenants blogueurs ne connaissent pas ce film, monté par un metteur en scène italien, Roberto Benigni et présentant le personnage du père qui a détourné la réalité du camp en concours pour cacher et sauver son fils. Angélica a traduit le titre du film en français en procédant spontanément à la médiation, puisqu'on se trouvait dans l'espace francophone. Elle a mis en oeuvre la stratégie de **médiation spontanée**. Angelica a terminé, comme chaque fois, par une marque d'amitié: « *KISS!!!!!!* 😀😀😁😁😁😁 ».

Cette élève italienne a publié le commentaire 86 pour exprimer le partage de ses intérêts. Cette conversation se déroulait entre quelques apprenants blogueurs sur les préférences entre la télé et le cinéma. Angélica a rejoint le point de vue d'une apprenante ukrainienne, Nastia, (com. 83): « *Si je veux regarde tell ou tell film je prefere aller au cinema avec mes amis…* ». La future Rédactrice Nationale italienne a trouvé important de le dire, sans oublier, comme toujours, de saluer au début: *« Salut! aussi moi comme Nastia je préfère aller au cinéma…j'aime les pop-corn! ihih…* 😝😝😝😝 ».

Pour la dernière fois, Angélica s'est engagée dans une micro-conversation au sujet de {surnom} introduit par Alisa (com.89). Cette dernière a adressé la question à toute la collectivité mais seule Angélica n'a pas négligé cette question et lui a répondu: *« bof…moi je n'ai pas des surnoms très fantastiques…mes amis m'appellent toutjour*

Angy…quelque fois il y a mes profs qui m'appelle avec mon nom… ». Elle a répondu à la question posée à tout le monde en précisant les groupes qui lui attribuent des surnoms différents. Même pour cette question simple elle a donc cherché à ***complexifier le sujet (stratégie de complexification).***

En résumant, les stratégies de collaboration d'Angélica sont dans une grande partie fondées sur les ***stratégies de politesse, d'explicitation de bienveillance à l'autre, de rester fidèle au sujet proposé par le billet et la stratégie d'approfondissement et de complexification du sujet, stratégie de médiation spontanée, quelque part également la stratégie de rejoignement de l'opinion de l'autre.***

Federico, Rédacteur Adjoint National d'Italie, s'est engagé dans les micro-conversations avec ses commentaires: 57, 63, 64,68, 69,72, 73, 78, 86,88, 90 de cette unité.

Federico a rejoint l'échange de commentaires sur le blogue au milieu de l'unité, dès que le garçon polonais a publié son commentaire et qu'il a signalé qu'il souhaiterait échanger sur {Euro 2012}. Même si le blogueur polonais a limité à l'Ukraine les interscripteurs cibles avec qui il souhaiterait échanger avant tout, Federico ne s'est pas découragé et lui a adressé un commentaire unidirectionnel: « *Salut Wojtek, je suis Federico un garçon italien et je te dit bon anniverse. Je ne suis pas de l'Ukraine mais je veux aussi parler avec toi des EURO 2012.* 😊 ». Federico fait preuve de sa politesse, il salue Wojtek, se présente d'abord et lui adresse ses vœux d'anniversaire. Il se réfère à des propos de ce dernier et essaie d'atténuer sa propre volonté de se proposer en tant qu'interlocuteur. En s'intéressant visiblement au football, et en particulier au sujet {Euro 2012} il met en marche ***sa stratégie de rejoignement d'une micro-conversation*** qui vient d'être initiée. Puisque Wotek lui suggère (pour ne pas dire – impose) un certain style de cet échange, c'est-à-dire de lui poser des questions comme à un expert (cf. 3.4.1.2, analyse de la maladresse sociale de Wojtek dans les stratégies de collaboration des Visiteurs Accidentels) il suit ses instructions et publie des questions: « *Salut Wojtek je veux savoir quels sont les villes où se deroulent les matchs en Ukraine? » (Com. 68) ; « Quels sont les jouers plus fort de la national de la Pologne? Je te remercie des toutes les informations que tu me dit.* 😬 » (Com. 72). Les stratégies

de Federico, observables dans ces commentaires sont donc: ***solliciter des informations à travers les questions précises, remercier pour les informations***. Cette micro-conversation s'éteint car Wojtek n'a pas répondu à la deuxième question de Federico. Celui-ci met, par contre, d'autres stratégies pour s'engager dans d'autres micro-conversations (sujet {Pologne}) et pour être remarqué. Dans le commentaire 63 il a salué Julia, et a ***spontanément sollicité des informations*** sur une ville polonaise, il est donc à supposer qu'il a transposé le style d'échange que son interlocuteur précédent lui a imposé: « *Salut Julia, je desidère avoir des information sur la ville de Vienna*. » Il souhaiterait donc montrer qu'il s'intéressait à la Pologne, mais il s'est trompé de ville, il a confondu Varsovie et Vienne, en plus il a appliqué une stratégie de remplacement par les mots italiens ou il a succombé tout simplement à des interférences linguistiques entre l'italien et le français. Cette erreur remarquée et expliquée par Julia l'a amené à **l'autocorrection:** « *Salut Julia!!! Tu as raison j'ai eu un lapsus. Je veux des informations sur Varsoive.* » (Com. 69). Federico s'est accordé avec Julia, a reconnu son erreur et a corrigé sa question, mais même après la correction le nom de la capitale n'était toujours pas correctement écrit. Peut-être que c'est pour cela que Julia n'a plus réagi à sa demande. Elle n'a plus corrigé mais elle n'a pas répondu non plus à cette sollicitation d'informations.

Entretemps, Federico a mis en marche **une stratégie de popularité** qu'il explicite directement dans le commentaire 64: *« Je veux devenir rappresentent international pour l'Italie. VOTER POUR MOI* 😊😊😊😊 » C'est un commentaire multidirectionnel, concernant un événement à venir, les élections des Rédacteurs Nationaux. Il est à noter qu'aucun autre blogueur n'a déclaré ouvertement son intention de se porter candidat avant et/ou ailleurs que le scénario l'ait prévu, c'est-à-dire sur les pages dédiées aux élections[94]. Federico a non seulement dévoilé ses intentions, mais il a en plus exprimé ouvertement son souhait d'être élu. Il a encouragé explicitement les blogueurs à l'action de vote sur le blogue de façon à lui assurer le statut de Rédacteur National. Il a republié le commentaire identique sous tous les quatre billets.

---

[94] Élections Italie: [http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=54];
élections Pologne: [http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=123];
élections Tchéquie: [http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=125];
élections Ukraine: [http://sites.univ-provence.fr/postculture/?page_id=126].

Com. 47, Federico, sous le billet « En direct de Donetsk »:	*« Salut a tous et bon week-end. Je veux devenir rappresentant international pour l'Italie »*
Com. 44, Federico, sous le billet « Ciao, Ciao ! Vous salue Aosta »:	*« Je veux devenir rappresentent international pour l'Italie. VOTER POUR MOI* »
Com. 64, Federico, sous le billet « Bonjour de la Pologne »:	*« Je veux devenir rappresentent international pour l'Italie. VOTER POUR MOI* »
Com. 38, Federico, sous le billet « Ahoj »:	*« Je veux devenir rappresentent international pour l'Italie. VOTER POUR MOI* »
Com. 50, Federic , sous le billet Ciao Ciao. Vous salue Aosta »:	*Italiens, Ukraines, Poloniase et Tchques Voter pour moi !!! !!*
Com. 21, Federico sous le billet « Bienvenu dans le plus bau pays du monde »:	*(...) P.S: je suis en champagne elettorale pour devenir rappresentant international de l'Italie. VOTER POUR MOI-VOTER POUR MONTRO*
Com. 33, Federico sous le billet « Bienvenu dans le plus bau pays du monde »	*Salut a tous!!!! Poloniase je vous prie de voter pour moi sur election Italie!!!*
Com 19, Federico sur la page d'Élections Pologne:	*(...) tu peux voter pour moi e contre mon adversaire!!!!!!!!!!*
Com. 20, Pauline, sous la page dédiée aux Élections Pologne »	« Federido, cest une aggitation, c'est pas tres bien, tu sais? »

Extrait 3-54. Illustration de la mise en œuvre de la stratégie directe de popularité de Federico et la mise en marche par Pauline de la stratégie de régulation communautaire du comportement et de l'écrit excessif et trop direct

Une autre des stratégies de Federico, observables dans cette unité comme dans de nombreuses autres, et souvent mise en marche par Federico, c'est la ***stratégie de partage de la réalité extra-blogue.*** Il le fait en se servant d'entrées courtes, parfois hors du sujet discuté à un moment donné, comme par exemple dans le commentaire 73: « *Salut a tous nous sommes en vacance!!!* » ou le commentaire 78: « *Se soir a la télé il y a Garfield 2* ». Nous observons que l'objectif de ces entrées courtes est le plus souvent le partage de la joie par rapport à un événement radieux, ce à quoi les autres blogueurs ne participent pas. Dans le commentaire 86 et 88 Federico s'engage dans la

micro-conversation au sujet de {film}. Pour rejoindre la conversation il se sert d'une constatation simple mais dont 'expressivité est renforcée par trois points d'exclamation: « *Aussi moi j'aime les films!!!* » et une fois encore il informe les autres blogueurs d'un événement de sa réalité extra blogue, dans le commentaire 88: « *Moi j'aime le cinéma demain je vais voir Benjamin Button je suis trés contant* ». Chaque commentaire informant des événements hors blogue est un commentaire multidirectionnel, Federico privilégie cette façon de s'exprimer et s'adresse rarement à des personnes concrètes – dans cette unité il ne l'a fait que deux fois, au début, puis il a préféré s'adresser à la collectivité. Probablement, après l'échec de deux discussions engagées avec des élèves concrètes, il a décidé de mettre en œuvre ***la stratégie de non choix d'interlocuteur (publication des commentaires multidirectionnels)***, ce qui lui a permis de rester actif même sans interlocuteurs de tandem.

En conclusion, nous pouvons constater que même si ces quatre blogueurs font partie du noyau dur de la communauté des apprenants blogueurs, et même si tous les quatre ont entrainé une dynamique d'émergence de cette communauté, les stratégies que Federico a mises en place divergent par rapport à celles de trois autres leaders. Nous estimons qu'elles sont en opposition surtout aux stratégies de Julia. Federico faisait des efforts pour être remarqué, pour marquer sa présence en informant de temps en temps de ce qu'il faisait hors le blogue. Il voulait trouver des raccourcis pour devenir RN et atteindre le statut plus élevé. En paraphrasant nous pouvons dire qu'il a pratiqué la ***stratégie de « faire systématiquement du bruit autour de lui ».*** Julia, par contre, s'est concentrée sur les écrits du blogue, les lisait attentivement et les complétait. Ils sont tous les deux très engagés et tous les deux iront candidater, mais les stratégies de collaboration qu'ils ont mises en marche diffèrent visiblement. Federico se comportait comme si une vraie collaboration ne devait venir que plus tard, Julia a mis en marche les stratégies de collaboration dès le début. Pauline a privilégié une présence distante et discrète quand il le fallait, avec des écrits ponctuels à des sujets particuliers, Angélica a privilégié la politesse et l'attachement au contenu en référence au billet. Même si l'écrit de Federico, au moins dans cette unité, est peu socialisé et tourné vers l'autre comme c'est le cas de l'écrit surtout de Julia, il aura quand même réussi à être élu le deuxième Rédacteur National Italien et il gardera le haut niveau de sa réactivité jusqu'à la fin du projet, ce qui est sans doute un comportement positif car il entrainera une mise en

marche de stratégies de régulation de la part des autres membres qui se positionneront par rapport à ses écrits spécifiques. Si nous prenons un prisme différent, Federico, grâce à sa stratégie d'informer sur les événements extra blogue apporte des informations précieuses sur la culture italienne, comme dans ce commentaire: du 30/01/2009 sous le billet « Ciao Ciao ! Vous salue Aosta »: *Salut a tous!!! Aujourui et demain dans notre ville il y a la foire de Saint Ours. La foire est particulière parce que tous les exposant fait des object et des sultures en bois ».*

L'Indice de Participation (IP) des membres du ND dans l'unité « Bonjour de Pologne » est très élevé (le nombre de commentaires publiés par ND divisé par nombre de membres ND: 34/4 = 8,5). La valeur au dessus de 1 veut dire que les membres de ce groupe social produisent plus de commentaires que le nombre de membres. En général chacun a donc publié beaucoup plus qu'un commentaire. L'Indice d'Engagement (IE) des membres du ND dans l'unité « Bonjour de Pologne » est maximal (le nombre des membres du ND qui ont engagé des micro-conversations divisé par le nombre des membres du ND s'étant exprimé dans cette unité: 4/4=1). L'Indice d'engagement égale à 1, ce qui veut dire que tous les membres de cette « couche sociale » de la communauté virtuelle ont engagé des micro-conversations et qu'ils se sont tous engagés à un niveau comparable dans la collaboration, ce qui permet de conclure à l'homogénéité de ce groupe. Pour comparer, les Visiteurs Accidentels (24 blogueurs) ont publié un nombre similaire de commentaires (33 commentaires) mais leur indice de participation s'élevait à peine à 1,375.

3.4.1.7 L'emplacement des indices de participation et d'engagement en micro-conversations pour les groupes de statuts sociaux spécifiques

3.4.1.7.1 L'indice de participation

Cet indice peut prendre des valeurs entre: IP=1 et IP=∞. Le Diagramme 3-16 illustre l'indice de participation très bas des Visiteurs Périphériques (1, 375), car très proche à la valeur minimale de 1. Il nous paraît évident que l'indice si bas au stade

crucial d'émergence de la communauté, ne garantit pratiquement pas de possibilité, d'un côté d'influencer cette communauté et de l'autre côté de faire évoluer ses compétences au sein de cette communauté.

Les tuteurs de la communauté apprenante devraient entreprendre des moyens nécessaires pour augmenter cet indice à travers les activités de conscientisations et des micro-tâches supplémentaires adaptés.

L'indice de participation des Membres Périphériques (3,6), dans cette unité, est plus élevé que celui des Membres Acti-Passifs (3,0) et des Membres Actifs (3,0), ce qui illustre plusieurs facteurs. C'est un groupe social qui a du potentiel réactif en développement, comparable aux autres groupes plus efficaces. Ce potentiel n'est pas par contre observable qu'au début de la réalisation des tâches étendues dans le temps, avec la tendance à s'éteindre. Il se peut qu'il résulte de la réalisation « machinale » des tâches traitées d'obligatoires, sans prendre l'effort d'engagement supplémentaire, de recherches individuelles et d'un apprentissage plus autonome. L'indice de participation des Membres Acti-Passif (3,0) devrait être traité ici avec une certaine réserve, vu qu'il a été calculé pour un seul représentant de ce groupe s'étant manifesté dans cette unité. Il donne pourtant une certaine image du niveau de participation, qui pour les représentants de ce groupe, selon les périodes et les sujets qui les passionnent, peut prendre la même valeur ou la valeur rapprochée de l'indice de participation des Membres Actifs. Celui-ci, semble être plutôt bas dans cette unité car il est très éloigné de la valeur de l'indice du Noyau Dur (8,5).

L'indice de participation des membres du Noyau Dur confirme que les élèves blogueurs qui appartiennent à ce groupe constituent réellement la force motrice de la communauté. Les résultats de l'analyse des stratégies ont confirmé que cette force est suffisamment grande pour être investie en réalisation de leurs tâches individuelles et – ce qui est une constatation à laquelle nous attachons une grande importance – à la réalisation partielle ou supportée des tâches réalisées par d'autres membres.

Groupe social	IP (Indice de participation)
VA	1,375
MP	3,6
MA-P	3
MA	3
ND	8,5

Tableau 3-14. IP (Indice de participation) des groupes sociaux dans l'unité « Bonjour de Pologne »

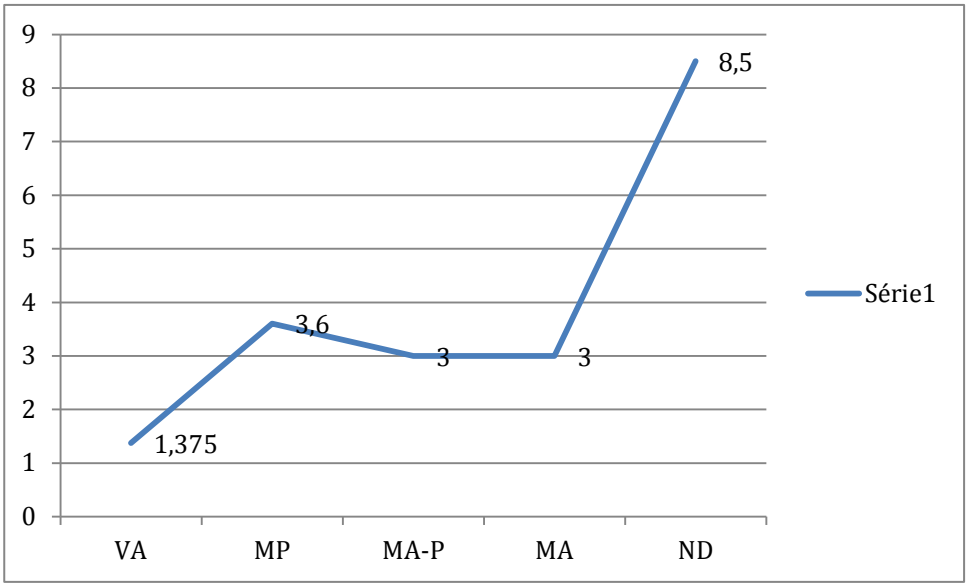


Diagramme 3-16. Le croissement de l'IP (Indice de participation) selon les groupes sociaux dans l'unité « Bonjour de Pologne »

3.4.1.7.2 L'indice d'engagement en micro -conversations (collaboration)

L'indice IE peut prendre des valeurs de IE=0, ce qui signifie qu'aucun membre du groupe social donné n'a engagé de micro-conversations ; jusqu'à la valeur maximale IE=1, ce qui signifie que tous les membres du groupe social donné se sont engagés en collaboration à travers des micro-conversations. L'emplacement des valeurs d'IE sur le diagramme illustre que le niveau d'homogénéité des groupes diffère entre les Visiteurs Accidentels, où cet engagement est très bas (0,33) et atteint la valeur proche de 0. Cette valeur illustre le manque d'engagement ou encore un engagement uniquement ponctuel

en micro-conversation des représentants de ce groupe: seulement certains de ces élèves se sont décidés d'entrer en interaction avec les autres blogueurs. L'indice d'engagement des Membres périphériques a été plus élevé (0,66), les essais d'entreprise des interactions ont été plus fréquents. Les représentants des groupes Membres Acti-Passifs, Membres Actifs et Noyau Dure constituent une entité homogène d'un point de vue de l'engagement en micro-conversations spontanées. Les Membres Acti-Passifs et les Membres Actifs constituent donc une cumulation important du potentiel supportant la force motrice du Noyau Dur engageant la dynamique du groupe car, à conditions qu'ils participent, ils collaborent avec un engagement comparable à celui des meilleurs. Ainsi, ces trois groupes ont prolongé communément la vie de la communauté d'élèves blogueurs et ont contribué à son évolution.

Groupe social	**IE (Indice d'engagement en micro-conversations)**
VA	0,33
MP	0,66
MA-P	1
MA	1
ND	1

Tableau 3-15. IE (Indice d'engagement en micro-conversations) des groupes sociaux dans l'unité « Bonjour de Pologne »

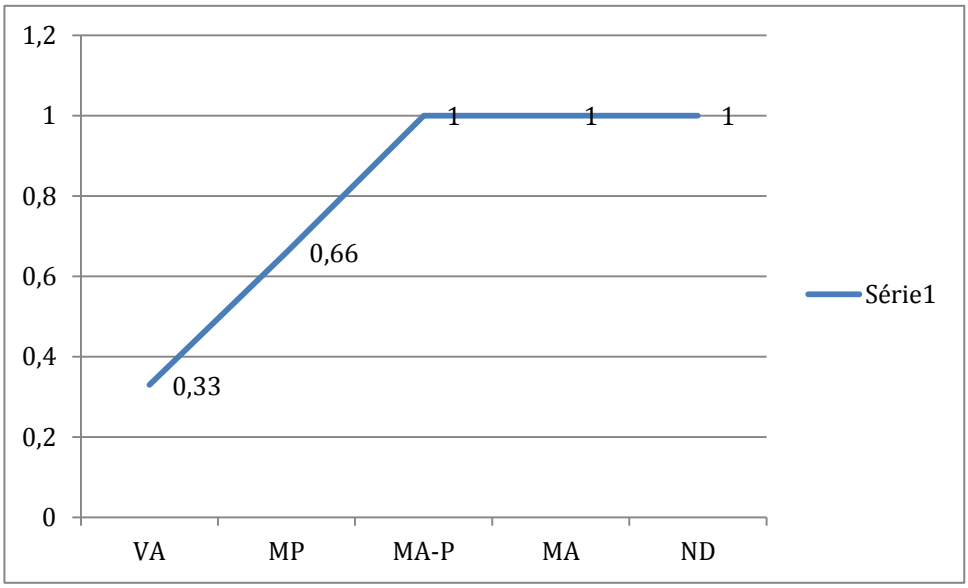


Diagramme 3-17. Le croissement de l'IE (Indice d'engagement en micro-conversations) selon les groupes sociaux dans l'unité « Bonjour de Pologne »

3.5 Bilan de l'expérimentation

3.5.1 Quels enseignements en pédagogie des langues?

Nous avons présenté dans ce travail la richesse et la complexité des actions des apprenants qui ont pu expérimenter l'apprentissage communautaire de l'écrit interactif sur un blogue. Ainsi les approches et les investissements multiples des apprenants saisis au cours de l'analyse ont été ordonnés selon un classement résultant de nos observations sur l'investissement des apprenants en construction de la communauté apprenante. En reprenant d'une manière générale et du point de vue des objectifs, les stratégies de collaborations pour un écrit interactif pourraient être divisées en:

1. stratégies de collaboration (interactive) aux objectifs d'apprentissage/de perfectionnement de compétence grammaticale prédominants (interagir pour observer comment les autres utilisent la langue et s'entraîner soi-même avec la conscience linguistique et l'apprentissage intentionné (nommé aussi académique) ;
2. stratégies de collaboration (interactive) aux objectifs socioculturels prédominants (interagir pour faire des connaissances des personnes, apprendre et partager des choses sur soi-même et des pays) ;
3. stratégies de collaboration (interactive) aux objectifs stratégiques prédominants (interagir pour apprendre et partager les techniques, les modes, les façons d'agir).

Ces stratégies, orientées plus à la réalisation des objectifs partagées et/ou communs représentent pour nous les stratégies du niveau supérieur que les stratégies

orientées à la réalisation des objectifs individuels. Nous les avons appelées des *interstratégies. Les interstratégies* peuvent elles-mêmes se manifester sous formes diverses et avec une intensité variée, ce que nous avons décrit dans notre rapport de recherche. Deux questions parmi d'autres qui se posent en matière de la pédagogie des langues, sont celles de reapplicabilité de ces stratégies dans des situations d'apprentissage similaires, ainsi que celle d'enseignement/d'apprentissage des interstratégies pendant des cours de langue. Cet enseignement serait-il efficace avec chaque autre configuration des apprenants, sans intervention d'un psychologue qui, à vrai dire, en travaillant en parallèle avec un enseignant de langue, devrait former les personnalités des apprenants en formant leur attitude d'altruisme indispensable à l'apprentissage communautaire? Comme l'a dit Vojta, l'apprenant-blogueur tchèque en répondant à la question sur les compétences nécessaires pour bloguer efficacement: *Schopnosti, vědomosti a chuť se o ně podělit (Les compétences et les savoirs et vouloir les partager).* Le sens de partage et l'entraide semblent représenter des forces motrices des interstratégies alors que l'indifférence et l'individualisme semblent être des attitudes les plus souvent observées auprès des jeunes d'aujourd'hui. Cela signifierait-il que l'apprentissage de l'écrit, l'objectif principal de toutes ces démarches, n'occupe pas la première place et s'égare parmi d'autres objectifs sociaux dans l'enseignement/l'apprentissage communautaire? Il semble que non, comme le prouvent par exemple les résultats de l'enquête réalisée parmi les apprenants-blogueurs ukrainiens dont 78% ont déclaré avoir amélioré leur écrit[95]. Cet objectif est plutôt intégré et dispersé entre autres de manière naturelle, ce qui l'approche de l'apprentissage non intentionné, pratiqué par des allophones en contact communicationnel à l'étranger. Vu cela, les enseignants de langue souhaitant pratiquer l'enseignement communautaire devrait être sensibilisés à la veille sur ce que signifie l'apprentissage de la langue en action, parmi d'autres objectifs d'importance similaire, comme la socialisation à travers l'interaction ou la formation interculturelle. C'est la condition essentielle pour ne pas réduire la formation à une simple exploitation des outils technologiques et donc à un enseignement classique.

[95] Données recueillies par Philipe Ramos, l'enseignant-tuteur du groupe ukrainien.

Vu l'investissement en construction et en gestion de la situation d'apprentissage nécessaires de la part des enseignants, d'un côté de la part de l'enseignant-chercheur-architecte de l'ENA et du dispositif pédagogique, de l'autre côté, de la part des enseignants-tuteurs des classes, il n'est pas facile de trancher sur la « rentabilité » de cette méthode.

A part la gestion quotidienne du blogue et l'échange des e-mails avec les enseignants-tuteurs, 33 entretiens à distance ont eu lieu, à la fréquence hebdomadaire, avec quelques exceptions. Chaque entretien a duré environ une heure pour tous les enseignants-tuteurs, par contre pour le chef du projet – environ trois heures, si l'on compte également le temps de préparation des bilans et des synthèses. Nous avons gardé les enregistrements de toutes les conversations dont l'analyse détaillée aurait complété probablement cette réflexion, cependant elle aurait dépassé notre cadre de travail, déjà très étendu. Une simple lecture des scripts nous a fourni cependant quelques informations complémentaires à la formulation des conclusions générales. La plus importante concerne des carences en application de la méthode par les enseignants-tuteurs, ce qui, dans notre perception, avait des incidences sur l'écrit des apprenants. Ci-dessous nous listons les carences repérées:

A. Références insuffisantes au guide fourni (attente passive des explications fournies par le chef du projet), comme l'illustre l'extrait 3-55.

(…)
[18:39:09] *fleuriver a dit: ok donc 1 nouveau billet avec le choix et textes*
[18:39:12] *fleuriver a dit: c'est ça?*
[18:39:21] Koenig-Wisniewska a dit: *NON MARIO....*
(…)
[18:40:50] Koenig-Wisniewska a dit: *Dites- moi les gars vous lisez le guide pédagogique que je vous envoie?*
[18:40:54] Koenig-Wisniewska a dit: *Mais sincèrement*
[18:41:03] gylippe a dit: *da*
(…)
[18:41:11] gylippe a dit: *mais vite ...*
[18:41:21] fleuriver a dit: *oui mais on l'oublie tout suite*

Extrait 3-55 Extrait du script de l'entretien avec les enseignants, 8 mars 2009

B. Représentations personnelles des enseignants du projet et des billets (la priorité soit à la dimension européenne, soit à la dimension de concours, soit l'entrée à un projet d'échange), comme l'illustre l'extrait 3-56 ;

[18:20:06] Koenig-Wisniewska a dit: Bien sûr tu as raison Mario. Mais il ne s'agissait pas de représenter le pays à travers la musique mais ...!
[18:20:31] Koenig-Wisniewska a dit: Présenter un artiste/un groupe que les jeunes de classe aiment et écoutent
[18:20:44] fleuriver a dit: oops

Extrait 3-56. Extrait de l'entretien du 08 mars 2009, une fausse représentation du billet chez l'enseignant italien

C. Défaut de l'exploitation complète des outils pédagogiques fournis (tutoriel, outil d'évaluation, scénario pédagogique d'une leçon d'approfondissement concernant les types de commentaires (cf. *Annexes*, documents de suivi du projet), comme l'illustre l'extrait 3-57 ;

[18:08:13] *Koenig-Wisniewska a dit: Vous pouvez me dire par contre si vous avez réussi à réaliser une leçon de bilan sur les commentaires?*
[18:08:40] *gylippe a dit: de mon coté j'avais beaucoup d'absents*
[18:09:04] *fleuriver a dit: Moi pas encore parce j'ai du les evaluer per la fin de la 1ere partie de l'année*
(…)
[18:10:33] *A.J. a dit: moi j'ai pas fait cette lecon de bilan car j'ai completement oublie ;)*
(…)
[18:12:11] *R.T. a dit: bon, j´etais pas avec mes eleves et le bilan , je voudrais en faire cette semaine*

3-57. Extrait du script de l'entretien avec les enseignants, 18 janvier 2009

L'enseignant-tuteur français encadrant le groupe Ukraine, après avoir terminé le projet, a critiqué sa décision de ne pas avoir employé les outils d'évaluation. Suite à la réflexion d'après le projet, il a reconnu l'utilité de l'évaluation en y voyant avant tout les fonctions motivationnelle et responsabilisante, sans reconnaître pour autant la fonction formative (en cognition et en socialisation), qui devrait pourtant prévaloir. Le fragment cité ci-dessous illustre son attachement à l'appréhension classique de l'évaluation:

> *Comme je l'ai expliqué précédemment, je n'ai pas voulu évaluer la participation de mes élèves. Cette décision qui se voulait « incitative » à participer activement au projet, s'est révélée en fin de compte être un handicap. Car si l'on met à part la participation des rédacteurs, les autres n'étant pas responsabilisés se sont détournés du projet.*
>
> *Ainsi c'est aujourd'hui que je comprends la nécessité de l'évaluation dans la pédagogie par tâches, car sans elle, difficile de faire participer activement l'ensemble des apprenants et ce malgré que 57% des élèves pensent qu'une évaluation n'est pas nécessaire.*

(…) Voilà pourquoi il serait intéressant de voir ce que l'évaluation a apporté aux autres classes participantes. Et comment elle a été intégrée par rapport aux autres évaluations.

(Philippe Ramos, 2009)[96]

D. Tentation de l'évaluation du projet sociolinguistique avec les outils d'évaluation inadaptés (notes classiques) – cas de figure d'Italie.

E. Manque d'approfondissement/du réglage linguistique basé sur les éléments qui s'étaient manifestés lors de l'interaction (formes erronées, questions laissées sans réponses, demandes de correction laissées sans rectifications, etc.).

Ce dernier point nous parait particulièrement important. Les traces écrites enregistrées sur le blogue facilitaient l'indication de la zone proximale de développement des apprenants interagissants dans les limites de chaque unité d'action. Pourtant la médiatisation de la part des enseignants était absente, du moins ses traces n'ont pas été observables sur le blogue. A titre d'exemple nous avons cerné les grands axes de la zone proximale de développement, non approfondies, pourtant explicitées ou observables dans les commentaires ayant suivi les billets[97] concernant les mots intéressants.

1. La compétence linguistique: les éléments de formation des mots. Il s'agirait d'aborder la problématique de création des abréviations en français, problématique d'autant plus importante que les abréviations font partie du jargon internet, étant également le langage de cette communauté (problématique issue de l'unité italienne);

2. La compétence communicationnelle: la prudence et la précision lors du partage du savoir. Il s'agirait d'amener les apprenants à rectifier les définitions indiquées par Julia comme imprécises (problématique issue de l'unité italienne) ;

[96] Ramos, P., (2009), dissertation de maîtrise en Master FLE à Aix-en-Provence, non publiée
[97] http://sites.univ-provence.fr/postculture/?cat=23

3. La compétence techno-communicationnelle: l'assiduité et la précision en réalisation des tâches techno-linguistiques. Le fait que la moitié des mots sélectionnés ne soient pas devenus hyperliens devait entraîner une réaction de recherche de la cause. Était-ce à cause d'une fausse manipulation dans l'environnement numérique ou était-ce à cause de l'abandon de la tâche? (problématique issue de l'unité tchèque) ;

4. La compétence sociale: la répartition du travail, la différenciation en tâches individuelles et en tâches collectives dans la collaboration (p. ex. les traces observables suggèrent que Pauline a élaboré individuellement le billet alors que la consigne indiquait une tâche collective réalisée en classe). L'information sur les critères de choix des mots est également absente malgré le questionnement dans les commentaires, ce qui signale un manque de respect aux interlocuteurs. (problématique issue de l'unité ukrainienne) ;

5. La compétence sociale – tenir des promesses. Défaut de la continuation de l'ajout des mots, annoncée en introduction (problématique issue de l'unité polonaise) ;

6. La compétence communicationnelle: le respect du droit d'auteur et la valorisation du travail individuel. Personne n'a remarqué que les définitions proposées par Julia avait chacune son auteur assigné. Un bon exemple de pratique publicitaire à valoriser et à suivre (problématique issue de l'unité polonaise) ;

7. La compétence communicative, composante d'interaction écrite en débat public. Défaut de réponses aux objections (problématique issue de l'unité polonaise) ;

8. La compétence stratégique: création des outils cognitifs exploitant les stratégies mnémoniques. Il s'agirait de répondre aux questions sur les choix du mode de

visualisation des mots sélectionnés par les auteurs (carte conceptuelle) (problématique issue de l'unité polonaise) ;

9. La compétence stratégique: l'approfondissement et le développement de la remarque sur les aides mnémoniques – rapport entre les couleurs et le sens des mots (problématique issue de l'unité polonaise).

Nous sommes consciente que les enseignants-tuteurs ont fait un effort maximal en réalisation de leurs tâches d'encadrement, vu leurs contraintes du terrain, à savoir les obligations multiples accessoires résultant des missions temporaires (un stagiaire, un membre du jury des examens DELF, DALF, de baccalauréat) ou des fonctions remplies annuellement (un professeur principal, une fonction dans une association professionnelle) ou encore des obstacles objectifs, par exemple les vacances d'hiver dans les périodes variées:

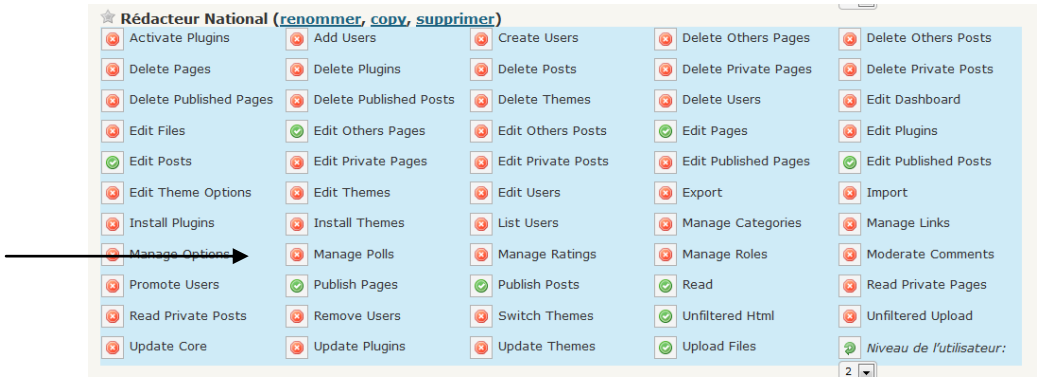
- Tchéquie: 19 – 06 janvier
  (en plus la classe est partie à la montagne du 12 au 19 janvier) ;
- Pologne: 19 décembre –05 janvier ;
- Italie: 23 décembre – 06 janvier ;
- Ukraine: 19 décembre – 12 janvier (en plus de nombreuses absences à cause des températures basses hors les vacances).

Néanmoins, nous restons convaincue que l'apport des enseignants en réalisation du projet et en interprétation des comportements de certains apprenants n'est pas anéanti par les carences listées ci-dessus. Il est important de noter aussi qu'ils ont su limiter un point difficile lié aux technologies: l'accès à l'Internet dans les salles de langue. Il semble qu'on reste encore loin de la situation idéale pour un développement équilibré de la compétence communicative supportée par les TIC dans les classes, faute de matériel et d'accès Internet facile pour les enseignants de langues dans les écoles. Par contre la perception des carences et des limites, d'un côté constitue pour nous une importante indication quant à la sensibilisation des enseignants-tuteurs et quant à l'adaptation du scénario des projets futurs éventuels, de l'autre côté, elle trace des

champs de recherche à approfondir. Voici d'autres centres de gravité que cette situation d'apprentissage propose aux chercheurs.

3.5.2 Quelques pistes de recherche

S'il s'agit du volet technologique, une recherche sur l'instrumentalisation de l'extension Wp-polls (actuellement 2.6) ou d'une autre du type similaire, exploitée d'un côté pour des votes sociaux (élections, sondages, votes électroniques) mais d'un autre côté en artefact cognitif QCM (enquêtes, questionnaire créés par les apprenants-blogueurs eux-mêmes et adressés à eux réciproquement) serait intéressante. Ceci d'autant plus que l'accouplement avec l'extension *Role Manager* rend possible la différenciation des responsabilités par rapport à la création et la publication de ces enquêtes.



Copie d'écran 3-9. Droit spécifique « Manage Polls » qui peut être attribué sélectivement à des apprenants

Des questionnaires pourraient être exploités en tant qu'outils d'apprentissage et/ou en tant qu'outils d'autoévaluation de groupe. Les aspects de l'apprentissage communautaire suivants pourraient être analysés:

- les attentes mutuelles quant au rapport entre l'information fournie et l'information retenue ;
- la compétence de recherche rapide de l'information précédemment fournie sur le blogue ;

- la capacité de séparation et de différenciation de l'information et de l'opinion des apprenants-blogueurs ;
- l'efficacité de l'apprentissage vicariant pratiqué par les membres de la communauté éloignés de son centre ;
- la qualité et l'utilisabilité des ressources créées par les apprenants-blogueurs par rapport à leurs besoins et objectifs individuels.

Il serait également intéressant de tester davantage d'extensions supportant l'autoévaluation et l'évaluation sociale sur le blogue. L'exploitation des extensions permettant d'évaluer la pertinence de chaque billet et de chaque commentaire[98] pourraient s'avérer intéressante à analyser.

Une exploitation d'une grille d'évaluation de l'apprentissage communautaire intégré directement au blogue pourrait être également testée, pour cela l'intégration d'une extension permettant la création des formulaires avancés liés à la base de données serait nécessaire[99].

En partant de nombreux postulats des apprenants, il semble que la visualisation des membres de la communauté est indispensable à la construction de la communauté. De nombreuses extensions à cet effet sont à la disposition des développeurs dans les répertoires d'extensions[100].

Il serait intéressant également d'analyser de plus près le rôle de l'enseignant-tuteur. Selon nos observations chacun des quatre enseignants-tuteurs réalisait le scénario pédagogique d'une manière différente en adoptant une variante du rôle

---

[98] Diverses solutions sont disponibles, soit une connexion au service extérieur dédié uniquement à l'évaluation des commentaires est nécessaire [http://intensedebate.com/], soit l'intégration d'une extension, au choix parmi cinq cent propositions, notre proposition Comment Rating [http://WordPress.org/extend/plugins/comment-rating/screenshots/] et Comment Rating Widget [http://WordPress.org/extend/plugins/comment-rating-widget/] permettant l'évaluation des commentaires et la visualisation du résultat de cette évaluation dans une des colonnes latérales du blogue.

[99] http://www.deliciousdays.com/cforms-plugin/

[100] http://WordPress.org/extend/plugins/author-avatars/– une extension permettant de lier les avatars et les rôles

d'enseignant-tuteur. Dans notre réflexion théorique nous avons nommé quatre enseignants-tuteurs du même nom mais il est fort probable que ce classement est une simplification et que des nuances des rôles que l'enseignant peut jouer par rapport à la communauté émergeant pourraient être saisies et décrites afin de mieux comprendre, stimuler et soutenir ce processus.

Nous voyons également de nombreuses pistes de recherches possibles au niveau du scénario, avec les questions suivantes: Comment créer un scénario qui augmentera les actions et les micro-actions d'apprentissages? Comment amener les apprenants à une multiplication des micro-tâches et à la réalisation des micro-tâches proposées mutuellement par les apprenants? Comment introduire une dynamique qui évitera des retards et l'effet de lassitude? Une orientation du scénario vers des tâches consultées avec les apprenants permettrait d'observer comment ils s'organisent quand ils réalisent un projet numérique dont ils sont co-concepteurs.

Notre étude a démontré que les Membres du Noyau de la Communauté et du Corps solide mettent en œuvre de nombreuses stratégies de collaborations intéressantes. Une autre étude pourrait examiner plus en détail les comportements des apprenants-blogueurs, classés par nous en Visiteurs Occasionnels, Membres Passifs et Membres Acti-Passifs, et s'intéresser à leur potentiel. Est-il possible (et comment) d'amener les apprenants-blogueurs éloignés à s'approcher du centre et à progresser en compétences au lieu d'abandonner ce genre d'apprentissage? Pour cela une réflexion sur un apprentissage en binômes pourrait s'avérer nécessaire pour voir si un tutorat des apprenants-blogueurs avancés représenterait une solution efficace.

Bien que la précision et l'exhaustivité aient constitué des priorités de notre recherche nous terminons ce travail en toute conscience qu'elles sont malgré tout limitées par notre vision et notre perception individuelles, ayant influencé cette recherche à plusieurs étapes. Toute d'abord à l'étape de l'approfondissement du cadre théorique et de la recherche des observables et des critères, ensuite à l'étape de la construction des outils de recueil de données, le blogue muni du scénario d'interactions et l'enquête, et enfin à l'étape de l'interprétation des données en fidélité à la perspective adoptée.

Nous terminons cette étude avec un riche questionnement concernant la construction du scénario d'interaction pour ce type de dispositif numérique. La

compétition et la forme de concours qui ont déterminé certains comportements des apprenants n'auraient-ils pas dû être remplacés par l'accentuation plus forte de la co-action et la réalisation des micro-projets communs proposés? Les droits attribués aux apprenants n'étaient-ils pas trop limités? Les sujets proposés étaient-ils vraiment stimulants pour l'écrit interactif?

Il n'est pas non plus exclu que certains aspects complémentaires à la compréhension des stratégies de collaboration pour l'écrit interactif aient été simplifiés et d'autres entièrement omis (tel semble le cas de l'aspect interculturel ou de l'aspect des prédispositions psychologiques des apprenants pour des rôles dans le groupe). Les méthodes d'analyse de données ont été sélectionnées avec attention cependant certains critères auriaent pu être probablement étudiés à travers des méthodes différentes. Le critère de participation aurait pu être analysé, par exemple, à travers une étude longitudinale pour saisir avec davantage de précision son évolution dans le temps. Une étude de cas aurait pu être adoptée, ciblant uniquement quelques bons apprenants-blogueurs, comme cela se pratique souvent pour étudier des stratégies, au lieu de l'étude complète de tous les blogueurs selon les rôles sociaux qu'ils ont adoptés. Nous considérons, par conséquent, cette étude comme complémentaire à d'autres études similaires qui à leur tour, exploitent des méthodes différentes et décrivent également des stratégies des CVA.

Dans tous les systèmes informatiques (plate-formes d'e-learning, blogues pédagogiques, dispositifs numériques d'apprentissage) la recherche de l'état d'équilibre et d'harmonie, les plus favorables à l'apprentissage du domaine donné, constitue l'enjeu principal de la création de situations d'apprentissage optimales. Il s'agit d'atteindre un équilibre entre les facteurs sociaux-cognitifs, psychologiques, cognitifs, socioculturels d'un côté et de l'autre coté il est également question de garder l'harmonie entre le développement individuel et le développement collectif. Cette harmonie s'installe dans et à travers les interactions des apprenants, quelque soit le scénario. La dynamique intérieure de l'apprentissage communautaire s'installe grâce aux stratégies d'actions d'apprentissage, se développant en fonction du scénario proposé qui devrait être suffisamment fermé pour proposer un rythme d'apprentissage (un développement dans le temps) mais suffisamment ouvert pour ne pas limiter l'autonomie, la créativité et

l'invention des apprenants. Le blogue communautaire s'inscrit pleinement dans cette optique et offre de nombreux traits de malléabilité, tellement indispensables dans l'apprentissage des langues de notre époque, privilégiant de plus en plus l'attitude active et autonome, la complexité et l'acceptation des approches individuelles investies en progression commune. Les manifestations des enchaînements discursifs (voir III, 3.8-4) sont pour nous la preuve de l'existence de la complémentarité cognitive acquise grâce à la mise en œuvre des stratégies de collaboration des blogueurs.

Conclusion générale

Notre travail doctoral mené dans le cadre d'une recherche-action, et plus précisément d'une recherche-développement, s'inscrit fermement en Didactologie des Langues et des Cultures avec les TIC comme champ de recherche privilégié. Nous avons tenté de montrer la synergie qui se met en place dans ce cadre particulier entre les compétences du didacticien, celles de l'ingénieur-concepteur producteur de ressources d'apprentissage et enfin celles du chercheur impliqué dans un contexte pédagogique qu'il souhaite faire évoluer. Nous espérons avoir montré que ce croisement de compétences et de perspectives est une des caractéristiques de ce type de recherche-action technologique. De plus, cette recherche-développement, qui s'inscrit dans l'ingénierie pédagogique, a pour objectif de tester des environnements d'apprentissage innovants, de fournir en retour, dans notre cas, un dispositif technique, un type de blogue communautaire, des artefacts et outils constitués par des extensions, à reconstruire tels quels ou à parfaire selon de nouveaux enjeux, une scénarisation pédagogique allant dans le sens d'un apprentissage collaboratif, des documents d'encadrement des apprenants qui peuvent constituer une méthode à part prête à employer ou juste un point de départ pour une inspiration complètement nouvelle.

Dans le cadre du volet théorique de cette recherche nous nous sommes éloignée des autres chercheurs intéressés par les concepts de réflexivité, d'individualisme et d'identité instrumentés par les blogues au profit de l'approfondissement d'un autre type de réflexion socioconstructiviste sur le rapport entre l'outil informatique (technologie) et l'émergence de la communauté virtuelle (liens sociaux). En effet, nous pensons que l'apprentissage des langues est tout autant social que purement linguistique. Pour cette raison nous avons mis au centre de notre réflexion les stratégies de collaboration pour un écrit interactif pratiqué sur les blogues, car c'est à la surface de ce riche polylogue que le potentiel cognitif et technologique, les deux engagés en progression en apprentissage des langues, se croisent. Nous avons de ce fait été amenée à aller au-delà des définitions habituelles des stratégies de communication et d'apprentissage que l'on trouve en didactique des langues en proposant une typologie adaptée aux activités sociales qui sous-tendent les usages langagiers. Pour ordonner notre réflexion nous avons disloqué les concepts engagés en quatre grands champs: perspective actionnelle

instrumentée par les TICE ; stratégies des apprenants en tant que levier de l'agir numérique ; l'essor des réseaux sociaux et leur application sur le terrain éducatif et l'écrit interactif considéré comme nouveau (cyber)genre.

Cette étude s'appuie sur quelques hypothèses fortes et risquées. Primo, une sélection réfléchie des artefacts (extensions informatiques) permet de favoriser le processus d'émergence d'une communauté virtuelle d'apprentissage, dans le cadre des échanges croisés en ligne des classes éloignées et des pays différents (des groupes préalablement constitué d'une certaine manière) invitées à écrire sur le blogue. Secondo, si cette CVA émerge, nous devrions pouvoir observer des indices de l'engagement, de la collaboration et de l'apprentissage ; il doit être alors possible de rendre compte des compétences générales et communautaires. Tertio, l'écriture interactive constitue un genre particulier qu'il doit être possible de cerner et définir par des traits spécifiques caractérisant ce nouveau cybergenre. Nous avons conscience que ces hypothèses comportaient de gros risques. En effet il est possible de ne pas pouvoir apporter des éléments de réponse ne sachant pas par avance si les données recueillies pourraient aller dans notre sens. Ce type de recherche-action contextualisée et fortement située n'est pas une recherche in vitro, avec une hypothèse préalable, des données construites ad hoc.

La réponse aux questions était conditionnée par la première, à savoir la CVA a-t-elle effectivement émergé? Condition sine qua non pour que l'étude puisse se dérouler. Si l'aspect technologique relève de l'ingénierie pédagogique, et donc du construit du chercheur, il n'en va pas de même de l'aspect socio-psychologique qui relève des possibilités de fonctionnement des classes et donc des liens et des échanges qui se tissent au fur et à mesure. Notre étude a montré que ce pari est possible. Nous avons ainsi pu observer une polarisation des statuts et une clarification des rôles sociaux ainsi que des comportements typiques pour une communauté d'apprentissage en émergence. Les artefacts ont bien servi cette cause, les rôles proposés par le scénario pédagogique et renforcés par ces artefacts ont permis cette cristallisation sociale, c'est-à-dire l'engagement, l'interaction, la solidarité, que nous espérions. Il est par contre moins évident, ou du moins l'orientation de notre étude n'a pas permis de le mesurer, quel était le progrès réalisé individuellement par chaque apprenant-blogueur en compétence en écrit interactif, après huit mois de pratique.

Il y a donc pour nous bel et bien un impact du dispositif numérique et donc de l'ingénierie mise en place sur la possibilité de voir émerger une communauté apprenante. Ce premier point n'est pas nouveau. La didactique des langues a montré qu'une méthodologie centrée sur l'apprentissage et la mise en projet favorise les interactions, c'est-à-dire les liens sociaux. Nous avons tenté d'apporter de nouveaux éléments d'analyse pour clarifier l'agir numérique et les activités langagières et sociales qui circulent dans ce type de communauté d'apprentissage. Par contre, il faudra aller plus loin ultérieurement pour mieux cerner l'écriture interactive à « plusieurs mains » et surtout le type d'apprentissage collaboratif auquel on assiste et que nous avons juste pu percevoir. Ainsi, cette recherche n'a pas pu fournir de données permettant de répondre à la question de savoir dans quelle mesure les apprenants blogueurs ont amélioré la compétence à l'écrit interactif. L'ont-ils acquise, l'ont-ils améliorée? Une telle question spécifique n'a pas d'ailleurs été formulée au départ aussi clairement, même si elle semble maintenant nécessaire. Une telle recherche nécessiterait un protocole de recherche différent, une recherche empirique longitudinale avec des recueils de données programmés à plusieurs reprises.

Nous terminons par une dernière mise au point sur le rôle de chercheuse que nous avons pu expérimenter grâce à ce type particulier de recherche. Nous avons ainsi été conduite à mener une recherche "empirico-inductive qualitative", selon Blanchet & Chardenet (2011: 16), dont le but est avant tout de "proposer une compréhension (une interprétation) de phénomènes individuels et sociaux observés sur leurs terrains spontanés". Le chercheur dans ce type d'approche méthodologique vit les phénomènes qu'il observe avec les autres acteurs, les enseignants-tuteurs et les élèves-blogueurs. Les situations d'interactions proposées constituent des phénomènes sociaux à travers lesquels nous avons tenté de trouver et de décrire des observables. Nous n'avions pas dès le départ une "hypothèse" et une "théorie" pré-déterminée qu'il aurait suffit de valider. Nous avons été amenée à construire petit à petit notre cadre conceptuel et notre méthodologie en proposant des catégories nouvelles. Notre terrain de recherche s'est clarifié petit à petit avec l'évolution du projet et la clarification théorique à travers "un réseau d'interactions humaines et sociales" (Blanchet & Chardenet 2011: 18). Nos observables ont donc été par nécessité hétérogènes, ils ne constituent pas un corpus fermé mais vivant qui n'a une signification que dans le cadre de la contextualisation de

notre recherche. Toutefois, ces observables nous ont permis de soulever quelques questionnements majeurs pour la didactique des langues et des TIC.

Enfin, notre recherche nous a permis de comprendre la nécessité d'une nouvelle méthodologie d'analyse de ce type de corpus. Il nous semble indispensable de nous rapprocher des récentes orientations dans ce domaine. On commence à s'intéresser à un nouveau type de corpus appelé *Corpus d'apprentissage* (LATEC – Learning end Teaching Corpus) qui demande une formalisation précise du scénario d'apprentissage et une meilleure automatisation du recueil des données. Notre corpus doit être considéré comme un corpus d'apprentissage, il a un caractère composite avec des données de nature variée: le dispositif pédagogique, le scénario d'apprentissage, le protocole de recherche, les enregistrements des interactions des participants (sous formes textuelle), les traces système (temps de connexion, statistiques de participation, etc.). Il regroupe également, les questionnaires remplis, les enregistrements d'entretiens, les matériaux afférents (grille d'entretien, matériaux pour auto-confrontation, etc.), la licence. Nous avons ainsi pris conscience qu'un tel corpus est composé de *données primaires, des index, des métadonnées, des interactions structurées et des données ethnographiques*. La standardisation des corpus d'apprentissage est ainsi devenue incontournable (voir MULCE, *Multimodal Learning Corpus Exchange*)[101]. Il s'agit de pouvoir mieux étudier l'apprentissage instrumenté en ligne, de mutualiser les résultats de ces études qui pourraient également proposer une/des standardisation(s) de la méthodologie d'analyse de ce type de corpus.

Nous souhaiterions nous inscrire dans ce courant de recherches qui rendra peut-être possible une macro-perspective pour des recherches dispersées, fortement contextualisées, différenciées au niveau micro, du point de vue des interactions, de l'encadrement des formateurs, des dispositifs employés et des méthodologies hybrides intuitivement créées. Ce grand plan d'enregistrement et de partage de corpus d'apprentissage s'inscrit parfaitement dans l'esprit communautaire auquel nous adhérons.

[101] http://mulce.univ-bpclermont.fr:8080/PlateFormeMulce/

Streszczenie pracy doktorskiej pt. „Strategie współpracy w kierunku pisania interaktywnego w języku francuskim (obcym) w wirtualnej wspólnocie uczniów blogujących”

Niniejsza rozprawa jest pracą z dziedziny dydaktyki języka francuskiego jako obcego i dotyczy uczenia się/nauczania wspomaganego nowymi technologiami komunikacji i informacji. Koncentruje się na strategiach współpracy w kierunku pisania interaktywnego praktykowanego przez wirtualną wspólnotę uczącą się, której członkami są blogujący uczniowie.

Pod względem zastosowanej metodologii jest to praca o tyle nietypowa, że sytuuje się wśród badań wdrożeniowych (fr. *recherche-développement, R&D*), będących jednym z możliwych podtypów badań w działaniu (fr. *recherche-action*). Oznacza to, że uwaga badacza, będącego jednocześnie konstruktorem cyfrowego artefaktu wspomagającego nauczanie (blog wspólnotowy), skierowana była dwutorowo, zarówno na tenże artefakt, posiadający swoje kolejne prototypy i podlegający testom konstrukcyjnym i wdrożeniowym, jak i na zachowania społeczno-uczeniowe jego użytkowników, stymulowane za pomocą scenariusza dydaktycznego, w kierunku spotęgowania interakcji pisemnych.

To wypracowane na potrzeby badań empirycznych środowisko uczeniowe stanowił blog wspólnotowy, do którego zaimplementowano specyficzne rozszerzenia (ang. *plug-ins*), wyselekcjonowane podczas badań pilotażowych. W ramach tego bloga interakcje uczeniowe prowadzili osiem miesięcy uczniowie czterech klas, w wieku 15-17 lat, z czterech różnych krajów: Polski, Ukrainy, Włoch, Czech. Celem badania było ustalenie, czy zaimplementowane rozszerzenia, a zatem specyficzne rozwiązania technologiczne, ułatwią emergencję nowej wspólnoty uczącej się, oraz w jaki sposób owa wspólnota je wykorzysta. W drugim etapie badania, po stwierdzeniu emergencji wspólnoty, przeanalizowano strategie stosowane przez jej członków, oraz cechy pisania interaktywnego, które praktykowała.

Badania teoretyczne i empiryczne trwały łącznie 3 lata (2006 – 2009 r.) i objęły kilka faz czy też ‘pętli’ pomiędzy refleksją teoretyczną a testowaniem kolejnych

prototypów narzędzia (łącznie powstały 3 prototypy). Znalazło to odzwierciedlenie w centralnej części niniejszej rozprawy (cz. 2), w której rozważania teoretyczne i sprawozdania z kolejnych etapów badań empirycznych przeplatają się ze sobą. Poprzedza ją część pierwsza, mająca charakter wyłącznie teoretyczny i obejmująca najważniejsze pojęcia, na których opiera się ujęcie przedmiotu badań; wspomniana wyżej część druga przybliża metodologię badań wdrożeniowych i prezentuje podstawowe różnice w koncepcji narzędzi o strukturze zamkniętej i otwartej oraz przytacza pierwsze rezultaty z badań pilotażowych, przygotowując do odbioru głównego raportu z badań, zawartego w części trzeciej, ostatniej.

Część 1. otwiera refleksja dotycząca wpływu *Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego (ESOKJ)* na dydaktykę języków obcych, a w szczególności na pojmowanie specyfiki perspektywy zadaniowej oraz podejścia stawiającego w centrum nabywane umiejętności względem dydaktyki wspomaganej nowymi technologiami informacji i komunikacji (TIK). Przyjęto na tej podstawie stanowisko, że wykorzystywanie narzędzi TIC pozwala z jednej strony na efektywniejsze kształtowanie wybranych kompetencji komunikacyjnych, poprzez zastosowanie w procesie uczenia się/nauczania najbardziej adekwatnych, specyficznych aplikacji, a także dostosowanie makro- i mikrozadań uczeniowych tak, aby manipulacja narzędziem oraz zasobami wzmagała aktywację mechanizmów odpowiedzialnych za nabywanie danej kompetencji. Z drugiej strony, wykorzystanie najnowszych rozwiązań technologicznych ułatwia realizację złożonych zadań uczeniowych, bowiem stymuluje ono jednocześnie wiele kompetencji, w tym społeczne i techniczne, i to u wielu uczących się jednocześnie, poprzez wykorzystanie narzędzi współdzielonych, umożliwiających działanie jednoczesne. Taka realizacja wpisuje się w nowy model teorii działania, którego zarys wypracowano na podstawie niejednokrotnie już wykorzystywanego przez badaczy modelu (Kuutti, 1999; Engeström, 1999), który implikuje współdzielenie nie tylko zadania wspólnie realizowanego (np. wspólne pisanie na blogu), lecz również narzędzi wykorzystywanych do jego realizacji (blog zawierający mikronarzędzia, edytor tekstu, sondaż itp.). W dalszym toku wywodu podjęto próbę wykazania, że takie złożone zadania uczeniowe, odwołujące się do wielu kompetencji kształtowanych jednocześnie w warunkach zwielokrotnionej interakcji na odległość i z wykorzystaniem wirtualnego środowiska nauki, wpisują się doskonale w

nurt nauczania projektowego, zapoczątkowanego na gruncie francuskim przez Célestina Freineta (pierwsza połowa XX w.). Niezbędne jest jednak przygotowanie dla uczących się w tym podejściu złożonego zadania społecznego, osadzonego w ich własnych realiach społecznych, tak by użyteczność tego zadania była dla nich jednoznaczna, a efekt namacalny i możliwy do natychmiastowego wykorzystania.

Dostępne obecnie metody nauczania języka obcego co prawda nie zapominają o metodzie projektowej, jednak wykorzystują ją w niewielkim zakresie, traktując ją bardziej jako komplementarną niż pierwszorzędną. Ten stan rzeczy kontrastuje z rozwijaną dalej, nowatorską wizją „cyberklasy", w której blogi zastępują klasyczny podręcznik o wcześniej przygotowanej, jednakowej dla wszystkich strukturze. Blogi służą tu zarówno jako cyfrowy zeszyt uczącego się, jak i zespół cyfrowych zasobów użytecznych w realizacji indywidualnych mikrozadań i zespołowych makrozadań, składających się na projekt społeczny. W charakterze argumentacji wspierającej takie rozwiązanie zaproponowano pięć typów „pomostów" pomiędzy blogiem a metodą projektową, a są to kolejno: (1) elastyczne formy organizacji pracy; (2) dynamiczne tworzenie zindywidualizowanych zasobów edukacyjnych, będących podstawą do wielopłaszczyznowych odniesień językowych, społecznych, technologicznych; (3) prawo do błędu i akceptacji tymczasowego języka (fr. *interlangue*), ukształtowanego na danym etapie nauki; (4) ochrona działań indywidualnych z możliwością uczestniczenia i obserwacji działań zespołowych; (5) wspieranie naturalnej ciekawości leżącej u podstaw uczenia się, oraz wspieranie interakcji międzyludzkiej. W kolejnym etapie rozważaniom poddano pojęcie kompetencji, funkcjonujące w dydaktyce języków obcych, podejmując próbę zdefiniowania kompetencji pisania interaktywnego z perspektywy zadaniowej. Założono, że kompetencja pisania interaktywnego zawiera (a) składową gramatyczną (w ujęciu ESOKJ), zbliżoną do klasycznej kompetencji gramatycznej, jednak zawierającą również znajomość reguł systemu językowego właściwego dla języka funkcjonującego wyłącznie w środowisku cyfrowym (znaki, emotikony, skróty fraz, specyficzne sformułowania); (b) składową społeczno-kulturową zawierającą znajomość elementów realioznawczych, kultur indywidualnych, narodowych i kultury Sieci; (c) składową pragmatyczną zawierającą liczne strategie organizacji i zarządzania interakcją interaktywną w środowisku cyfrowym.

Zgodnie z ujęciem socjokonstruktywistycznym przyjęto, że stymulowanie rozwoju tej kompetencji pobudza rozwój także wielu innych kompetencji, w tym komunikacyjnych, nawiązujących do popularnego obecnie podejścia socjokonstruktywistycznego. Konkretniej, założono, że zaproponowany blog stanie się narzędziem edukacyjnym, wspólnotowym, a nie wyłącznie indywidualnym, jeśli zostanie on zaprojektowany jako zadanie skonstruowane w perspektywie zadaniowej, uwzględniającej (przypuszczalną) strefę najbliższego rozwoju uczniów wspólnoty. W takim układzie uczący się – poprzez nieustanny proces uzewnętrzniania myśli oraz ponowne ich włączanie w osobisty stan konstruktów myślowych, wiedzy i zgromadzonych umiejętności (przy założeniu, że proces ten jest zwielokrotniony mnogością pisemnych konfrontacji) – znajdzie się w środowisku szczególnie sprzyjającym występowaniu tzw. konfliktów poznawczych. Przełamywanie tych intelektualnych impasów może być ułatwione dzięki tzw. rusztowaniom (fr. *échafaudages*), które tworzą uczniowie blogujący, często bliżsi sobie i bardziej dyspozycyjni niż nauczyciel. Zwrócono też uwagę na uczucie zniechęcenia, występujące często w wyniku rozczarowania interakcjami bardziej powierzchownymi niż oczekiwane na blogu edukacyjnym. Zjawisko to interpretuje się jako etap ewolucji postawy uczących się, gdy po okresie silnej stymulacji zewnętrznej przez scenariusz dydaktyczny i przetwarzania płytkiego, następuje okres progresji w kierunku autonomii i głębokiego przetwarzania informacji (Barlett-Bragg, 2003).

Drugi rozdział pierwszej części poświęcony jest strategiom jako procesom uruchamianym w perspektywie zadaniowej oraz działanie cyfrowe. Nawiązując do typologii strategii uczeniowych zaproponowanych przez badaczy akwizycji i dydaktyki języka obcego (Bialystok 1978, Bialystok 1983 , Bialystok 1985, Wenden 1986, Rubin 1987, Dickinson 1987, Oxford 1989, Cook 1992, Droździał-Szelest 1997, ESOKJ 2001), oraz do typologii strategii komunikacyjnych (Faerch i Kasper 1983, cytowani przez Michońska-Stadnik 1996; ESOKJ 2001), sformułowano w tej fazie rozważań serię problemów dotyczących specyficznych strategii, uruchamianych przez uczących się w trakcie pisania interaktywnego na wspólnotowym blogu edukacyjnym. Są to pytania dotyczące głównie natury owych strategii: *Jak strategie współpracy na blogu, w specyficznym środowisku umożliwiającym intensywną interakcję pisemną, wpisują się w strategie komunikacyjne, a w szczególności w strategie dyskursywne (interakcji*

pisemnej)? Jaki jest status strategii współpracy na blogu względem ogólnych strategii poznawczych, gdy są uruchamiane w grupie? W jakim stopniu zbliżają się one do strategii realizacji zadań (Coste, 2006) w perspektywie nie indywidualnej, lecz wspólnotowej? W jakim stopniu zbliżają się one do strategii społecznych ukierunkowanych na zarządzanie, tworzenie lub utrwalanie więzi społecznych? Upraszczając nieco, uznano, że strategie współpracy w środowisku bloga wspólnotowego krystalizują się w wyniku skrzyżowania dwóch głównych typów strategii, a mianowicie strategii pisemnej interakcji asynchronicznej, charakterystycznej dla bloga, oraz strategii społecznych typu zadaniowego, zorientowanych na zespołową realizację zadań. Pozwoliło to zdystansować się do typologii czysto poznawczych, skupionych na poznaniu indywidualnym (strategii komunikacyjnych i uczeniowych jednostki), na korzyść perspektywy zespołowej, zorientowanej na współdziałanie w środowisku cyfrowym. Rozważania nad specyfiką sytuacji uczeniowej i środowiska uczeniowego, jakie należałoby zaoferować uczniom blogującym, aby stymulować uruchomianie przez nich określonych strategii, pozwoliły sformułować następujące wnioski.

1. Skoro strategie indywidualne ulegają procesowi uspołecznienia pod wpływem wysokiego stopnia współdzielenia występującego na wspólnotowym blogu edukacyjnym, można przypuszczać, że indywidualne strategie uczeniowe staną się strategiami współuczenia się, natomiast indywidualne strategie komunikacyjne ustąpią z czasem miejsca tzw. interstrategiom (międzystrategie lub uwspólnione strategie komunikacji).
2. Zakłada się istnienie kategorii superstrategii współpracy, która dominuje ponad innymi strategiami. Jest ona związana z parametrem wysokiej reaktywności wśród uczniów blogujących, którzy ją uruchamiają.
3. Strategie niezbędne do blogowania na wspólnotowym blogu edukacyjnym mogłyby być graficznie przedstawiane w postaci pofałdowanej powierzchni, z licznymi węzłami nakładających się strategii, które są nakierowane bądź bardziej na cele uczeniowe, bądź na cele komunikacyjne, w zależności od tego, które z nich są dominujące.

Jednakże odstąpiono od takiego rozróżnienia gdyż działanie cyfrowe i kategoria superstrategii współpracy scalają je na trwałe.

4. Opisu strategii według poziomów, zaprezentowany w *ESOKJ* nie można uznać za wyczerpujący, jeśli przyjmie się, że pojęcie działania jest wyższe hierarchicznie niż pojęcie komunikacji. Istnieją zatem prawdopodobnie strategie uwspólnionego działania cyfrowego w języku obcym, powiązane z poziomem A1 i B1, które aktywują się pod wpływem czynnika współdzielenia i współpracy, w wyniku uświadomienia sobie zalet istnienia i działania wspólnotowego.

Rozważania na temat strategii współpracy w kierunku pisania interaktywnego zakończono sformułowaniem wstępnej definicji tych strategii. Uwzględniając hybrydową naturę tych ostatnich, wynikającą z hybrydowej sytuacji uczeniowej (łączącej aspekty: manualny, interakcyjny, meta kognitywny i działaniowy), zaproponowano pięć typów strategii, warunkowanych przez dominujące cele uczniów blogujących, skupiających sie na nabywaniu/doskonaleniu odpowiednio: (1) kompetencji gramatycznej, (2) kompetencji technologicznej, (3) kompetencji społecznokulturowej, (4) kompetencji komunikacyjnej, (5) kompetencji hybrydowej.

W trzecim rozdziale, opierając się na klasycznych definicjach pojęcia wspólnoty wirtualnej (Rheingold, 1995; Preece i Maloney-Krismar, 2003; Dillenbourg et al., 2003), podjęto refleksję na temat czynników istotnych dla zaistnienia tej wspólnoty i charakteryzujących jej działania. Spróbowano przeanalizować, czy takie czynniki mogą zaistnieć w kontekście blogu wspólnotowego, po to, by stwierdzić, czy w takim środowisku może wykrystalizować się wirtualna wspólnota, oraz przy pomocy jakich obserwowalnych wskaźników można uchwycić proces tej krystalizacji. Stwierdzono, że wskaźnikami pozwalającymi na stosunkowo łatwą obserwację są uczestniczenie, zaangażowanie i współzależność, będące podstawą funkcjonowania każdej wspólnoty scalonej więziami. Siłę tych więzi natomiast można określić podając wartości innych czynników mierzalnych, takich jak: częstotliwość, regularność, wzajemność i czas trwania interakcji (Dejean-Thircuir, 2008).

Podkreślono na potrzeby niniejszego badania, że najistotniejszym etapem w cyklu życia wspólnoty (Bothorel et Marquois, 2005; McDermott, 2002) wydaje się być jej emergencja, generująca jednocześnie najwięcej interakcji. Następnie spróbowano

pogłębić rozumienie formy uczenia się wspólnotowego, które różni się od form uczenia się w klasie przede wszystkim sposobami manipulowania wiedzą i jej przekazywania. Podkreślono również, że blog reprezentuje cyfrowe środowisko współpracy szczególnie przyjazne użytkownikom ze względu na swą intuicyjność i brak konieczności szerszego przeszkolenia w jego obsłudze, a także wyjątkowo dobre dostosowanie do konwersacyjnego (czy też „narracyjnego") charakteru zespołowego uczenia się języka obcego, które na blogu materializuje się jako pisemny polilog (w opozycji do monologu i dialogu), a co jest raczej nieosiągalne w innych warunkach. Pod koniec rozdziału podjęto próbę opisu modelowego zadania wspierającego uczenie się wspólnotowe z wykorzystaniem współpracy w kierunku pisania interaktywnego, dla potrzeb nauczania języka obcego.

Zadanie takie powinno być na tyle złożone, aby jego realizacja była rozplanowana na dłuższy okres czasu, mobilizując wszystkich uczących się do refleksji, lektury i indywidualnej redakcji oraz publikacji komentarzy, a także zespołowej redakcji i publikacji artykułów. Realizacja zadania powinna zmierzać do opracowania notatki lub mini artykułu dotyczącego wybranego problemu związanego z systemem językowym i jego użyciem, docelowo publikowanych na blogu. Nauczyciel wraz z uczniami powinien doprowadzić do krytycznej analizy *post factum,* treści powstałego zapisu pod kątem gramatycznym, leksykalnym, składniowym, dyskursywnym – koncentracja na formie, jak również pod kątem merytorycznym, kulturowym – koncentracja na treści. Artykuł taki winien nosić znamiona tekstu interaktywnego, wzbogaconego o inne dostępne formaty: audio, video, hiperłącza, ilustracje. Publikacja notatki jest jednocześnie bodźcem zapraszającym do reakcji zwrotnej, oceny, zatwierdzenia lub odrzucenia i/lub uzupełnienia treści przez wspólnotę uczącą się. Rozdział kończy się przywołaniem myśli Kim (cytowanej przez Dillenbourg et al., 2003 : 9), oraz rozważaniami na temat zależności między stopniem zaangażowania we wspólnotowe pisanie interaktywne a ewolucją dokonującą się w obrębie tożsamości członków wspólnoty. Progresja ta dokonywałaby się od tożsamości niezaangażowanego, a nawet niezauważalnego dla innych obserwatora, poprzez nowicjusza, do regularnego uczestnika, lidera i uczestnika doświadczonego, co znajdowałoby odbicie w przebiegu pisania interaktywnego i jakości wyprodukowanych tekstów. Konkretnie, tym kolejnym stadiom rozwoju tożsamości wspólnotowej odpowiadałyby: pisanie interaktywne (PI)

skoncentrowane na samym autorze, PI otwierające się, PI zrównoważone, PI dojrzałe, PI silnie zaangażowane.

Czwarty, ostatni rozdział części pierwszej, łączy rozważania na temat wspólnotowego pisania interaktywnego uczniów blogujących i kompetencji pisania interaktywnego, jako tej, która może być nauczana w podejściu zadaniowym. Postarano się określić, na ile perspektywa przyjęta przez autorkę badań rzuca nowe światło na kwestię rozwijania nowych strategii i kompetencji poprzez interakcje w perspektywie zadania społecznego i działania cyfrowego, prowadzone w ramach wspólnoty wirtualnej. Zaproponowano zarysowanie specyfiki tego typu pisania, które wydaje się tworzyć nowy cybergatunek. Rozpoczęto zatem od próby uporządkowania pojęć dotyczących tzw. pisania w sieci, przywołując odnośną terminologię i opisując charakter wybranych produkcji: *tekst na ekranie komputera, videotekst, pismo/pisanie elektroniczne, pismo/pisanie hipertekstowe, pisanie online, pisanie zespołowe, pisanie na wiele rąk, dyskurs wspomagany komputerowo, cyberdyskurs, pisanie interaktywne.* Podkreślono, że każde z tych pojęć powstało w wyniku zaakcentowania bądź sposobu pisania, bądź jego efektu końcowego, bądź wreszcie narzędzia, które to pisanie umożliwia. Następnie, szukając wsparcia metodologicznego pozwalającego na opisanie pisania interaktywnego jako gatunku, przywołano propozycję F. Rastiera, w myśl której na gatunek składają się trzy normy*: genetyczna* (w jaki sposób tekst jest produkowany), *mimetyczna* (zapewniająca funkcję reprezentacji i produkcji) *i hermeneutyczna* (w jaki sposób interpretuje się tekst). Odwołano się również do koncepcji Villanueva (2009), podkreślającej, że transformacje wewnątrz gatunków tekstowych następują w wyniku silnego zaangażowaniu w działanie wspólnoty społeczno-dyskursywnej, stanowiącej dla gatunków pewien rodzaj filtra. W efekcie tego, jedne gatunki są przyswajane, ze względu na ich dotychczasowe formalne ukonstytuowanie się, a inne są przekształcane w nowe, adekwatne do aktualnie niezbędnego systemu znaczeń. Podkreślono, że ze względu na dostępne obecnie narzędzia produkcji tekstów (rozumianych jako połączenie elementów tekstowych i paratekstowych) oraz ich cechy wspólne (hipertekstowość, wielokanałowość, interaktywność), różnice pomiędzy gatunkami stają się trudno uchwytne, co dotyczy także tekstów produkowanych w sieci (forum, blog, czat). Rozważania te zilustrowano kilkoma przykładami zespołowego pisania interaktywnego, zastanawiając się jednocześnie nad jego wartością i przydatnością w

dydaktyce języków obcych. Przykłady te obejmują cztery charakterystyczne przypadki: (1) wspólne pisanie opowiadania z zachowaniem wspólnie obranego głównego wątku; (2) redakcję w parach przy użyciu środowiska oferującego preformatowane zdania interakcji, umożliwiające szybsze negocjacje, zmiany tury w dialogu, akceptację bądź odrzucenie propozycji, itp.; (3) redakcję w parach tekstu argumentacyjnego z włączeniem zainteresowania negocjacjami i wzajemnej kontroli; (4) redakcję grupową na tablicy interaktywnej małych form literackich, ukierunkowaną na wielość propozycji i poprawność językową, oraz tworzenie etapowe. Każdy z tych czterech przypadków umożliwia wgląd w specyficzne pisemne ślady myślenia i działania zespołowego, co może być dla dydaktyki bardzo cenne. Pozwala to mianowicie kształtować inne elementy, mające pośrednio wpływ na przyswajanie/doskonalenie języka, takie jak postawy, przekonania czy też właśnie strategie. Po tej ilustracji powrócono do rozważań teoretycznych związanych z opisem cybergatunku 'pisanie interaktywne', ujmując jego główne cechy w pięć parametrów, każdy o dwóch przeciwstawnych biegunach: (1) spontaniczność i motywacja[102]; (2) typ dyskursu i rejestr[103]; (3) prawa do publikacji i dostępnych funkcjonalności[104]; (4) stosowane podejście do aktywności kognitywnej[105] (5) graficzna reprezentacja w środowisku cyfrowym osób piszących i ich indywidualnego wkładu w całość[106]. Rozróżnienie to jednak oceniono jako niedoskonałe i nieugruntowane metodologicznie, w związku z czym zdecydowano się jednak na opis cybergatunku *pisanie interaktywne na blogu* według przywołanych już wcześniej trzech norm Rastiera.

W zakresie normy genetycznej uchwycono specyficzne cechy blogowego pisania interaktywnego: tworzy sie ono progresywnie i nie musi podlegać ograniczeniom czasowym, bowiem do przestrzeni cyfrowej osoby blogujące mają dostęp jednocześnie z poziomu wielu stanowisk komputerowych lub urządzeń przenośnych (klawiatur) – liczba osób uczestniczących może być również nieograniczona. Aplikacja umożliwiająca blogowe pisanie interaktywne ma podwójny interfejs. W miarę jak

[102] Przeciwstawne bieguny: pisanie w całości spontaniczne i pisanie w całości według scenariusza
[103] Przeciwstawne bieguny: pisanie bez przestrzegania reguł gatunków klasycznych i pisanie uwzględniające reguły klasycznego gatunku
[104] Przeciwstawne bieguny : maksymalne dostępne prawa edycyjne i minimalne prawa edycyjne
[105] Przeciwstawne bieguny : pisanie linearne i pisanie nielinearne
[106] Przeciwstawne bieguny : pisanie niejednolite wielu autorów i pisanie ujednolicone zacierające granice indywidualnego wkładu

wzrasta ilość przydzielonych praw, użytkownicy mają dostęp do większej liczby funkcjonalności, dostępnych poprzez interfejs zarządzania treściami i funkcjami. Aplikacja jako rozwiązanie technologiczne ma charakter otwarty, a liczba funkcjonalności oraz ich cechy mogą ewoluować w zależności od publikacyjnych potrzeb osób piszących. Charakteryzuje się ona szeroko pojętą plastycznością graficzną, funkcjonalną, strukturalną, techniczną, filozoficzną, metodyczną, nawigacyjną itd. Możliwość powiązania komentarza z każdym wątkiem zawartym w notce lub innym komentarzu, oraz możliwość dotarcia do każdego fragmentu tekstu, znosi cechy linearności produkcji i lektury tekstu. Narzędzie syndykacji danych (RSS) pozwala również na ładowanie wybranych treści z innych blogów, a także do innych blogów, za pomocą agregatorów treści. Sednem blogowego pisania interaktywnego jest w naszym pojęciu jego charakter dyskursywny, będący pochodną wielogłosowej dyskusji. Jest ona wielokulturowa, wielojęzykowa (nawet w obrębie jednego systemu językowego, gdyż wiele rejestrów i wiele osobistych odmian języków styka się tu z sobą). Jakość tekstu, który powstaje w wyniku tego wielowymiarowego zetknięcia zależy od tego, czy będziemy mieć do czynienia ze zwykłym uczestniczeniem, czy też świadomym, zaangażowanym w zespołowe wypracowywanie myśli działaniem. Z punktu widzenia dydaktyki, cenniejsza jest oczywiście ta druga postawa. Charakter dyskursu łączy cechy zarówno dyskursu pisemnego, jak i ustnego, stąd przypisywany mu rejestr językowy jest czasem zwany "zoralizowanym językiem pisanym" (fr. *l'écrit oralisé*), o różnym stopniu formalności i poprawności językowej, w zależności od umiejętności i przyzwyczajeń piszących. Wszystkie te cechy łączy **wielowymiarowa otwartość**, która jak nigdy dotąd pozwala dydaktyce języków obcych na tworzenie środowisk do testowania nowatorskich, zróżnicowanych metod mieszanych, silnie skontekstualizowanych i dostosowalnych do parametrów sytuacji uczeniowej, gdy tylko zaistnieje zmiana wymagająca przekonfigurowania środowiska uczeniowego.

W zakresie normy mimetycznej blogowy tekst interaktywny cechuje obecność formatów innych niż tekst klasyczny: grafika, zdjęcia, filmy, dźwięki, muzyka, hiperłącza, emotikony o charakterze reaktywnym (to znaczy uruchamianym (lub nie) pod wpływem zachowania kursora odbiorcy). Osoba produkująca tekst interaktywny zwykle potrafi włączać te formaty oraz nadawać im określone zachowania, a osoba odtwarzająca potrafi je wywoływać. Interakcja z treściami wszystkich tych formatów

rozszerza zakres produkcji i lektury według subiektywnych i osobistych wyborów nadawcy lub wyborów dokonanych w celu zwielokrotnienia rozumienia przez odbiorcę publikowanego komunikatu.

Interaktywność blogowego tekstu jest możliwa dzięki zaawansowanym funkcjom informatycznym, realizowanym w czasie rzeczywistym na serwerach składających i przetwarzających dane, komunikujących się ze stanowiskami komputerowymi pojedynczych użytkowników. Ta dwutorowa i natychmiastowa wymiana danych i poleceń umożliwia wielokrotną i natychmiastową zamianę roli z autora na odbiorcę, i vice versa, i to dla tego samego użytkownika bloga. Jeśli chodzi o sam przebieg dyskusji, wymiana zdań nie musi być przyporządkowana znanej z klasy kolejności wypowiedzi ustalanej przez nauczyciela, np. na sygnał zgłoszenia chęci wypowiedzi. Swoboda wypowiedzi dotyczy tu zarówno momentu, jak i charakteru tekstu, poprzez który piszący chce i potrafi najlepiej wyrazić swoją myśl, propozycję, przykład, opinię, pomysł, ocenę, wzmocnienie itp. Odpowiedzialność za jakość publikacji spoczywa jednak wyłącznie na jej autorze, a zasięg publikowanych treści może wykraczać poza granice klasy. Stąd potrzeba wczesnego kształtowania jasnej świadomości faktu, że autor pozostaje anonimowy tylko do pewnego stopnia.

Podstawowa jednostka blogowego pisania interaktywnego składa się z notki/artykułu oraz komentarzy. Jednostki te są sklasyfikowane według dowolnie utworzonych kategorii, słów kluczy oraz zakładek. Wewnątrz lub wokół blogowego tekstu interaktywnego mogą znajdować się liczne narzędzia wspomagające jego tworzenie oraz przetwarzanie (hiperłącza do słowników, glosariuszy, tekstów źródłowych, czasopism), elementy ilustrujące wspólnotę piszącą (chmura pseudonimów, awatarów, zdjęć), elementy wizualizujące stałych czytelników bloga oraz ich geograficzną lokalizację na mapie świata, a także wiele innych elementów posiadających zaawansowane i silnie skontekstualizowane funkcje, jak: sondaż, ocena wartości notki, ocena przydatności komentarza. Narzędzia redakcji i formatowania tekstu umożliwiają zaawansowanym użytkownikom włączanie kodu html. Ostateczna struktura tekstu może być nieprzewidywalna (dotyczy to liczby notatek, ich hierarchii i chronologii). Na pierwszy plan ważności wysuwa się tu interakcja typu *człowiek-człowiek* i zespołowa konstrukcja myśli. Interakcja *tekst – człowiek* jest drugoplanowa. Bardzo dobrym sposobem rozróżnienia pomiędzy blogowym pisaniem interaktywnym a

pisaniem interaktywnym wiki jest porównanie rezultatu pisania. W tekstach wiki (np. *Wikipedia, Wikisłownik*) nie mamy wglądu w dyskusje towarzyszące konstruowaniu myśli, ważna jest bowiem szybka dostępność do efektu końcowego będącego składową aktualnego stanu wiedzy na dany temat. W blogowych tekstach wgląd w pisemne ślady konstruowania myśli jest nie tylko możliwy, ale stanowi on w zasadzie jego główną wartość. Z punktu widzenia dydaktyki języków obcych, jak już wspomnieliśmy, wgląd w ten proces jest bardzo cenny.

Co do ostatniej normy, normy hermeneutycznej, stwierdzono, że nie istnieje jeden możliwy sposób interpretacji blogowego pisania interaktywnego, a to ze względu na wielorakość jego charakteru, tematów, twórców i odbiorców. Jest jednak kilka czynników, które będą silnie determinowały interpretację. Należą do nich nowe przyzwyczajenia i oswojenie się z lekturą tego typu tekstów (czytanie wnikliwe, linearne lub skokowe, skanowanie wzrokiem strony), oraz potrzeba wyszukania informacji formalnej, o względnie ostatecznej formie, lub informacji nieformalnej, bogatszej o ślady procesu jej powstawania. Nie jest to bez znaczenia dla interpretacji, ponieważ możliwość wykrycia błędu czy też potwierdzenia logiki i prawdziwości rozumowania może zaważyć na interpretacji całego tekstu. Blogowe teksty interaktywne będą zatem interpretowane inaczej np. przez osoby ceniące autonomię w konstruowaniu myśli i opinii, doceniające wagę indywidualizmu obecnego w negocjowaniu znaczeń oraz potencjalną wartość opinii różnych od własnej.

Po próbie scharakteryzowania cybergatunku *blogowe pisanie interaktywne* przeprowadzono analizę zależności pomiędzy postawą ucznia blogującego względem współpracy niezbędnej do pisemnej interakcji, a strategiami, które winien on w tej sytuacji uruchamiać. Zastanowiono się również nad zbliżeniem opisu produkcji pisemnych znanych nam z ESOKJ i opisu produkcji interaktywnych w środowisku bloga, aby umożliwić jego zastosowanie w kontekście uczeniowym. W wyniku tej refleksji zaproponowano poziomy kompetencji pisania interaktywnego ucznia blogującego, na przykładzie umiejętności pisania komentarza (zob. tab. 1.4.10).

Podsumowując rozważania części teoretycznej, sformułowano wniosek, iż nie istnieje jeden typ pisania interaktywnego, lecz jego liczne warianty: interaktywne pisanie naukowe, pisanie interaktywne instruktażowe, pisanie interaktywne narracyjne, pisanie interaktywne uczeniowe, pisanie interaktywne publikacyjne, pisanie

interaktywne ludyczne i inne. Blogowe pisanie interaktywne może wpisywać się jednocześnie we wszystkie te typy. Z punktu widzenia dydaktyki, ważne jest, by mieć właściwe spojrzenie na powstający w wyniku tego zadania tekst interaktywny –jego wartość może zostać zaakceptowana pomimo pewnych niedoskonałości, o ile przyjmie się dwa założenia. Po pierwsze, kompetencja blogowego pisania interaktywnego, w tym blowego pisania interaktywnego w języku obcym, staje się niezbędną w aktualnej rzeczywistości komunikacyjno-informacyjno-medialnej i powinna być ujęta w planowaniu kształcenia kompetencji komunikacyjnej. Po drugie, język pisania interaktywnego powstającego i kształtującego się/kształconego w warunkach szkolnych winien być pojmowany jako interaktywny język przejściowy (fr. *interécrit interactif*), będący w okresie kształcenia się, transformacji, udoskonalania. W konsekwencji, nauczanie tej kompetencji winno skupiać się bardziej na procesie będącym w trakcie doskonalenia, co wydaje się umożliwiać perspektywa zadaniowa i wspólnotowa działania cyfrowego; mniej natomiast na usterkach i niedoskonałościach, nie uciekając jednak od ich systematycznego korygowania.

Druga część rozprawy przybliża metodologię, która została przyjęta w niniejszym badaniu, przywołując szczegółowo etapy tworzenia i testowania prototypów, oraz rozpoznawania podstaw teoretycznych umożliwiających kolejne etapy udoskonalania narzędzia, zgodnie z przyjętą początkowo perspektywą. Dokonano obszernego porównania przebiegu konstruowania zamkniętego, cyfrowego środowiska uczeniowego oraz otwartego środowiska cyfrowego wykorzystującego dostępne narzędzia Internetu 2.0. Ze względu na niewielką dostępność szczegółowego opisu metodologii badań wdrożeniowych w dydaktyce języka obcego oraz szczegółowość takiego zestawienia, ograniczono się do jednego przykładu (Guichon, 2006). W dalszej części rozważano nową sylwetkę dydaktyka, łączącą w jednej osobie inżyniera, konstruktora, pedagoga i badacza. W związku z kumulacją różnorodnych ról zwrócono uwagę na krzyżowanie się kompetencji niezbędnych do tworzenia środowiska cyfrowego (tworzenie grafiki komputerowej, elementy programowania lub integracji kodów, podstawowe umiejętności tworzenia cyfrowego środowiska uczeniowego) i porozumiewania się ze środowiskiem specjalistów z dziedziny informatyki i programowania (umiejętność nawiązywania kontaktów z autorami rozszerzeń,

umiejętność wyszukiwania informacji na forach specjalistycznych i wejście w specjalistyczny, wielojęzyczny dialog). To tylko niektóre kompetencje, które w połączeniu z umiejętnościami refleksyjnego praktyka pozwolą na przyrost umiejętności badacza, niezbędnych do zbudowania wartościowych narzędzi badawczych i sformułowania wartościowych wniosków końcowych.

W dalszej części, w centrum rozważań usytuowano konstruowane narzędzie uczeniowe (fr. *dispositif d'apprentissage*), które może jednak pozostać nieprzystępne lub trudne do wykorzystania przez uczącego się, a także nieprzewidywalne z punktu widzenia rezultatów uczenia, o ile nie zostanie opatrzone rozwiązaniami wspierającymi (fr. *médiatisation*). Do rozwiązań wspierających zaliczymy *skonstruowanie scenariusza dydaktycznego, granularyzację, opracowanie zadań, mikro-zadań, przygotowanie narzędzia ewaluacji. Z punktu widzenia regulacji dydaktycznej wsparcie narzędzia zakłada zróżnicowanie poleceń, wyjaśnień, sposobów zatwierdzania wykonanych zadań, systemu przypomnień, przeformułowań, zwrotów wspierających, zarządzania presją czasu i zmiany rytmu pracy* (Guichon, 2006 : 13). Tak wzbogacone narzędzie nazywamy, za Guichonem (2006), *„narzędziem uczeniowym wspieranym"*. Analogicznie, jeśli skonstruujemy narzędzie składające się ze zintegrowanych narzędzi Internetu 2.0, oraz opatrzymy je materiałami pedagogicznymi, możemy je nazwać (używając terminologii Guichona) *„otwartym wspieranym narzędziem uczeniowym"*.

Kolejny rozdział przybliża czytelnikowi jeszcze bardziej blog edukacyjny oraz jego cechy charakterystyczne. Każda definicja bloga będzie fragmentaryczną, gdyż o jego naturze decydują sposoby jego wykorzystania jako artefaktu kognitywnego czy instrumentu społecznego. Termin *weblog* (rejestr odwiedzanych stron) zawdzięczamy Jornowi Bargerowi. Kolejne transformacje tego terminu to *joueb (zbitka językowa od fr. journal i ang. web),* dziennik intymny (fr. *journal intime) i* dziennik powszechnie dostępny *(fr. journal extime).* Przytoczono liczne derywanty oraz nowe określenia, które powstały i powstają nadal, w celu jak najcelniejszego oddania charakteru i funkcji bloga, jak i jego autora/autorów. Z punktu widzenia dydaktyki języka francuskiego ważne jest, że blog w swej ewolucji stał się stałym elementem zakresu sieciowych wypowiedzi pisemnych o potężnym oddziaływaniu społecznym, dzięki istnieniu powiązań pomiędzy blogerami i blogami (tzw. *blogosfera*). Tę siłę społeczną może wykorzystać dydaktyka adaptując blog do swych celów. Stąd wachlarz powstałych

odmian blogów edukacyjnych (lub edublogów) jest równie szeroki, jednak ich klasyfikacja pomija kryterium stopnia współpracy generowanej poprzez pisanie interaktywne, a opiera się na odwołaniu do poziomów językowych, tematyki, uprawianego gatunku literackiego, narodowości, wieku, typu uczących się, zasadniczego celu kognitywnego dla którego edublog został uruchomiony i tym podobnych cech.

Następnie rozważano, jak doszło do tego, że blog stał się nowym polem badań w dydaktyce języków obcych. Badania te koncentrowały się zazwyczaj na obserwacji rozwoju refleksyjności u autorów blogów (uczących się uczniów, studentów, przyszłych nauczycieli języka obcego) lub też wykorzystywania bloga jako dziennika uczącego się, mającego ułatwić redakcję sprawozdania i wniosków końcowych z danego etapu kształcenia. Cechą wspólną tych badań jest koncentrowanie się na jednostce i ewoluującej tożsamości indywidualnej. Uwaga badaczy nie skupia się tu na samym narzędziu, które (jako bogato wyposażone w funkcje podstawowe i ogólnodostępne, umożliwiające uruchomienie bloga ad hoc) jest często przejmowane bez szczególnej transformacji technologicznej. W tej perspektywie podjęte badania stanowią swego rodzaju novum, ponieważ poświęcają tyle samo uwagi procesowi konstruowania narzędzia, co wykorzystywaniu go przez międzynarodową wspólnotę blogującą wyłącznie na jednym blogu. W związku z tak wytyczonym polem badań za konieczne uznano wypracowanie nowej metodologii, łączącej badania socjologiczne (badanie sieci i mikrosieci społecznych), technologiczne (badanie konstruowania i wykorzystania narzędzi Internetu 2.0) i dydaktyczne (rozwijanie kompetencji komunikacyjnej w perspektywie wspólnotowego uczenia się).

Pod koniec tego rozdziału zarysowano blog jako jedno z wielu narzędzi tworzących ogromny zbiór narzędzi Internetu 2.0. Blog jest aplikacją o otwartym kodzie, opartą na licznych formularzach będących nadbudową do definiowania w prosty sposób przez użytkowników warunków i zmiennych w pętlach informatycznych – co umożliwia dostosowanie narzędzia przez użytkownika do pojawiających się nowych potrzeb oraz wykorzystywanie go do nowych zadań. Ze względu na ciągły proces unowocześniania tego narzędzia, może ono zostać włączone w badania wywodzące się z antropologii, a interesujące się artefaktami oraz procesami instrumentacji i instrumentalizacji narzędzia (Rabardel, 1995).

Dalsza część wywodu nawiązuje do dwu badań pilotażowych testujących prototypy. Pierwszy, blog *Actuclic*, oparty na silniku *Dotclear*, niepoddany adaptacji na poziomie rozwiązań technologicznych, został przetestowany w roku 2006 na bardzo małej próbie. Rezultaty (nie wyłoniła się wspólnota uczeniowa, opublikowano nieliczne notki i sporadyczne komentarze) jednoznacznie nakreśliły kierunek działań badawczych: należało pogłębić umiejętności konstruktorskie i wypracować zdecydowanie lepszą i bogatszą propozycję zespołu funkcjonalności, a także bardziej złożone, ukierunkowane, zadanie uczeniowe. Propozycja reagowania na treści automatycznie agregowane nie okazała się trafnym stymulusem, a potencjalna interakcja nie mogła być w żaden inny sposób wspierana. Należało więc pogłębić rozumienie istoty tworzenia się uczącej się wspólnoty wirtualnej, aby wyposażyć blog w narzędzia, które mogłyby ułatwić jej emergencję.

Drugi prototyp *Masterprofle*, oparty na silniku WordPress, [http://sites.univ-provence.fr/masterprofle/], został przetestowany w roku akademickim 2007/2008, przez siedmioro studentów nauczycielskich studiów magisterskich (specjalności: *Nauczanie języka francuskiego jako obcego*) z Uniwersytetu w Aix-en-Provence, odbywających zagraniczne staże zawodowe. Wszyscy oni otrzymali pełne prawa autorów w celu publikacji relacji dotyczących swej integracji w nowym środowisku zawodowym, opisu cech tego środowiska, oczekiwań uczniów, stosowanych metod z jednej strony, z drugiej zaś w celu współdzielenia z innymi studentami osobistych refleksji na temat zawodu nauczyciela, napotykanych problemów metodycznych, wychowawczych i innych. Docelowo, utrzymywanie kontaktu z innymi studentami, a także głównym wykładowcą, od których dzieliła ich duża odległość geograficzna, pozwalało na pozostanie w kontekście studiów i przygotowanie pracy magisterskiej. Obserwacje i analiza danych zebranych przy pomocy kwestionariusza podczas tego badania pilotażowego pozwoliły na wysunięcie następujących wniosków. Wspólnota, która zawiązała się w wyniku pisania interaktywnego na blogu rozwinęła co prawda cechy wspólnoty praktykującej, lecz nie wspólnoty uczącej się. Wspólnota ta wykorzystywała głównie typowe narzędzia prymarne bloga: notkę i komentarz. Brak czasu okazał się być najczęściej deklarowanym powodem, że studenci nie korzystali z wielu narzędzi lub rzadko publikowali teksty. Ponadto, jak wynikało z przeprowadzonej ankiety, czynnik najbardziej motywujący ich do pisania nie dotyczył dostarczonych rozwiązań

technologicznych, lecz był natury psychologicznej – chodziło mianowicie o możliwość dzielenia się. W odpowiedziach na pytanie dotyczące potencjalnego użycia dostarczonych narzędzi, gdyby czas na to pozwolił, na pierwszym miejscu postawiono glosariusz FLE (*IMM-Glossary*) oraz konto na serwisie Flickr do publikacji zdjęć, powiązane z blogiem. Podsumowując, studenci, którzy deklarowali się jako entuzjaści blogowania, starali się wykorzystać tę możliwość, świadomie dostarczać interesujące wszystkich informacje, a także wykorzystywać dostępne funkcje. Natomiast studenci, którzy z założenia odrzucali tę formę produkcji pisemnej i jej publikację, nie angażowali się w blogowanie oraz deklarowali również umiarkowany entuzjazm co do wpływu pisania na blogu na utworzenie się wirtualnej wspólnoty uczącej się. Po drugim badaniu pilotażowym sformułowano następujące wnioski: należy przewidzieć zadania lepiej wykorzystujące ideę komentowania notek oraz stworzyć sytuacje, w których użycie funkcji dodatkowych będzie niezbędne. W szczególności należy:

- włożyć mniej wysiłku w wyszukiwanie nowych rozszerzeń, a skoncentrować się na opracowaniu wsparcia pedagogicznego;
- stworzyć scenariusz interakcji obligujących do użycia dodatkowych funkcji bloga, poza funkcją publikacji notek i komentarzy;
- przetestować prototyp wśród próby uczącej się języka francuskiego jako obcego, a nie uczącej się zawodu;
- w widocznej części interfejsu umieścić kolorową wizualizację tworzącej się wspólnoty;
- przewidzieć uczestnictwo w projekcie nauczycieli-opiekunów i organizatorów emergencji wspólnoty.

Trzeci prototyp, *Postculture(s)*, [http://sites.univ-provence.fr/postculture/], również oparty na silniku *WordPress*, został przetestowany w okresie od końca listopada 2008 do czerwca 2009 roku. Próba obejmowała cztery klasy (łącznie 80 uczniów), z czterech krajów: klasa 0 cyklu dwujęzycznego z Liceum nr II w Bydgoszczy, 30 uczniów w wieku 16 lat, poziom kompetencji wg. ESOKJ A1-B2, z tendencją do bardzo szybkich postępów, klasa 10. F, gimnazjum w Doniecku (Ukraina), 17 uczniów, poziom A1-B2, klasa 3C (ostatnia klasa gimnazjum) szkoły im. św Rocha – Dolina Aosty (Włochy), 23 uczniów dwujęzycznych w wieku 13-14 lat,

poziom A2 – B2; grupa mieszana w gimnazjum w Nymburku (Republika Czeska), 10 uczniów, poziom A1–B1. Nauczyciele opiekujący się klasami to: Polska – początkująca nauczycielka, 2 rok pracy; Ukraina – francuski stażysta ostatniego roku studiów magisterskich nauczania języka francuskiego jako obcego z Universytetu Prowansalskiego; Włochy – doświadczony nauczyciel z wieloletnim stażem pracy; Czechy – początkująca nauczycielka. Pełne wyniki badania zostały przedstawione w trzeciej części rozprawy, a tu ograniczymy się do najistotniejszego wniosku: pisanie interaktywne na blogu Postculture(s) wsparte zaimplementowanymi funkcjami oraz scenariuszem pedagogicznym przyczyniło się do emergencji wirtualnej wspólnoty uczeniowej. Paleta zintegrowanych narzędzi, które przyspieszyły emergencję wspólnoty objęła: *Community Cloud* Version 2.0 ; *Easy IP2Country* Version 0.91 ; *IMM-Glossary* Version 2.1.1 ; *Role Manager* Version 2.2.2 ; *Top Commentators Widget* Version 1.3 ; *WP-Polls Version* 2.50 ; *WP Authors* Version 1.3.1. Jako narzędzia zgromadzenia danych do szczegółowej analizy wykorzystano: blog rejestrujący pisanie uczniów, bazę danych podpiętą do bloga, komunikator *Skype* jako narzędzie komunikacji ustnej i pisemnej synchronicznej w trakcie cotygodniowych zebrań z nauczycielami; ankietę online skonstruowaną i osadzoną w sieci z pomocą aplikacji *Netsondage*[107], połączonej z oddzielną bazą danych i interfejsem zarządzania wynikami ankiety.

Rozdział kończy nawiązanie do rozważań teoretycznych dotyczących problemów, które napotyka konstruktor podczas budowy otwartego narzędzia uczeniowego 2.0, czyli nieustannego uaktualniania pobieranych i tworzonych wersji aplikacji; pozostawanie w kontakcie z wielojęzyczną społecznością informatyków, konstruktorów i użytkowników oprogramowania; poddawanie się procesowi samokształcenia wspieranego zasobami dostępnymi w sieci, co niezbędne w obliczu bardzo szybkiego postępu i codziennie unowocześnianych rozwiązań. Rozważania kończy refleksja o konieczności stosowania specyficznej metodologii konstruowania scenariusza interakcji z wykorzystaniem uczeniowego narzędzia otwartego oraz specyfiki zadań otwartych. Przywołane zostały wnioski Dillenbourg (2007) i Henri et al. (2007), precyzujące niezbędne elementy trafnego i skutecznego scenariusza. Dillenbourg podkreśla wagę

[107] http://www.ccdmd.qc.ca/ressources/?id=1246

powiązań pomiędzy kolejnym sekwencjami pedagogicznymi oraz wprowadzanie elementu burzącego dotychczasową równowagę. Henri et al. natomiast zauważają rolę postrzegania scenariusza przez uczącego się, jego sensowności, użyteczności w doprowadzeniu go do własnych celów, a także możliwość wpływu na jego modyfikację. Powracając do pojęcia zadania i rozważając je od strony konstruowania, przywołano wskazówki Nunana (cytowanego przez Cuqa et al., 2003a), który proponuje uwzględnienie sześciu parametrów : *cele, pomoce, czynności, wzajemne role uczącego się i ucznia, narzędzie*. Willis (cytowany przez Cuqa et al., 2003a) uzupełnia ramy zaproponowane przez Nunana, o *rezultat zadania*. Według niego, zadanie komunikacyjne polega na wymianie znaczeń w celu osiągnięcia rezultatu. W ten układ ważnych czynników możemy wprowadzić kolejny - *rozwiązanie problemu*, oparte na wymianie informacji pomiędzy uczącymi się. Jeśli do tej podstawy dodamy wszystkie dostępne nam cechy środowiska cyfrowego: wielokanałowość, wielorakość, multimedialność, natychmiastowość, dostępność itd., pojawia się z jednej strony dostęp do niezwykle dużych możliwości koncepcji zadań otwartych, z drugiej strony wielkie wyzwanie umiejętnego ułożenia kolejności mikro i makrozadań, tak aby ich realizacja okazała się rzeczywiście kształcąca. Te postulaty starano się zastosować, konstruując i testując scenariusz dydaktyczny dla prototypu *Postculture(s)*.

Rozdział trzeci stanowi szczegółowe sprawozdanie z badania, z wykorzystaniem trzeciego prototypu, Postculture(s), (infra). Głównym celem badania było sprawdzenie, jakie strategie współpracy w kierunku pisania interaktywnego, w języku francuskim jako obcym, stosują uczniowie wirtualnej wspólnoty blogującej. Z uwagi na złożoność badanej problematyki, a także charakter badań (badanie wdrożeniowe), główne pytanie badawcze zostało uszczegółowione w następujący sposób:

1. Jaki jest wpływ narzędzia cyfrowego na emergencję wspólnoty uczącej się?
2. Jakie pojawią się czynniki decydujące o ukonstytuowaniu się wspólnoty wirtualnej?
3. Jakie są obserwowalne cechy charakterystyczne pisania zespołowego – pisania interaktywnego?

Scenariusz badania opierał się na zadaniach o wzrastającym stopniu złożoności i trudności, polegających na zespołowym redagowaniu i publikacji notek przez klasy na

blogu *Postculture(s)*, oraz indywidualnym komentowaniu przez uczniów. Scenariusz interakcji, załączony w *Aneksie* do rozprawy, sugerował określony charakter komentarzy. Przewidziano również kampanię wyborczą i elektroniczne wybory Redaktorów Krajowych i ich Zastępców. Kolejne tematy dotyczyły najpierw autoprezentacji klas, krajów, szkół, ulubionych krajowych zespołów/wykonawców muzycznych, następnie ulubionych zespołów/wykonawców frankofońskich i ciekawych słów użytych przez uczniów na blogu. Uczniowie, w ramach pracy nad słownictwem, opublikowali 80 definicji w interaktywnym glosariuszu. Projekt interaktywnego pisania został zakończony ogłoszeniem wyników elektronicznego głosowania na najlepszą klasę, najlepszego redaktora krajowego oraz najlepszego komentatora. Uczniowie opublikowali również notki podsumowujące ich doświadczenia i przemyślenia związane z projektem. Łącznie opublikowano 32 notki i 1102 komentarze. Klasy otrzymały klasyczne dyplomy i upominki przesłane na zakończenie roku nauczycielom prowadzącym. Do danych dołączono odpowiedzi grupy polskiej na kwestionariusz oraz zapisane rozmowy z nauczycielami. Zebrane dane poddano analizie jakościowej i ilościowej traktowanych jako komplementarne.

Uzyskane wyniki potwierdziły wpływ zaimplementowanych rozszerzeń funkcji bloga na utworzenie się wirtualnej wspólnoty uczącej się. Stwierdzono obecność fazy emergencji wspólnoty podczas badań oraz polaryzację ról. Warunek wstępny pozwalający na przeprowadzenie dalszych badań został zatem spełniony. Wskaźniki, które przyjęto do wstępnej analizy wspólnoty (uczestnictwo i zaangażowanie) pozwoliły na umowne rozróżnienie ról społecznych: członkowie *jądra wspólnoty* (najaktywniejsi uczniowie), członkowie *solidnego korpusu* (bardzo aktywni uczniowie), *członkowie aktywno-pasywni* (uczniowie o skrajnie zmiennej aktywności), *członkowie peryferyczni* (bardzo mało aktywni, jakby przyglądający się z dystansem), oraz *przygodni zwiedzający* (uczniowie sporadycznie zaglądający na blog).

W zakresie wpływu narzędzi cyfrowych na emergencję wspólnoty stwierdzono bezpośrednią zależność pomiędzy wykorzystaniem rozszerzenia Extension Wp-polls (artefakt sondaże i głosowanie elektroniczne) a polaryzacją ról. Okres poprzedzający głosowanie był okresem bardzo intensywnych interakcji, gdyż tylko w ten sposób możliwe było zaprezentowanie danego ucznia jako kandydata na Redaktora Krajowego. Głosowanie umożliwiło wyrażenie zaufania nagradzającego dotychczasowe

zaangażowanie w interakcje, a przydzielona funkcja bardziej motywowała do odpowiedzialnego uczestnictwa. Rozszerzenia WP-Authors (artefakt, „TOP Auteurs"), Community Cloud (artefakt, „*Nuage de pseudos de la communauté*"), Easy IP2Country (artefakt, flagi przy pseudonimach uczniów), Top Commentators Widget (artefakt, „*Top Commentateurs*") miały bardzo zróżnicowany wpływ na emergencję wspólnoty – zazwyczaj były wykorzystywane do śledzenia tempa publikacji innych uczniów, autopozycjonowania się w grupie, jako narzędzie nawigacyjne pozwalające dotrzeć do ostatniego komentarza lub notatki, czy też komentarza lub notatki konkretnego autora.

W zakresie wpływu zaimplementowanych narzędzi wspomagających wymiar uczeniowy wspólnoty, rozszerzenie IMM GLOSSAIRE (artefakt, „*Glossaire Posctulture(s)*") nie zostało przez większość odpowiadających na ankietę z grupy polskiej wykorzystane i docenione. Z dużym prawdopodobieństwem można przypuszczać, że równie niewielki stopień zainteresowania tym narzędziem zaistniał w pozostałych grupach, a to z powodu charakteru zadania, które zostało przypisane do jego wykorzystania. Była nim redakcja i publikacja własnych definicji. Wynikać może to z faktu braku realizacji fazy przygotowawczej zadania przez nauczycieli ze wszystkimi uczniami w klasie. Zadanie to zrealizowali w większości sami Redaktorzy Krajowi, którzy sami wybrali słowa i sami je publikowali, a na czas publikacji w glosariuszu otrzymali prawa administratorów.

Rozszerzenie *Role Manager* miało wpływ na emergencję wspólnoty, odczuwalny jednak jedynie od strony administracyjno-organizacyjnej, ponieważ ułatwiało ono stopniowe przydzielanie praw. W przyszłości można zwiększyć i bardziej zróżnicować poziomy przydzielanych praw, aby oprócz formalnej funkcji Redaktora Głównego pojawiły się inne funkcje, o które uczniowie mogliby się starać (np. Redaktor Glosariusza). Funkcje mogłyby być również przechodnie.

W opracowywaniu danych wykorzystano prócz analizy odpowiedzi na ankietę i analizy komentarzy, wyłonienie trzech przykładowych mikrotriad ilustrujących zależność pomiędzy użyciem mikronarzędzia, realizacją mikrozadania i budowaniem mikrowspólnoty (zob. 3.3.4).

Jeśli chodzi o obserwowalne wskaźniki istnienia wirtualnej wspólnoty, w wyniku analizy pisemnych interakcji uczniów stwierdzono obecność wspólnotowej samoregulacji, współzależności, ustanowienie reguł wewnętrznych i nieformalnych,

zarządzanie uczeniem się języka, zarządzanie relacjami społecznymi, współdzielenie tych samych celów oraz zaangażowanie. Wyniki te wzmacniają wniosek o emergencji wspólnoty oraz o jej charakterze uczeniowym.

Analizę strategii uruchamianych w kierunku pisaniu interaktywnego podjęto w obrębie umownych warstw społecznych, określonych w pierwszym etapie. Ustalono, że strategie te są zróżnicowane w zależności od stopnia uczestniczenia i zaangażowania w pisanie. Najbardziej interesujące strategie stosują uczniowie bardzo zaangażowani oraz sprawujący funkcje redaktorów na blogu. Cechuje ich zasadniczo wysoka reaktywność, czyli przede wszystkim odpowiadają oni każdemu, kto się do nich indywidualnie zwróci, a także i potrafią zwrócić się indywidualnie do wielu osób w jednym komentarzu (np. wyliczając imiona). Dopełniają wypowiedzi oraz podejmują próby wywołania lub mobilizowania pisemnej aktywności innych uczniów. Realizują zadania proponowane przez scenariusz, ale również sami proponują interesujące mikrozadania. Maksymalnie wykorzystują potencjał poszerzania formatu tekstu, wzbogacając go o treści implementowane z innych serwisów lub hiperłącza do nich odsyłające. Tworzą indywidualne mikrosieci intensywnych więzi poprzez częstą interakcję pisemną z wybranymi uczniami blogującymi. Stosują autokrytycyzm i autokorektę, starają się przy tym nie wykraczać poza temat związany z notką, którą komentują, lecz proponują nowe, interesujące wątki w dyskusji. Prezentują postawę optymizmu i wytrwałości a także odporności na wszelkie negatywne zdarzenia. Obserwują blog jako narzędzie, testują jego możliwości i wnioskują o potrzebne im funkcjonalności. Wszystkie, wymienione tu strategie zostały bogato zilustrowane fragmentami z dyskusji na blogu (zob. 3.4.1).

Ze względu na wstępny charakter badania w tak ściśle określonym kontekście, jego wynik nie upoważnia do jednoznacznego uogólnienia wniosków. Możliwe jest niemniej stwierdzenie, że przy pomocy otwartego wspomaganego narzędzia cyfrowego można przyspieszyć w warunkach szkolnych emergencję wirtualnej wspólnoty uczącej się, oraz zaobserwować strategie współdziałania uczniów w kierunku interakcji pisemnej. Niektóre z tych strategii, silnie nakierowane na sukces innego ucznia lub sukces zespołowy, są szczególnie godne uwagi. Niektóre z tych strategii, pomimo nakierowania na osiągnięcie celu osobistego, poprzez silny stopień uwspólnienia na blogu stają się strategiami współpracy, ponieważ mogą być zaobserwowane przez

innych i natychmiast praktykowane. Niektóre strategie natomiast, przeniesione z innych realiów i nieprzystosowane do pisania zespołowego w blogowym środowisku cyfrowym, stają się przyczyną wygasania interakcji i zubożenia tekstu interaktywnego. Mało interesująca dla blogerów okazuje się neutralna informacja nienacechowana subiektywną opinią. Istotną rolę w podtrzymywaniu i ukierunkowaniu aktywności wspólnoty uczącej się mają tzw. organizatorzy wspólnoty – są nimi: konstruktor bloga, twórca scenariusza dydaktycznego, nauczyciele wspomagający wspólnotę, zarówno w aspekcie społecznym, jak i poznawczym. Pytanie, nasuwające się po tym badaniu, czy możliwy jest postęp w zakresie umiejętności strategicznych i interakcyjnych pod wpływem praktykowania zespołowej interakcji pisemnej w środowisku bloga pozostaje pytaniem otwartym, zachęcającym do dalszych badań.

Pracę wieńczą wnioski ogólne, nawiązujące do obszernego *Wstępu*, przedstawiającego założenia teoretyczne i metodologiczne rozprawy. Pracę uzupełnia obszerna bibliografia, a także *Załączniki* (te ostatnie pomieszczono o osobnym tomie).

Bibliographie

Allevaro, M.J. (2008). « Internet et la perspective actionnelle », *Le Français dans le monde*, no 358, 38-39.

Ambry, O., (2006). « J'ai la mémoire qui flanche… », Culture et Société, Multimédia, *Le Français dans le monde*, no 347, p. 62.

Ambry, O., (2006). « Jeunesse des blogues », Culture et Société. Multimédia. *Le Français dans le monde*, no 346, p. 64.

Asselin, M. (nd). *Mario tout de go*, http://carnets.opossum.ca/mario/archives/2003/07/politique_edito.html, consulté le 26 février 2010.

Baggetun, R., Wasson, B., (2006). « Self-Regulated Learning and Open Writing », *European Journal of Education*, Vol. 41, Nos. ¾.

Barbier, M.-L., Jal Jal F., Piolat A., Agostinelli S. (1993). « Hypertexte et réseau: une expérience sur la rédaction interactive de textes », in *Revue de l'EPI (Enseignement Public et Informatique)*, no72, pp 89-95. Disponible en ligne : http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/04/08/24/PDF/b72p089.pdf, consulté le 15.09.09.

Barlett-Bragg, A. (2003). « Blogging to Learn », *Knowledge Tree*. Disponible en ligne : http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition04/pdf/Blogging_to_Learn.pdf, consulté le 26.08.2009.

Baruch, T. (2005). « Le blog: outil d'aide au développement de l'expression écrite et de travail collaboratif », CEMAFORAD – 2, en ligne: http://www.univ-bejaia.dz/colloques/cemaforad2/Actes/pdf/Baruch_Thierry.pdf, consulté le 03 juillet 2009.

Beacco, J.C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*, Didier, Paris, ISBN 978-2-278-05810-5.

Beaudouin, V. (2002). « De la publication à la conversation. Lecture et écriture électroniques », *Cairn*, n° 116 2002/6, p. 199 – 225. Disponible en ligne: http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=RES_116_0199, consulté le 03.09.2009.

Bélisle, R. (2001). « Pratiques ethnographiques dans des sociétés lettrées: l'entrée sur le terrain et la recherché impliquée en milieux communautaires ». *Recherches qualitatives*, Vol. 22, 55-71.

Blanchet, P. & Chardenet, P. (2011). Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées. Paris: Editions des archives contemporaines.

Bothorel, C., Marquois, E. (2005). « Faciliter l'émergence de réseaux d'entraide. Agir sur la motivation des e-apprenants », France Télécom R&D. Archives *HAL-SHS, (Hyper Article en Ligne - Sciences de l'Homme et de la Société)*. Disponible en ligne, http://halshs.archives-ouvertes.fr/docs/00/03/58/30/HTML/articles/bothorel.htm, consulté le 01/06/2010.

Brien, R. (2005). « Apprentissage collaboratif, la perspective des sciences cognitives », in *Collaborer pour apprendre et faire apprendre*. *La place aux outils technologiques*, Presse de l'Université de Québec, p. 56-74.

Broudoux, E., (2003). « Je blogue, tu blogues, nous bloguons. Du carnet individuel à l'écriture collective », in *Les Dossiers de l'ingénierie éducative: Publier en ligne aujourd'hui*, Paris: SCEREN/CNDP, n° 45, p.62-63, en ligne: http://webprod.cndp.fr/archivage/valid/54655/54655-7749-7733.pdf, consulté le 08.08.2006.

Casteignau, G. (2003). « Vers des communautés virtuelles d'apprentissage ». *Medialog*, no.46, p. 45-46.

Chanier, T. et Cartier J. (2006). « Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne: le processus réflexif dans la formation des formateurs », International Journal of Technologies in Higher Education, volume 3, numéro 3. Disponible en ligne: http://www.ritpu.org/spip.php?rubrique42&lang=fr, consulté le 03 juillet 2009.

Conseil de l'Europe (2001). *Cadre Européen commun de référence pour les langues*, Didier.

Coste, D. (2006). « La richesse de la diversité: recherches et réflexions dans l'Europe des Langues et des Cultures ». In *Synergie Europe*, 1/2006, Gerlint.

Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International.

Demaisière, *F.* (2004). *Didactique des langues et TIC, in Langues et Cultures, Les TIC, enseignement et apprentissage, Actes du Colloque des IUFM du Pôle Ile de France, Scéren, 9-15.*

Demaizière, F. et Narcy-Combes**,** J.P. (2005). « Méthodologie de la recherche didactique: nativisation, tâches et TIC », *Alsic*, Vol. 8, n° 1 | 2005. Mis en ligne le 15 novembre 2005, http://alsic.revues.org/index326.html. Consulté le 25 mai 2010.

Dillenbourg, P. Poirier, Ch., Carles, L., (2003). *Communautés virtuelles d'apprentissage e-jargon ou nouveau paradigme*, in Pédagogies.net L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage, sous la direction de Taurisson A., Senteni, A., Presse de l'Université de Québec.

Dillenbourg, P. (2007). « Les méthodes de modélisation de scripts d'apprentissage collaboratif », Actes du colloque Scénario 2007, *Scénariser les activités de l'apprenant: une activité de modélisation.* Disponible en ligne: http://www.cirta.org/%5CPortals%5C11%5Cdocs%5CScenarisation2007_Actes.pdf, *pp.9-10,* consulté le 08/05/2008.

Dörnyei, Z. (2001). *Teaching and researching motivation*, Longman.

Droździał-Szelest, K. (1997). *Language learning strategies in the process of acquiring a foreign language*, Poznań: Motivex.

Drozdział-Szelest, K. (2008). « Trening strategiczny na lekcji języka obcego – mit czy rzeczywistość ». In Pawlak, M. (dir.) : *Autonomia w nauce języka obcego. Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań - Kalisz - Konin: Edition: UAM et PWSZ, p. 405-415.

Engeström, Y. (1999). « Activity theory and individual and social transformation ». *In Y.Engeström, R. Miettenen & R.L. Punamake (eds), Perspectives on Activity Theory,* 19-38,Cambridge University Press, Cambridge.

France, H., Lundgren-Cayrol, K. (2001). *Apprentissage collaboratif à distance: pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Sainte-Foy (Québec, Canada) : Presses de l'Université du Québec, 181 p.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de conception multimédia,* Collection Autoformation et Enseignement Multimédia, Ophrys, 173 p.

Guichon, N. (2007). « Recherche-développement et didactique des langues », in *Les Cahiers de l'Acedle, numéro 4, Journées NeQ, Méthodologie de recherche en didactique des langues.*

Guillaud, H. (2005). « Qu'est-ce que le web 2.0? », *Internet ACTU.net*, http://www.internetactu.net/2005/09/29/quest-ce-que-le-web-20, mis en ligne le 29.09.05, consulté le 03 Août 2009.

Henri F., Compte C., Charlier B. (2007). « La scénarisation dans tous ses débats? », actes du colloque *Scénario 2007*, en ligne: http://www.groupes.polymtl.ca/cirta/Documents/Scenarisation2007_Actes.pdf, consulté le 08/05/2008, pp 18-24.

Herring, S., Scheidt L., Bonus, S., Wright, E. (2004). « Bridging the Gap: A Genre Analysis of Weblogs », System Sciences, Proceedings of the 37th Annual Hawaii International Conference.

Heutte, J. (2003). « Bloc-notes de Jean Heutte, serenpidité, phronésis et atharaxie sont les trois mamelles de l'Épicurien de la connaissance ;-) », en ligne http://jean.heutte.free.fr/article.php3?id_article=55, consulté le 01.01.2009.

Jeannot, L. et Chanier, T. (2008). « Stratégies d'un apprenant de langue dans une formation en ligne sur une plate-forme audio-synchrone ». In *Alsic*, en ligne. URL: http://alsic.revues.org/index879.html, consulté le 15.03.2009.

Jones, Q. (1997). « Virtual-communities, virtual settlements et cyber-archaeology: A theoretical outline. Journal of Computer-Mediated Communication. 3(3). Disponible en ligne : http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1083-6101.1997.tb00075.x/full.

Keochlin, O. (1996). « Existe-t-il une écriture interactive? », in *Dossier de l'audiovisuel*, no 64, pp. 10-12.

Koenig-Wiśniewska A. (2007). « Le blogue, un espace numérique d'apprentissage collaboratif »**,** acte de journée d'étude du Groupe d'Etude sur le Plurilinguisme Européen (GEPE), à paraître in *Les Cahiers du GEPE*.

Komorowska, H. (2007). *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957, 2007)*, Języki Obce w Szkole, CODN, ISBN 978-83-60814-19-2, 245-261.

Kucharczyk, J. (2008). « Metoda projektów w szkole o profilu technicznym sposobem na zainteresowanie literaturą », *Języki Obce w Szkole*, no5/2008, PLISSN0446-7965, 139-141.

Kuutti, K. (1999). « Activity Theory, Transformation of Work and Information Systems Design ». Perspectives on Activity Theory, Y, Engeström, R.Miettinen & R. Punamäki, Editors. Cambridge University Press: Cambridge, UK, 360-376.

Lachance, P. (2008). *Environnement d'Apprentissage Personnel*, « Coconstruire des trucs », http://eap.recit.org/index.php/coconstruire-des-trucs, mis en ligne le 16.01.2009, consulté le 04.08.2009.

Lamy, M.-N. (2007). « Compte-rendu des journées des rencontres orales en ligne pour l'apprentissage les 22-23 juin 2007, *The Open University*, Royaume-Uni », *Alsic*, Vol. 11, n° 2 | 2008. Mis en ligne le 30 juin 2008, http://alsic.revues.org/index498.html. Consulté le 25 mai 2010.

Lancien, T. (1998). *Le multimédia*, Paris: CLE International.

Laudouar, J., (2003). « Désir de s'exposer, désir d'écrire » in *Les Dossiers de l'ingénierie éducative: Publier en ligne aujourd'hui*, Paris: SCEREN/CNDP, n° 45, p.64-67. Disponible en ligne : http://webprod.cndp.fr/archivage/valid/54656/54656-7748-7732.pdf, consulté le 08.08.2006.

Lewis T. et Stickler U. (2007). « Les stratégies collaboratives d'apprentissage lors d'un échange en tandem via Internet ». In *Echanges exolingues via internet et appropriation des langues-cultures*, Revue de linguistique et de didactique des langues (Lidil), no 36, p 163-188.

Mangenot, F. et Louveau, E. (2006). *Internet et la classe de langue*, CLE International, ISBN: 978-2-09-033069-4.

Mangenot, F. et Penilla, F. (2009). « Internet, tâches et vie réelle », in *La perspective actionnelle et l'approche par tâches en classe de langue*, *Le Français dans le monde*, R&A, no 5, 82-90.

McDermott, R. (2000). « Community Development as a Natural Step. Five stages of community development », in *Knowledge Management Review*. Disponible en ligne : http://www.knowledgeboard.com/download/3464/Community-Development-as-Natural-Step.pdf, consulté le 26 juin 2010.

Michońska-Stadnik, A. (1996). *Strategie uczenia się i autonomia ucznia w warunkach szkolnych*, Wrocław: Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.

Michońska-Stadnik, A. (2008). « Identyfikacja oraz trening strategii dla rozwoju autonomii ». In Pawlak, M. (red.). *Autonomia w nauce języka obcego. Co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*? Poznań - Kalisz - Konin: Edition: UAM et PWSZ, p. 393-403.

Mounier, P., (2006). « Écritures en ligne, outils et pratiques », plan de cours, en ligne: http://blog.homo-numericus.net/IMG/pdf/ecritures_en_ligne.pdf, consulté le 15 septembre 2007.

Nikodemska, J. (2009). « iMózgi w e-szkole », in *Focus*, 9/2009, p. 30-36.

Orban, A.-C. (2005). « Les jeunes et la blog'attitude » in *Médialog* N°56, p. 38. Disponible en ligne : http://medialog.ac-creteil.fr/ARCHIVE56/blogs56.pdf, consulté le 25 mai 2010.

Oreilly, T. (2005). « What is Web 2.0 », http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html, consulté le 30 juillet 2009.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*, Rowley MA Newbury House.

Pawlak, M. (2006). « Kompetencja strategiczna i strategie komunikacyjne na lekcjach języka obcego ». *Języki Obce w szkole*, No 4/2006, ISSN 0446-7965, 35-45.

Piegzik, W. (2004). « Współczesny eklektyzm glottodydaktyczny – rozważania nad metodą ». *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957, 2007)*, Języki Obce w Szkole, CODN, ISBN 978-83-60814-19-2, 316-317.

Pledel, I. (2007). « Les blogs et la formation à distance: une logique du changement? ». *Actes de colloque* TICE Méditerranée 2007, en ligne http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm29/PLEDEL.pdf, consulté le 18 juillet 2009.

Pradal, F. (2007). « Les blogues éducatifs: les utiliser ou non? ». *Le français dans le monde*, no 351, Paris : CLE International, ISSN 1014-2239.

Preece, J. et Maloney-Krichmar, D. (2003). « On line communities: focusing on sociability and usability », in J. Jacko et A. Sears (Eds.) *Handbook of Human-Computer Interaction*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 596-620.

Pudelko, B., Henri, F., Legros, D. (2003). « Entre la conversation et l'écriture. Les deux faces de la communication asynchrone », Pédagogies.net. *L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*, Presse de l'Université de Québec, pp 264-281.

Puren, Ch. (2009). *APLV-LanguesModernes.org*, « Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères », Disponible en ligne: http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article1888

Relief, Guité, F., (2007). « L'écriture collaborative en classe », en ligne: http://www.francoisguite.com/2007/06/lecriture-collaborative-en-classe, consulté le 03.10.2007.

Resweber, J.-P. (1999). « Les paradoxes de l'éducation, *Le Portique*. Disponible en ligne : http://leportique.revues.org/index274.html, consulté le 22.05.2010.

Rheingold, H. (1993). « The Virtual Community - Homesteading on the Electronic Frontier », New York: Addison Wesley. Traduction française 1995: Les Communautés virtuelles, Paris: Addison Wesley France.

Rheingold, H. (1993). *The Virtual Community*, Disponible en ligne: http://www.rheingold.com/vc/book/8.html, consulté le 26.06.2010.

Rheingold, H. (1995). *Les communautés virtuelles* (L.Lumbroso trad.), Paris: Edition Addison-Wesley France. Disponible en ligne: http://www.lumbroso.fr/lionel/03_Plume/VC/VC_Ch00.htm, consulté le 20.11.2009.

Rosen, E. (2007). *Le Point sur le Cadre européen commun de référence pour les langues*. Paris : CLE International.

Rouquette, S. (2008). « Les blogs "extimes": analyse sociologique de l'interactivité des blogs », *tic&société*. En ligne. Vol. 2, n° 1 | 2008, mis en ligne le 13 octobre 2008. URL: http://ticetsociete.revues.org/412, consulté le 23.05. 2010.

Schlemminger, G. (1997). « History of Freinet Pedagogy ». In *Actes du Séminaire international de la pédagogie Freinet*. Disponible en ligne: http://freinet.org/icem/history.htm, consulté le 19.08.2009.

Schlemminger, G. (2002). « L'écriture collaborative à distance sur le réseau Internet, l'exemple des "romans virtuels" du service éducatif de France Telecom », in: Olaf Kühn / Oliver Mentz (Hg.) (2002): *Zwischen Kreativität, Konstruktion und Emotion. Der etwas andere Fremdsprachenunterricht*, Herbolzheim, Centaurus Verlag, pp. 88 – 103.

Sockett, G. (2001). « Quel fondement théorique pour les stratégies d'apprentissage cognitives? ». *Mélanges Crapel*, Revue scientifique du Centre de Recherche et d'Application Pédagogiques en Langues, no 26, p. 185-193.

Springer C., Koenig-Wiśniewska A. (2007). « Du journal intime aux réseaux sociaux », in *Le Français dans le monde*, n° 351, mai-juin. Paris: CLE International, en ligne: http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php

Springer, C. (2002). « Recherches sur l'évaluation en L2: de quelques avatars de la notion de "compétence" », dans Castelotti V., Py B. (coord.), *Notions en questions*, no 6, la notion de compétence en langue, pp. 61-73.

Springer, C. (2009). « CECR et Perspective Actionnelle: de la tâche pédagogique communicative au projet collaboratif », Actes du Symposium international, *Didactique des Langues Étrangères et Maternelles: TIC, aides et méthodes d'apprentissage*, Université Mohammed Premier - Oujda (Maroc). En ligne: http://springcloogle.blogspot.com/2009/02/cecr-et-perspective-actionnelle-de-la.html/, consulté le 09.06.2011.

Szura, M. (2006). « L'identité d'un modèle de blogueur », Synergies Pologne, no3, p.173-181.

Tardif, J. (2008). « La profession d'enseignant au Cégep de Sherbrooke », module à l'intention des nouveaux enseignants, en ligne http://cegepsherbrooke.qc.ca/~srd/modped/, consulté le 01 juillet 2010.

Wellman B. (1996). « Computer Networks as Social Networks: Collaborative Work, Telework, and Virtual Community », in *Annual Review of Sociology*, p. 213-238.

Wendt, M. (2001). « Stratégies de l'apprenant et stratégies d'apprentissage: recherche au service des chercheurs », http://www.fb10.uni-bremen.de/inform/pdf/kfu4wendt.pdf, consulté le 30 mars 2009.

Wilczyńska, W. (1999a). *Uczyć się, czy być nauczanym. O autonomii w przyswajaniu języka obcego, (trad. Apprendre ou subir l'enseignement)*, Warszawa: PWN.

Wilczyńska, W. (2005). *Introduction à la didactique du français langue étrangère*, Flair, ISBN 83-921325-2-1.

Wilczyńska, W. (2008). « Autonomia a rozwijanie osobistej kompetencji komunikacyjnej », in *Języki Obce w Szkole*, CODN, no 6/2008, *O autonomii*, PL ISSN 0446-7965.

Zara, O. (2008). *Réseaux sociaux – Web 2.0 Management de l'intelligence collective*, « De lecture collective à l'écriture collaborative, une grande aventure ! », http://www.blog.axiopole.info/2008/01/24/ecriture-collective-collaborative, consulté le 06.06.2008.

Zimmermann, G. (2007). « Organiser l'émergence d'une communauté virtuelle d'apprentissage ». Disponible en ligne : http://isdm.univ-tln.fr/PDF/isdm29/ZIMMERMANN.pdf, consulté le 05.11.2009.

Résaugraphie

Agestis, (2004), l'outil de gestion de sites en ligne, http://www.agestis.com/affiche.asp?arbo=1&num=34, consulté le 6/11/2008.

Bellon, M., Borderie, X. et al. (2005). *WordPress Francophone*, site d'actualité, de ressources pratiques et de forum d'entraide francophones de WordPress, http://www.WordPress-fr.net/

Boren, R. et al. (2003). *WordPress.org*, site d'actualité, de ressources pratiques et de forum d'entraide alglophones de WordPress, http://WordPress.org/

Capul, J.-Y., *Educnet*, (2009). Site du Ministère de l'Education nationale, Direction Générale de l'enseignement scolaire. « Notions d'accompagnement et de collaboratif », http://www.educnet.education.fr/dossier/eformation/notion-accompagnement-notion-collaboratif/apprentissage-et-travail-collaboratifs, consulté le 01.01.2010.

Chanier, T. et Zeng, Q. (2006). Laboratoire de Recherche sur le Language, projet *MULCE*, http://lrlweb.univ-bpclermont.fr/spip.php?article242/

Dupin, E. Press-citron, http://www.presse-citron.net/27-enseignements-tires-d-un-blog, consulté le 6/11/2008.

Eide, F., et Eide B. (2005). Eide Naurolearning Blog Web site, « Brain of the blogger », http://eideneurolearningblog.blogspot.com/2005/03/brain-of-blogger.html

Falque-Pierrotin, I. (2005). Le Forum des droits sur l'internet, « Je blogue tranquille », http://www.droitdunet.fr/actualites/lecture.phtml?id=26, mis à jour le 10 février 2006.

FRANC-PARLER, (2005). "Les blogs", Dossier Pratiques du multimédia, http://www.francparler.org/dossiers/blogs.htm, mis à jour le 16.01.2007.

Le journal du Net, (2009). « Monde: L'usage des blogs », http://www.journaldunet.com/cc/03_internetmonde/intermonde_blog.shtml, mis en ligne le 27 avril 2009, consulté le 03 juillet 2009.

NiouMedia, (2007). « Comment rédiger des billets populaires », http://nioumedia.com/2007/05/26/comment-rediger-des-billets-populaires, consulté le 06/11/2008.

Réseau, J. (2001). « Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia », thèse de doctorat, en ligne :

http://pagesperso-orange.fr/joseph.rezeau/recherche/theseNet/theseNet-2_-4.html, mise à jour le 28-12-2009, consulté le 06.11.2008.

Schneider, *D.K.*, *Edutech Wiki*, http://edutechwiki.unige.ch/fr/

Scocco, D. (2006). *Dailyblogtips*, http://www.dailyblogtips.com/27-lessons-about-blogging, consulté le 6/11/2008.

Springer, C. et Koenig-Wiśniewska, A. (2007), *Masterprofle*, projet de doctorat, http://sites.univ-provence.fr/masterprofle/

Springer, C. et Koenig-Wiśniewska, A. (2008). *Postculture(s)*, projet de doctorat, http://sites.univ-provence.fr/postculture/