Des étudiants d'ailleurs construisent ici un blog communautaire

Chantal Domp martin-Normand

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6393>

DOI : 10.4000/rdlc.6393

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Chantal Domp martin-Normand, « Des étudiants d'ailleurs construisent ici un blog communautaire », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 5 | 2008, mis en ligne le , consulté le 04 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/6393> ; DOI : 10.4000/rdlc.6393

Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Des étudiants d'ailleurs construisent ici un blog communautaire

Chantal Domp martin-Normand

Lidilem – université Stendhal Grenoble 3, France ; Defle – université Toulouse 2 Le Mirail,
France

Résumé

Ce texte fait état d'une expérience pédagogique menée avec une classe de Français langue Étrangère et Seconde en contexte universitaire. Elle a consisté à construire un blog communautaire en partant d'un travail individuel d'écriture de type autobiographique, suivi d'une étape d'échanges à l'oral autour des expériences interculturelles relatées. L'analyse du déroulement de l'aventure permet de mettre en évidence l'importance de cette phase d'interactions collective pour construire la réflexivité. La modalité Tice, en l'occurrence la publication des écrits finalisés, joue néanmoins un rôle "d'épice" stimulant le processus et générant une réflexion sur les différences entre les deux espaces de communication considérés : la classe comme espace privé et la blogosphère comme espace public.

Mots-clés

interactions, réflexivité, interculturel, blog communautaire

Abstract

This article describes an experiment which took place in a French as a Foreign Language class in a French university. The experiment consisted in constructing a class blog, based first on individual autobiographical writings of the students, followed by a phase of oral interaction about the intercultural experiences described. The analysis of the adventure shows how this interactive group phase was important to build reflection. The numeric aspect, that is to say the publishing of the final texts, played however a significant stimulating role in the process, generating a reflection on the differences between the two types of communication involved: the private one inside the classroom and the public one in the blogosphere.

Keywords

interaction, cross-cultural reflection, class blog

1. Introduction : contexte et points de départ

Il sera question ici d'une recherche-action telle qu'elle a été redéfinie récemment par F.Demaizière et J.-P. Narcy-Combes (Demaizière, Narcy-Combes, 2007).

Le chercheur est partie prenante de l'action et non "simple" observateur extérieur. Il ne s'agit pas toujours de valider une hypothèse mais plutôt de tenter de répondre à certaines questions de recherche liées étroitement à une pratique pédagogique. (Demaizière, Narcy-Combes, 2007 : 15).

En l'occurrence, la pratique pédagogique prend la forme d'un dispositif mis en place à partir de questionnements émergeant à la croisée des contraintes et demandes du terrain et des positionnements de l'enseignant-chercheur - ses intentions, ses choix, ses "valeurs", ses manières de conjuguer "sa curiosité (intellectuelle) et ses intérêts (sociaux)" (Demaizière, Narcy-Combes 2007).

En premier donc le contexte avec ses acteurs et son cadre spatio-temporel.

1.1. Contexte : institution universitaire, étudiants étrangers, époque étrange...

La situation est celle d'un enseignement-apprentissage de Fles, dans un département universitaire inclus dans une Unité de Formation Recherche de Langues en France, un contexte donc à contraintes programmatiques et institutionnelles.

C'est une classe d'étudiants avancés (B1-B2), qui sont caractérisés par leur diversité : diversité des répertoires linguistiques et langagiers, des parcours et cultures d'apprentissage, des contacts antérieurs avec la langue-culture cible, des compétences linguistiques *stricto sensu* et des autres compétences langagières, des situations socioéconomiques et des projets. Dans la même classe pluriculturelle, l'étudiant Erasmus européen, qui est là pour un semestre et repartira avec son lot de crédits en bandoulière, l'étudiant africain en post-doc ou aux prises avec sa thèse en "sciences dures", l'étudiant-travailleur de nuit au restaurant chinois,

l'étudiant-conjoint de cadre d'entreprise internationale... La classe est donc un lieu d'*hétérogénéité sociolinguistique* (Molinié 2006).

Ce groupe improbable est formé dans un pays dit d'accueil, qui vit une époque étrange où le discours politique et médiatique sur les étrangers est prégnant : nous sommes en 2007, période de campagne électorale où "*immigration et identité nationale*" se retrouvent ambigument liés dans un intitulé de Ministère : époque étrange où l'étranger ne cesse d'être tantôt désigné comme une seule catégorie floue, tantôt nié.

1.2. Intentions, hypothèses, questions, choix...

Avec ce public caractérisé par sa diversité, c'est la problématique du déplacement (géographique, culturel, social) et celle de la rencontre d'autrui, qui génèrent des recompositions identitaires que j'ai envie d'explorer en premier lieu. Ils sont ici venant de tous leurs ailleurs : géographiques, historiques, personnels... Ils sont pairs et pourtant si autres... Comment se rencontrent-ils ? Et que peuvent-ils raconter d'eux dans la classe qui donne du sens à leur expérience ?

C'est donc le plan interculturel et le plan identitaire que je souhaite investir, à travers un travail de récit de soi et de son expérience. "*Un sujet se reconnaît dans l'histoire qu'il se raconte à lui-même sur lui-même*", écrit Paul Ricœur. Le récit est ainsi instrument de la construction de l'identité narrative par la mise en mouvement et en résonance des éléments vécus, avec l'hypothèse que le déplacement et l'apprentissage de la langue étrangères sont éminemment propices à l'émergence de moments de décentration-perturbation des sujets, où les grandes questions philosophiques sont reposées :

Qui suis-je ? Qui sommes-nous ? (...) La notion d'identité narrative que thématise Paul Ricœur représente une solution élégante et réellement profonde (...) à cette cruciale perplexité. On peut la résumer en une formule : « Je suis ce que je me raconte. ». Qu'apporte le récit à ce problème ? Beaucoup, en vérité. D'abord, il nous sort d'une conception fixiste ou figée de l'identité : celle-ci n'est ni totalement à découvrir (comme une chose pré-donnée) ni seulement à inventer (comme un artifice), elle réside dans un mélange de détermination, de hasard et de choix, de mémoire, de rencontres et de projets. Le récit a cette vertu de remettre tous ces éléments en mouvement et en relation afin d'en faire

une trame. Ensuite, un récit ne se contente pas en réalité de raconter des faits. Il les interprète, les argumente, les reconstruit. Il sélectionne et travaille les moments pour en faire une histoire qui a un sens et une efficacité (Tavoillot 2004).

Parallèlement, sur un plan plus pragmatique, il s'agissait d'explorer quels outils technologiques pouvaient être exploités avec profit dans le contexte décrit, la demande institutionnelle étant d'innover avec les nouvelles technologies.

En l'espèce, si cet objectif doit être conjugué avec le précédent, les moments d'interactions entre pairs doivent pouvoir continuer à exister. De nombreux travaux (par exemple Dejean 2008) ont montré que le travail sur écran ne les excluait pas et pouvait même les favoriser, que ce soit à distance ou en présentiel. Pourtant en présentiel, il est des situations où l'écran fait écran et où les interactions peuvent être réduites à des séquences de négociations organisationnelles, de négociations du sens ou de la syntaxe en binôme par exemple, ce qui nous éloigne de l'échange en plus grand groupe sur des contenus plus signifiants pour les sujets parlants.

D'où l'idée de travailler sur le récit de tranches de vie en définissant des étapes alternant écrit sur support papier chez soi, moments d'oralisation des textes suivi d'échanges en classe, réécriture sur ordinateur, puis publication dans un blog communautaire.

Les fragments autobiographiques constituent un matériau apporté par l'apprenant et le concernant dans sa réalité, ce qui devrait favoriser quantitativement les productions - Claude Germain disait au colloque Didcog à Toulouse (Germain 2007) : "*si vous voulez qu'ils parlent, faites les parler d'eux*" - et promouvoir une dimension qualitative dans les échanges. Les travaux récents sur la mise en récit d'expérience biographique dans un cadre d'apprentissage linguistique et interculturel (Molinié 2006 ; Develotte 2006) ou dans des cadres de formation d'enseignants sous forme de journaux d'apprentissage (Perregaux 2002 ; Perregaux 2006 ; Causa & Cadet 2006) tracent la voie, réinscrivant avec d'autres travaux convergents la réflexivité en tant que fil directeur de pratiques d'enseignement-apprentissage.

Le blog et sa fonction publiante inscrirait par ailleurs le travail dans une perspective actionnelle, lui conférant une finalité "*à dimension sociale effective*" (Puren 2006).

Les blogues communautaires constituent ainsi un contexte particulièrement favorable à cet agir communicationnel et actionnel qui nous intéresse pour les langues (Springer 2007).

Ce dispositif replacerait ainsi la classe dans le monde – un lieu de pratiques sociales parmi d'autres dont les murs sont poreux, un élément d'un écosystème. Les écrits seraient potentiellement destinés à d'autres lecteurs que le professeur. Le blog bousculerait ainsi l'habitus motivationnel.

Il motiverait en particulier au travail de réécriture, deuxième passage sur un texte, incluant corrections mais aussi enrichissement, processus ordinairement orchestré seulement par l'injonction enseignante.

Du fait qu'il remet au premier plan la fonction auteur, il serait potentiellement riche :

De par ses caractéristiques sémiopragmatiques mêmes, qui confèrent à l'auteur un rôle de premier plan et substituent à la logique conversationnelle des forums et des chats un modèle proche de la publication éditoriale, tout en intégrant une dimension sociale forte, le blog rend possible soudainement, et sans que cela nécessite de déployer des efforts ingénieriques particuliers, la mise en place d'une nouvelle pédagogie de l'écrit. (Soubrié 2006 : 11).

C'est à partir de cette série d'hypothèses que le dispositif est imaginé.

2. Le dispositif : étapes et déroulement

Le blog en tant qu'objet final s'intitule "*Tranches de vies toulousoétranges*"¹. Pour le construire, le travail est divisé en cinq phases explicitées en préambule aux étudiants : écrire sur soi, donner à entendre (*raconter sa tranche de vie...*), échanger, réécrire (*redorer les tranches de vie, les vernir, les recuire ou les épicer ...*), puis donner à lire en publiant (*partager les tranches cuites à point*).

L'analyse de l'aventure la première année est réalisée à partir des textes produits, de prises de notes dans la classe pendant l'oralisation des textes et les échanges qu'ils suscitent. La recherche porte ici sur quelques traits saillants de ce qui s'est co-construit chemin faisant avec un regard sur des positionnements énonciatifs dans les textes et ce qu'ils ont permis de dire, entre l'espace "privé" de la classe et son prolongement public dans la blogosphère.

¹ Publié dans le monde.fr [<http://bioblogfle.blog.lemonde.fr>].

2.1. Au commencement...

La consigne inaugurale propose d'écrire dans les rubriques suivantes :

Rubrique "chou à la crème": une expérience agréable et plaisante vécue cette semaine dans votre apprentissage de la langue ou dans vos contacts sociaux à Toulouse (ou ailleurs) ;

Rubrique "sauce piquante ou camembert": une expérience difficile/désagréable/déplaisante vécue cette semaine dans votre apprentissage de la langue ou dans vos contacts sociaux à Toulouse (ou ailleurs) ;

Rubrique "des lieux et des ambiances" ; Rubrique "saveurs et odeurs "

Rubrique "souvenirs, souvenirs" ; Rubrique "voyages, voyages".

Deux rubriques sont plus abondamment décrites : *sauce piquante* et *chou à la crème* ; elles sont celles où j'escompte voir apparaître des récits réflexifs et subjectifs. Les autres rubriques plus neutres sont conçues selon une "logique du détour" (Perregaux 2002 : 93), pour leur laisser le choix de la prise de risque. Les premières productions se partagent entre la rubrique *sauce piquante* et les rubriques neutres.

2.2. Sauce piquante d'abord...

Ils racontent des expériences qui les ont déstabilisés en France : des rapports avec les commerçants incorrects, des rapports avec les propriétaires d'appartements qui ne veulent pas prendre en charge un lave vaisselle défectueux, avec un fournisseur d'accès Internet qui ne fournit rien du tout et qui encaisse les mensualités, avec un employeur qui communique mal ou pas du tout, des systèmes scolaires qui semblent bizarres, des aberrations administratives, des loueurs qui ne veulent pas louer parce qu'on est étranger².

Dans "La boîte de thon qui fait pleurer", Je. (US) décrit comment elle est apostrophée par un commerçant lorsque qu'elle tente de rapporter une boîte défectueuse :

Il [le directeur du supermarché] s'est approché de moi en criant : "Qu'est-ce que tu t'attends à ce que je fasse avec ça – une boîte cassée ?! Tu crois que ça va ? Mais c'est ridicule ! Je ne sais pas comment

² Un peu comme Zebda le chante : "je crois que ça va pas être possible", *Essence ordinaire*, Barclay, 1998.

ça se passe en Angleterre mais c'est pas comme ça en France !" ³

À l'oral, Je. enchaîne : "Alors, j'ai pris ma boîte de thon cassée et j'ai pleuré. Et en plus je suis américaine, pas anglaise..."

Fa. (Venezuela) raconte comment quand il faut se loger, Kafka est à l'œuvre :

Vraiment, c'était incroyable ! Par exemple, celle-ci voulait que mes parents ou une personne qui habite à France signe le contrat en qualité de responsable ou garante. Mais, comment est-ce que j'aurais pu faire ça ? Mes parents sont au Venezuela et à ce moment-là je ne connaissais personne ici, et en plus les agences demandaient deux mois de caution, mais elles n'acceptaient pas la carte de crédit ou la carte bancaire ; il était nécessaire de payer par chèque et comment aurais-je pu leur donner un chèque si je ne pouvais pas ouvrir un compte bancaire parce qu'il faut avoir une adresse. Pour moi, c'était toute une chaîne sans solution.

D'autres "commerçants" abusent de la difficulté à argumenter de leur client. Ch. (Chine) raconte une conversation avec la hot line d'un fournisseur Internet :

Je ne peux pas bien répondre au téléphone et je peux pas comprendre ... alors il parle il parle ... et ça coûte 0,35 € par minute !

Ces sujets déclenchent des échanges spontanés avec des applaudissements et des rires qui permettent une première mise à distance, des manifestations d'empathie, des ajouts sur les aberrations du système, des partages d'indignations, des conseils et les "tuyaux" :

"Moi aussi, ça m'est arrivé...", "il te faut chercher sur Internet sur le site chezradin.com des infos pour téléphoner à ces fournisseurs Internet par leur numéro gratuit" ... "il faut aller à tel endroit pour demander ceci ou cela", "mon médecin, il est très bien, je te donnerai l'adresse..."

³ Les extraits du corpus écrit (blog) paraissent en *courier*, les interactions orales en classe en *arial*.

À de nombreuses reprises, c'est la difficulté à faire valoir ses droits ou à se faire entendre qui est décrite. On compare avec ce qui serait possible ailleurs - épisode de co-construction de la mise à distance :

Ye. (Mexique) : "En fait ce qui s'est passé, pourrait se passer n'importe où."

Sab. (Palestine) : "C'est pas important si c'est en France où ailleurs, il faut se défendre contre le capitalisme sauvage."

Ce qui se construit dans les échanges, c'est une conceptualisation de l'asymétrie linguistique, qui confine dans certains cas à l'abus de pouvoir linguistique. La réflexion du groupe chemine :

Ye. (Mexique) : "Finalement j'ai demandé à mon mari de parler au téléphone et lui, il parle comme un Français, il n'a pas d'accent et le problème a été réglé."

B. (Algérie) : "En tous cas, il faut bien se débrouiller dans la langue où qu'on soit pour se défendre."

Cette parole est celle d'un étudiant algérien, qui se trouve être très soucieux de la norme, à l'écrit et à l'oral, dont nous verrons un peu après une autre intervention marquante.

2.3. Le poids du politiquement correct à l'écrit ou l'ombre du lecteur...

À l'écoute de ces récits "sauce piquante", les étudiants font donc preuve entre eux de beaucoup de bienveillance mais lorsqu'ils sont passés à l'écrit et publiés, Li. (Mexique) écrit très vite un commentaire sur le blog:

Assez de mauvais commentaires... il faut changer le point de vue les étudiants ! Sinon, qu'est ce qu'on fait en France !??? Ce n'est pas un commentaire contre cette dernière publication, c'est plutôt une réflexion pour le blog entier... excusez l'orthographe, bonne semaine ! (Li.)

Yu. (Japon) ajoute toujours par commentaire sur le net :

Je ne veux pas être méchante avec vous, mais quand vous achetez quelque chose, il faut "observer" bien ce que vous achetez non seulement en France, même dans votre pays. C'est votre responsabilité. (...) et surtout il vaut mieux d'accepter leur façon de voir les choses. (Yu.)

Ces deux personnes, qui ont d'abord écrit ces commentaires, sur un ton qui peut être interprété comme violent, reviennent en classe sur leur propos et l'adoucissent avec du verbal (excuses) et du non-verbal (sourire...). Là, émerge une discussion sur le fait que se dire "des choses sur les Français" entre nous, c'est acceptable, les écrire sur un blog, c'est autre chose. L'ombre du lecteur plane sur l'écrit.

N. (Ukraine) : "Il y a une limitation à dire ce qu'on veut dire en écrivant. On veut exprimer quelque chose qui est fort dans nos têtes. Il y a beaucoup de passion."

La réflexion avec les étudiants concernant les aspects communicationnels et éthiques dépendant du canal digital est ébauchée. Y. (Venezuela) : "Ici, on peut rigoler... sans provoquer les gens... L'écrit, c'est une impression très grave."

C'est aussi un prétexte à une réflexion sur la différence entre l'oral et l'écrit en général et en fait une réflexion sur "l'entre nous" et l'extérieur. Car la difficulté épineuse à "dire sur" le pays d'accueil apparaît, rendue visible par la modalité écrite à destination de l'extérieur. Nous sommes au cœur du problème du travail interculturel. Comment s'autoriser une parole sur l'autre, légitime car le "frottement" est indéniable, mais qui reste difficile à énoncer ?

"On est pas là pour se plaindre des Français" dit Li. (Mexique) et pointant le sens ambivalent de "sauce piquante", l'humour est convoqué. Nouvelle mise à distance générée par les interactions orales.

Elle exploite cette idée plus avant sur un billet de blog comme suit :

La sauce piquante pour moi c'est bon !

Cet après midi j'ai lu le blog de la classe. Il est très bien, il y a des textes très intéressants. Par contre, il faut remarquer qu'il n'y a que des commentaires sous la rubrique de la sauce piquante, c'est à dire des « mauvaises expériences » (nous les Mexicains, ne sommes pas d'accord !).

La société et le système français sont compliqués, c'est vrai. Mais nous venons tous des pays différents donc forcément les choses ne peuvent pas être comme nous les connaissons. Je voudrais vous faire réfléchir à ce sujet. (...) En effet, ce n'est pas facile de venir s'installer dans une autre culture,

surtout quand les choses ne vont pas comme on le souhaiterait. (...) La France est un endroit sympa pour apprendre, en tout cas, nous l'avons bien choisi, n'est ce pas ? (Li.)

L'épisode réflexif initié par ces réactions marque un tournant. Les productions suivantes vont se situer dans le contrepoids.

2.4. Le chou à la crème comme contrepoids...

Fa. (Venezuela) écrit :

(...) Et puis, les gens, à Toulouse, je trouve qu'ils sont vraiment sympas et réceptifs. Surtout, quand ils savent qu'on est étranger. (...) (Fa.)

Des étudiants vont raconter des rencontres marquantes et des expériences de "sauvetage" par des inconnus prêts à aider. Te. (Pologne) écrit comment un homme cueilli au saut du lit l'a conduite en catastrophe à l'arrêt de bus afin qu'elle atteigne sa destination, dont elle tire la conclusion suivante: "Les Français sont très gentils et ils aident dans chaque situation, même le matin tôt, habillé seulement en pyjama" (Te.). Br. (Bolivie) raconte comment elle a un jour oublié son sac dans le train et a pu le retrouver intact quelques heures plus tard au guichet d'une gare: "Ouf ! Quelle chance !, me suis-je dit car une expérience comme cela dans mon pays signifie perdre tout définitivement. J'étais contente de la France" (Br.).

Après les choux à la crème très sucrés, qui avaient eux-mêmes succédé à la déferlante sauce piquante du début, des textes sont produits où on va trouver du positif à la France en comparaison avec le chez soi ou l'ailleurs, plus seulement dans les rencontres interindividuelles mais dans une analyse plus large, pragmatique. Du coup, le "moi" n'apparaît plus qu'en fond d'écran.

Ja. (US) écrit :

Vive la sécurité sociale. En France, on peut encore consulter des vrais médecins aux frais de la sécurité sociale, ailleurs c'est l'automédication et Docteur Google qui deviennent la norme. (Ja.)

Pour Ni. (Irlande), les transports en France permettent encore d'aller en train dans tout le territoire :

La France en avance sur l'Irlande ... dans certains domaines !

Quand les Français me demandent ce qui me plaît ici en France, (...), ils sont un peu surpris par ma réponse. (...). Ils semblent un peu déçus quand je réponds : "sans aucun doute, ce qui me plaît énormément ici, ce sont les transports en commun". Ce qui m'a rendu la vie beaucoup facile, ce qui n'existe pas chez moi, c'est un système de transports en commun efficace et fiable qui ne fait pas sauter la banque. (...) (Ni.)

Postures prudentes donc au niveau des écrits, qui ont néanmoins généré des discussions "sociopolitiques" fortes et moins prudentes au sein de la classe : santé, transports, choix politiques des États et leur incidence sur la vie des citoyens, évolutions historiques et marche du monde. C'est le rêve de débat en classe de langue où les participants s'impliquent et parlent. À partir des thématiques qu'ils avaient apportés, l'expertise de chacun sur ici et ailleurs a pu être le matériau de la classe.

Ce travail sur le récit d'expériences autobiographiques aurait pu/dû générer un écart de production important tant à l'oral qu'à l'écrit entre les expansifs/extravertis et les étudiants plus réservés, que cette caractéristique leur soit naturelle ou culturelle. Que peut-on voir à ce sujet ?

2.5. De l'intérêt du texte préparé à oraliser pour l'expression subjective et impliquée

Si les plus expansifs ont raconté de façon très prolixe et souvent prosaïque leurs démêlés avec les administrations, les écoles où les nounous de leurs enfants, d'autres étudiants discrets sont néanmoins porteurs de textes très personnels avec un grain poétique ou littéraire notable.

To. et Yu. sont japonaises :

La foire aux ennuis

(...) Ces temps-ci, mon humeur n'est pas très terrible à cause de beaucoup d'ennuis. D'abord,

l'administration française. L'autre jour, j'ai appelé la préfecture.(...) Ensuite, il y a une semaine, j'ai reçu une facture d'EDF(...). Et, troisièmement.....non, je n'ai pas envie de parler tous les problèmes. Ça sera un roman "Stupeur et Tremblement en France". Ce serait trop long que pour un "Journal de Bord". (To.)

On remarquera la référence judicieuse au roman d'Amélie Nothomb situé justement dans le pays d'origine de To., qui raconte une descente aux enfers due, en partie au moins, à l'écart culturel.

La saveur d'être une vedette

Je suis une vedette dans le train que je prends tous les jours. Tout le monde connaît ma tête puisque je suis la seule "asiatique" dans ce train. (...) Tout le monde doit se demander ce que cette "Chinoise" fait dans cette campagne. Ils se méfient ?

En tout cas, je suis japonaise... Pas chinoise... Oui, bon, d'accord... Dès que les Français voient une tête asiatique, c'est un Chinois. (...) ils ne se demandent même pas si je suis coréenne ou thaïlandaise. (...) ma tête est forcément reconnue, et je sens que je suis regardée tout le temps. Des yeux m'observent partout. C'est une saveur agréable, mais des fois, j'aurais envie d'être transparente comme un vent qui passe inaperçu. (Yu.)

Il semblerait ainsi le processus du texte préparé à oraliser soit facilitateur pour l'expression personnelle des plus réservés...

Malgré tout, tous ne se sont pas impliqués dans des récits subjectifs. Les rubriques neutres ont joué leur rôle, accueillant récits de voyage et recettes de cuisine. Toutefois, certains ont osé le changement de posture au fil du temps.

2.6. Déplacement de posture : de la réserve à l'implication

Le premier texte de B. (Algérie), est d'une neutralité absolue. En quelques lignes, il écrit sur le thème des grèves des transports à Toulouse, de façon très factuelle ; on dirait un mini-article de 20 minutes. Le moi n'est ni derrière un écran d'humour ni subtilement mis en scène, il est

absent. Quelques mois plus tard il écrit : "Dur d'être étudiant étranger en France !" où il raconte cette fois-ci à la première personne des difficultés avec la préfecture : des histoires de changement de procédure, de récépissés, de permis de travail, texte qui pourrait encore s'appeler "Kafka n'est pas mort". Or, au moment de l'oralisation de son texte, il refuse assez violemment l'empathie d'une étudiante sud-américaine : "oui, mais tu peux pas comprendre... toi, c'est pas pareil, toi... t'es sud-américaine. Pour toi c'est plus facile..." (B. Algérie) renvoyant en direct l'assistance à la réalité de ce qu'il vit hors les murs : plus d'ostracisme pour lui que pour elle. Et donc un rapport à la langue (et à la norme) forcément différent. C'est ce même étudiant qui disait : "il faut bien apprendre la langue pour se défendre." Indépendamment de tout ce que cette représentation peut me donner à penser en tant que sociolinguiste, en tant qu'enseignante ou en tant que citoyenne, il me semble important que le cadre ait permis que B. soit énonciateur ici de sa propre réalité. Que cette parole, qui témoigne que l'investissement de la norme (phonétique, registre, compétence rhétorique) est indissociablement lié au sort que le social ordinaire fait à la différence, que cette parole puisse être émise n'est pas anodin.

3. Conclusions : retour sur l'expérience

3.1. Un lectorat limité dans la blogosphère

On peut supposer que le nombre de lecteurs externes à notre cercle a été très limité, du fait que la blogosphère est un espace très peuplé. Du coup, les interactions auteur-lecteur ont été en nombre limité également. Ce qui m'invite à relativiser le potentiel d'interactivité du dispositif avec l'extérieur que je souhaitais promouvoir à travers en particulier le choix d'un site grand public. Les murs ne sont pas si poreux. Rendre cette interactivité plus riche passe sans doute par la mise en relation de la classe avec d'autres classes bloggeuses.

3.2. *Omniprésence de l'évaluation*

Parler de soi et écrire sur l'expérience personnelle n'est pas *a priori* aisé dans la situation de classe, lieu public et institutionnel imprégné d'évaluation réelle ou supposée. Officiellement, ce travail n'était pas noté : il était proposé à la marge d'un cours de langue, comme une activité supplémentaire sur la base de la participation volontaire. À la marge dans mes intentions, il n'en était pas moins dans le cadre et il est probable que les conditions du *pacte autobiographique* (Lejeune, 1996) de liberté dans l'introspection aient été *de facto* imparfaitement réunies. Étonnamment, dans l'espace plus public encore mais moins institutionnel du blog, l'évaluation semble sévir aussi, à travers le lecteur potentiel, tant sur le fond du discours (on répugne à lui livrer des critiques stéréotypées de la France) que sur la forme (les étudiants étaient soucieux de faire "corriger" leur texte avant publication, alors que le déroulement prévoyait ce que j'appelais "réécriture").

Un blog communautaire de classe apparaît donc clairement différent d'un blog personnel à plus forte raison s'il s'écrit en langue étrangère. Dans un cas, le désir d'être lu, dans l'autre une certaine crainte d'être lu. De plus, les différentes formes d'écrits convoquées posent problème aux scripteurs. La cohabitation de la forme billet, préparé puis commenté puis réécrit et de la forme commentaire libre peut être difficile. De fait, les étudiants ont peu utilisé la forme commentaire "sans filet", en partie comme ils me l'ont exprimé "parce qu'ils ne pouvaient pas me les faire lire avant." Là, le rapport à la langue étrangère mériterait plus ample investigation. La peur de la faute ou le souci de correction restent présents, même sur le canal numérique, contrairement à des idées qui semblent se répandre, suggérant que ce canal favoriserait le laisser-aller orthographique et morphosyntaxique (même s'il est probable que le fait que ce soit une activité de classe avec l'enseignant comme acteur-pivot du dispositif ait été déterminant dans ce cas).

3.3. *De l'importance de l'articulation oral-écrit pour une réflexivité socialement construite*

En fin de semestre, j'ai voulu avoir un retour sur l'expérience par l'intermédiaire d'un questionnaire suivi d'une mise en commun.

Les étudiants ont surtout valorisé les interactions entre eux que le dispositif a rendu possibles : "Nous avons pu enrichir nos connaissances sur la langue française, mais c'était surtout

un partage commun avec les "tranches de vie". L'objectif principal de rencontre et interactions entre pairs semble ainsi atteint.

De fait, la phase de *mutualisation* des expériences à l'oral apparaît comme la partie du dispositif qui suscite le plus d'adhésion des participants, ce qui correspond à ce que d'autres chercheurs ont observé aussi dans d'autres cadres d'apprentissage avec des dispositifs incluant un blog (Blanc 2008).

Malgré tout, l'aspect publication-blog semble avoir été un facteur de motivation important, mais *l'appel à l'autre* (Deseilligny 2006 : 22) a lieu d'abord dans les échanges "entre nous" avant la mise en ligne. La mise en ligne vaudrait donc surtout bien par son aspect finalité de la tâche : prétexte plutôt que fin en soi. On perçoit bien que le blog seul n'est pas un espace suffisamment interactif, ce qui peut amener dans le cas de dispositifs uniquement à distance à le coupler à des outils autres de type forums de façon complémentaire.

En tout état de cause ici, c'est bien **l'articulation oral-écrit** qui semble une des conditions de mise en place d'une réflexion construite et distanciée. Dans l'oral, dans les interactions, les récits "sauce piquante" ont été reliés, cessant d'être simple liste de mésaventures. De son côté, l'écrit et les enjeux liés à sa publication ont joué un rôle non négligeable. La modalité Tice a été l'épice du processus. Adressant l'extérieur, symboliquement au moins, elle a servi la libération de la parole dans l'espace de la classe, qui, par contraste, est devenu un espace d'intimité, où la parole subjective a permis de construire ensemble dans une pratique sociale signifiante. La **réflexivité**, concept circulant dans notre champ de recherche, sans perdre sur le volet introspectif et individuel, s'ancre ici dans la dimension collective.

L'autobiographique peut, par ailleurs, en tant qu'outil de classe se situer dans l'ordre de l'oral aussi, alors que ce genre discursif est plus volontiers rattaché à l'ordre scriptural ou en tout cas considéré comme pouvant "*s'épanouir avant tout sur le versant de l'écrit*" (David 2006).

Ainsi, dans cette expérience, c'est non seulement "*la mise en place d'une nouvelle pédagogie de l'écrit*" (Soubrié, 2007) que le dispositif avec sa dimension Tice a servi mais également une autre configuration de l'oral dans la classe avec une distribution des rôles renouvelée, ainsi qu'une réflexion sur ces deux modes de communication et leurs différences.

Références

Bibliographie

Blanc, N. (à paraître). "Le blog réflexif d'étonnement pour écrire l'expérience vécue à l'étranger: réflexion interculturelle et construction de l'identité professionnelle du professeur d'école". In Marie, V. et Lucas, N. (dir.) *Regards sans frontières sur la formation des enseignants*. Lyon : Le manuscrit université.

Causa, M. & Cadet, L. (2006). "Devenir un enseignant réflexif : quels discours ? quels modèles ? quelles représentations ?" In *Biographies langagières et apprentissage plurilingue - Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 39. pp. 69-83.

David, J. (2006). "Autobiographie et réflexivité : synthèse et discussion." In Molinié, M. & Bishop, M-F. (dir.) *Autobiographie et réflexivité*. Cergy-Pontoise : Université Cergy-Pontoise, pp. 143-162.

De Gaulejac, V. (2007). "Nous sommes tous des managers." In *Ecorev : revue critique d'écologie politique*. Disponible en ligne : http://ecorev.org/spip.php?article537&var_recherche=De%20Gaulejac.

Dejean, C. (2008), "Modalités de collaboration entre étudiants et constitution d'une communauté dans une activité à distance." In Alsic 2008. Disponible en ligne : <http://alsic.u-strasbg.fr/Menus/framerec.htm>.

Demaizière, F. & Narcy-Combes, J.-P. (2007). "Du positionnement épistémologique aux données de terrain." In Méthodologies de recherches en didactique des langues, *Cahiers de l'Acedle*, n° 4. Disponible en ligne : http://acedle.u-strasbg.fr/article.php3?id_article=602.

Deseilligny, O. (2006). "Journaux personnels en ligne : les marqueurs communicationnels." In La valeur de la médiation littéraire. Communication et langages n° 150, Paris : A. Colin, pp. 17-33.

Develotte, C. (2006). "Le journal d'étonnement. Aspects méthodologiques d'un journal visant à développer la compétence interculturelle." In Blanc, N. & Varga, R. Rapport de stage et mémoire professionnel, normes, usages et représentations, Lidil n° 34, Grenoble : Ellug, pp. 105-124.

Germain, C. & Netten, J. (2007). "Processus cognitifs sous-jacents communs à l'apprentissage des matières et d'une L2 en situation scolaire." In actes du colloque DIDGOG, Toulouse septembre 2007.

Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. Paris : Seuil.

Molinié, M. (dir.) (2006). *Biographies langagières et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 39. Paris : Clé International.

Molinié, M (2006). "Aspect de la réflexivité de l'étudiant plurilingue dans le cadre européen." In Molinié, M. & Bishop, M-F. : *Autobiographie et réflexivité*, Cergy-Pontoise, pp. 83-101.

Perregaux, C. (2002). "(Auto)biographies langagières en formation et à l'école : pour une autre compréhension du rapport aux langues." In *Bulletin suisse de linguistique appliquée*. VALS-ASLA, n° 76, pp. 81-94.

Perregaux, C. (2006). "Autobiographies croisées : la décentration libératrice d'une lectrice bilingue." In *Biographies langagières et apprentissage plurilingue, Le français dans le monde, recherches et applications*, n° 39. Clé International, pp. 31-41.

Puren, C. (2006). "Explication de textes et perspective actionnelle : la littérature entre le dire scolaire et le faire social." In *Les langues modernes*. Disponible en ligne : http://www.aplv-languesmodernes.org/article.php3?id_article=389.

Ricœur, P. (1985). *Temps et récit 3. Le temps raconté*, Paris, Seuil, Points Essais.

Springer, C. (2007). "Du journal intime aux réseaux sociaux." In *Le blogue en classe de langue Le Français dans le Monde*, mai - juin 2007, n° 351. Disponible en ligne : <http://www.fdlm.org/fle/article/351/springer.php>.

Soubrié, T. (2006). "Le blog : retour en force de la « fonction auteur." In *Actes du colloque JOCAIR, premières journées communication et apprentissage instrumenté en réseau*. Disponible en ligne : <http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/labo/>.

Tavoillot, P.-H. (2004). "Paul Ricœur : Une vie de dialogues." In *Le Point*, n° 1657, p.96.

À propos de l'auteure

Chantal Domp martin-Normand est maître de conférences à l'université de Toulouse 2 - Le Mirail et membre du laboratoire Lidilem (Grenoble 3).

Courriel : chdomp.normand@free.fr.

Site du blog : <http://bioblogfle.blog.lemonde.fr/>.

Adresse : Département de Français Langue Étrangère, université Toulouse 2 - Le Mirail (UTM), 5, allée Antonio Machado, 31058 Toulouse Cedex 9.