

FAIRE ÉCRIRE SUR SA PRATIQUE EN FORMATION DE FORMATEURS : LES POTENTIALITÉS DES DISPOSITIFS MÉDIATISÉS

Anne-Laure FOUCHER

Université Blaise Pascal, Clermont

Laboratoire de Recherche sur le Langage

Réflexivité et professionnalisation

Depuis les travaux de D. Schön qui ont bouleversé la notion même de formation professionnelle, on sait que l'exercice de l'analyse réflexive, dans l'action, sur « le tas », et après l'action, est une forme d'apprentissage féconde pour les professionnels comme pour les futurs professionnels. Dans le domaine de la formation des enseignants, cette voie de développement professionnel est explorée depuis de nombreuses années (Perrenoud 2001, Paquay *et al.* 1996, Vergnaud 1995, entre autres) répondant en partie aux critiques récurrentes faites à la formation par les formés, à savoir que les savoirs théoriques et formalisés relatifs à la pratique pédagogique seraient non transférables voire non pertinents pour la réalité des situations d'enseignement/apprentissage. Ces critiques soulignent à juste titre, à notre avis, le fait que former de futurs enseignants à être sensibles aux contextes dans lesquels ils évolueront, à être capables de réagir en situation de manière inventive, tout en gérant « les rennes du passé [...] et de l'avenir » (Rivière et Cadet 2009), ne saurait relever de la prescription. Cet écart entre théorie et pratique, entre « formation par les cours et formation par les stages » (Legendre, 1998), est travaillé et interrogé aujourd'hui via des pratiques dites d'écriture réflexive en formation initiale notamment où la professionnalisation se développe au contact des pairs, en lien avec des savoirs savants ou des retours d'expérience apportés dans les formations (étude de cas par exemple), dans des mises en situation variées. Professionnalisation étant entendu ici à la fois comme un processus d'autonomisation affective et cognitive (Vacher 2010), de distanciation, de « savoir analyser » (Altet 1996) des situations expérimentées par les formés et comme un processus de développement des formés sur le plus long terme. Nous décrivons une de ces situations.

Réflexivité et écriture

L'intérêt d'une posture réflexive passant par l'écrit étant bien documenté dans la littérature, nous retiendrons simplement que le passage par l'écrit, permettant la focalisation sur l'agir professionnel (Jorro 2002), favorise l'articulation de trois types d'éléments : les savoirs de référence, l'expérience singulière des individus formés et les savoirs qui sont ceux du terrain pédagogique. Il permet également de révéler « des mécanismes psychologiques de régulation externes et internes, variables [...], à partir desquels le sujet restructure sa compréhension des buts qu'il poursuit, ajuste ses actions, reconfigure sa perception des événements, contrôle ses affects, etc. » (Buisse et Vanhulle 2009 : 36). Pellanda et Tosi (2010 : 4, citant Snoecks 2006) parlent ainsi « d'une écriture singulière, impliquée, expérientielle, qui comporte des dimensions narratives, descriptives, argumentatives et prospectives ».

Chez les formés, y compris en formation initiale, nombreux sont ceux qui pensent que « l'acte d'écriture aide à la réflexion » (Dezutter 2004 : 11). Il est toutefois clair que le développement professionnel ne peut être porté par cette seule activité d'écriture, à fortiori individuelle. Cette pratique doit s'appuyer à minima sur des échanges de points de vue et de ressentis, entre pairs notamment, dans une dynamique

dialogique qui facilitera la prise de recul sur les situations vécues. Il est tout aussi clair que le passage à l'écrit réflexif n'est ni évident ni aisé pour les formés : « [chaque scripteur] développe un rapport singulier avec [l'écriture] et, pour certains [...], un rapport négatif ou problématique peut expliquer en partie une forme de résistance aux commandes d'écriture visant le développement d'une compétence professionnelle comme la compétence réflexive » (Dezutter et Doré 2004 : 2). Nous dirons quel scénario de réflexivité nous avons privilégié (types d'écrits, consignes, outils) pour contourner ces obstacles potentiels.

Réflexivité et dispositifs de formation médiatisés

Pour qu'elle soit fructueuse, la posture réflexive, nous l'avons dit, nécessite d'alterner phases individuelles et phases plus collectives et les technologies actuelles, *via* des outils d'écriture aux caractéristiques variées, peuvent constituer des véhicules de réflexion socialisés intéressants. Ainsi, C. Dejean et T. Soubrié (2011) ont montré que le passage d'un outil de publication individuel (le blogue) à un réseau social a permis le développement d'une communauté de parole où la participation des étudiants en formation a été plus importante facilitant ainsi la diffusion de billets réflexifs et participant de même à un début de modification des représentations sur l'écriture réflexive partagée. N. Clouet et D. Roué (2007) ont analysé comment se conduit la réflexivité dans un autre outil, le forum, montrant :

- la richesse des procédés de construction partagée des savoirs professionnels ;
- l'évolution des formés du point de vue de l'énonciation qui, au fil des discussions dans les forums, devient de plus en plus incarnée professionnellement ;
- la nécessité d'un relais en présentiel pour nommer et formaliser les savoirs embryonnaires apparaissant dans les forums.

De même, J.-L. Rinaudo (2006) montre que le forum constitue un espace de transitionnalité dans lequel les étudiants en formation élaborent *leur identité professionnelle naissante* et où le formateur propose un étayage pour ce faire (et est tenté parfois, inconsciemment, de contrôler cette construction identitaire). J. Cartier et T. Chanier (2006) ont montré, quant à eux, le lien entre réflexivité et développement professionnel et ont analysé les indices du passage d'une communauté d'apprentissage à une communauté de pratiques, passage porté en partie par une scénarisation du processus réflexif s'appuyant sur des blogues et un travail collaboratif mené grâce à des collecticiels¹. Enfin, d'une part, le réseau social facebook® est vu comme un outil permettant de créer et d'entretenir le sentiment d'appartenance à une communauté, ce qui nous apparaît pertinent à la fois pour les enseignants en formation et les apprenants qu'ils encadreront. Il permet, d'autre part, d'accroître la motivation et les compétences langagières en classe de langue, ce qui nous semble être de nature à influencer les perceptions que peuvent avoir les futurs enseignants de langue sur leurs apprenants et leur métier (Blattner et Fiori 2009 ; Lamy 2011).

Nous situant dans la lignée de ces auteurs, notre propos est de discuter la pertinence de l'utilisation des réseaux sociaux dans la mise en place de routines formatrices en matière d'écrits professionnels² chez les futurs enseignants.

Notre démarche

Le dispositif médiatisé expérimenté³

1. Un collecticiel est un logiciel favorisant le travail à distance de personnes sur un projet commun. Il permet la communication des membres du groupe, l'apprentissage, la mise en commun et constitue la mémoire du travail du groupe.

2. Pour nous, les écrits professionnels sont les écrits que les enseignants auront à produire dans le cadre de leur métier, les écrits professionnalisants sont ceux écrits en formation, prenant éventuellement comme « modèles » les écrits professionnels et constituant des traces mais aussi des ressources de/pour la pratique réflexive.

3. C. Jones, T. Chanier et A.-L. Foucher, respectivement enseignant-concepteur du cours en ligne *French Online* et enseignants en master 2 DLC-FLES, sont également concepteurs du protocole de recherche qui a permis le recueil des

Notre terrain d'expérimentation pour cette étude est un dispositif pédagogique d'apprentissage du Français langue étrangère dans lequel des étudiants américains débutants apprenant le Français à l'université Carnegie Mellone⁴ ou à l'université de Columbia⁵ sont en relation avec des tuteurs étudiants en master 2 DLC-FLES⁶ à l'université Blaise Pascal⁷ pour des séances synchrones de pratique de l'oral *via* l'outil Skype®. Ces séances font partie d'un dispositif plus vaste. En effet, du côté américain, les 13 étudiants travaillent également plusieurs heures par semaine sur *French Online*, un cours de français disponible en ligne (Jones, 2003) avant de retrouver leur enseignant de français en présentiel pour des séances collectives et un assistant de langue pour des entretiens individuels. Du côté clermontois, les 13 tuteurs participent à des séances présentiels collectives de préparation et de discussion didactique à partir du cours *French Online* et doivent conduire une réflexion à distance sur leur pratique de tuteur *via* l'outil facebook®.

Les données recueillies

Ce dispositif hybride de formation a permis le recueil de données invoquées (productions d'apprenants, enregistrements audio des séances Skype®, données écrites de facebook®, données de Moodle®) et de données suscitées (questionnaires, rapports). Nous nous intéressons pour cet article aux données issues de facebook® (43 rapports à chaud et 34 rapports à froid) ainsi que 13 post-questionnaires pour l'année 2011-2012.

Scénarisation du processus réflexif dans le dispositif

Le processus réflexif dans le dispositif a été articulé étroitement aux mises en situation expérimentées dans les tandems UBP-CMU et aux discussions au sein du groupe clermontois en présentiel. Il a été porté par deux modalités, les discussions présentiels et l'écriture, et scénarisé de la manière suivante.

Après chaque séance synchrone *via* Skype®, les étudiants UBP devaient poster un rapport d'étonnement (Develotte 2006), dit « rapport à chaud » sur le mur du groupe facebook® créé pour ce faire. Dans la mesure du possible, les séances skype® devaient être enregistrées et devaient servir de support, après une ou plusieurs écoutes, à la rédaction, toujours sur facebook® mais dans une section *documents*, d'un rapport à froid.

Deux temps d'écriture étaient donc prescrits : immédiatement après la séance synchrone avec l'étudiant américain pour le rapport à chaud et une semaine après cette même séance pour le rapport à froid. Une synthèse réflexive, après la totalité de la formation, était également demandée mais ne sera pas analysée ici car faisant partie de l'évaluation du module de formation (Cadet et Huver 2010).

Parallèlement à cette activité d'écriture, étaient organisées régulièrement des séances de discussion en présentiel, entre pairs, permettant de revenir sur les actions et les vécus des tuteurs lors de leurs séances avec les américains, de préparer les séances suivantes et de mettre au jour l'évolution des représentations des uns et des autres concernant le tutorat.

La consigne d'écriture proposée comportait trois volets :

- une contrainte portant sur les moments d'écriture imposés ;
- une invitation à s'appuyer sur les écrits des collègues de promotion et ses enregistrements de séances pour rédiger le rapport à froid ;
- une liberté portant sur le format souple de la forme attendue des rapports à chaud comme des rapports à froid.

données utilisées dans cette étude. Des communications sur ce dispositif ont déjà eu lieu dans plusieurs colloques internationaux. S. Queuniet, enseignante de FLE à l'université de Columbia a également participé au dispositif.

4. Pittsburgh, Pennsylvanie, États-Unis.

5. New York, États-Unis.

6. DLC-FLES pour Didactique des langues et des cultures – Français langue étrangère et seconde

7. Clermont-Ferrand, France.

En imposant des moments d'écriture, nous souhaitons permettre aux tuteurs d'exprimer un ressenti immédiat et de décrire le déroulement de la séance synchrone dans le moment 1 et de leur donner les moyens de comprendre ce qui s'était passé en en faisant le bilan et en en tirant des enseignements, dans le moment 2 (dimension rétrospective et prospective).

En laissant une grande liberté dans la forme des écrits, nous voulions que les étudiants adhèrent à la tâche d'écriture, se l'approprient et laissent ainsi leur singularité, leur créativité s'exprimer loin de l'inhibition que peuvent provoquer des écrits normatifs.

En demandant des écrits individuels mais lisibles par tous tout au long de la formation, nous souhaitons mettre en avant la fécondité de la confrontation aux vécus des autres mais aussi valoriser les écrits en les mettant à disposition de différents lecteurs (et pas uniquement le formateur). Nous avons toutefois conscience que cet « alter-adresse » des rapports à chaud et à froid ne peut gommer complètement les conditions d'écriture universitaire qui peuvent entraîner des écrits « feints » au sens où peut persister une « ambivalence ou [une] ambigüité des intentions de [l'étudiant formé] – dont le but est toujours à la fois d'apprendre et de réussir en satisfaisant les demandes de l'enseignant » (Bibauw et Dufays 2010 : 11).

Enfin, en privilégiant facebook® comme outil de publication, nous postulons que la facilité de publication *via* un réseau social associée à la familiarité d'un tel outil pour les formés ainsi qu'à des consignes souples quant à la forme des écrits pouvait favoriser l'acte même d'écrire levant ainsi un des obstacles à la pratique réflexive : le passage à l'écrit. En effet, pour un certain nombre d'étudiants, ainsi que l'ont montré O. Dezutter et T. Doré (2004) ou I. Delcambre et Y. Reuter (2002), la mise en texte peut se révéler problématique pour des raisons de normes, de styles, d'orthographe, etc.

Résultats et discussion : mise en place de routines d'écriture réflexive via facebook® ?

Pour répondre à notre questionnement, nous définissons tout d'abord brièvement les types d'écrits réflexifs demandés dans le dispositif en lien avec les typologies existantes puis analysons les caractéristiques quantitatives (fréquence et longueur) et qualitatives des écrits produits sur facebook® pour en discuter la pertinence en termes d'agir professoral (Cicurel 2011).

Des écrits réflexifs partagés et socialisants

Les deux écrits principaux demandés aux formés, rapports d'étonnement (à chaud – désormais RAC) et rapports plus analytiques (à froid – désormais RAF), se rapprochent, de notre point de vue, de types d'écrits réflexifs bien connus des formateurs. Ainsi le carnet de bord ou journal de bord, écrit individuel rédigé par le formé mis en situation immédiatement après l'action (« écriture de l'immédiat », selon Bibauw & Dufays 2010 : 14), très libre dans le format, correspond au rapport à chaud qu'avaient à rédiger les étudiants dans notre dispositif (*cf.* extrait 1).

Extrait 1 : Bonsoir, Je viens de finir ma 2^{ème} séance skype avec Mfoniso afcmu_57. Les premiers mots qui me viennent à l'esprit sont : catastrophe, désastre, désarroi ! [...] C'était vraiment laborieux. L'échec total. J'espère que vous aurez plus de chance que moi pour la partie technique. (La conversation n'a d'ailleurs pas été enregistrée). Je ne savais vraiment pas comment mener mon activité à cause de ça. J'ai quand même tenu à finir mon activité 1 (au moins !!!). Sur ce, je vais engloutir une tablette de chocolat et oublier tout ça pour ce soir ! Bonne soirée à tous.

De même, les rapports à froid, écrits à partir de l'action, relèvent davantage de rapports rétrospectifs tels que le rapport de stage ou le compte-rendu d'expérience où une prise de recul (à la fois temporelle et analytique) se prend sur une expérience limitée dans le temps voire sur un incident ou sur un point de pratique problématique pour le formé. Ces rapports à froid présentent aussi des caractéristiques de l'entretien d'auto-confrontation dans lequel l'auteur revoit son action et la commente. En effet, nous avons demandé aux étudiants d'enregistrer leurs séances orales et de les réécouter avant de rédiger leurs rapports à froid (*cf.* extrait 2) :

Extrait 2 : Salut les FOL ! Je me décide aujourd'hui à revenir sur ma deuxième séance skype qui, je vous le rappelle, n'a pas été un franc succès ! L'enregistrement skype recorder ne s'est pas déclenché. Cela est sûrement dû à la mauvaise connexion qui a été à l'origine de ma frustration ! Ce rapport à froid se fait donc sur mon premier ressenti avec néanmoins un recul sur ce qui n'a pas fonctionné lors de la séance. [...]

Les écrits demandés dans le dispositif se distinguent tout de même des écrits réflexifs plus classiques sous un aspect principalement qui nous paraît pouvoir contribuer à l'adoption d'une posture réflexive : celui du partage et de la socialisation.

Les RAC comme les RAF sont dans leur grande majorité explicitement « alter-adressés » au groupe des étudiants de M2 (32 RAC sur 43, 31 RAF sur 34) *via* notamment des rituels d'ouverture et de clôture des rapports qui s'apparentent aux rituels d'interaction depuis longtemps observés dans d'autres contextes par les linguistes (C. Kerbrat-Orecchioni, pour ne citer qu'elle) comme dans l'extrait ci-dessous :

Extrait 3 : Bonjour à tous ! Quelques mots au sujet de cette troisième rencontre. Mon objectif était de permettre à Ashwini afcmu_53 de réinvestir tout ce qu'elle a appris en prenant pour support le thème de la famille. La séance s'est bien déroulée même si nous avons subi 2 coupures de connexion. Apparemment cela a eu des conséquences sur l'enregistrement. Je vous en parlerai plus tard quand je l'aurai écouté mais j'ai l'impression qu'il n'a conservé que les dernières minutes. [...]

Cette socialisation au sein du groupe dans les écrits réflexifs (plus pour les RAC que les RAF cependant) s'observe également au travers de l'utilisation de marqueurs de familiarité comme le registre familier, les émoticônes relationnels où la fonction phatique est notable et un certain relâchement orthographique et syntaxique. Par ailleurs, une des fonctionnalités de facebook® – le commentaire sous forme de message ou de « j'aime » – a été utilisée soit pour commenter certains points soulevés dans les rapports (extrait 4) ou comme indice de socialisation voire de constitution d'une communauté (extrait 5) :

Extrait 4 : Oui, c'est vrai que ce n'est pas une expérience évidente ! Je ne l'ai pas dit dans ma réaction à chaud mais je suis d'accord. L'anglais, c'était vraiment le dernier recours mais j'avais l'impression que je ne pouvais pas faire sans !

Extrait 5 : Youpi ! Enfin des nôtres...

De même, des références aux rapports des pairs dans les écrits à froid participent de la construction de la communauté.

Fréquence des écrits et affranchissement des contraintes d'écriture données

Tous, sauf une étudiante, ont écrit selon les modalités temporelles qui leur étaient imposées : une fois à chaud et une fois à froid pour chacune des séances réalisées avec le partenaire américain. On constate toutefois un décalage entre le nombre de publications à chaud et le nombre de publications à froid : ainsi 43 RAC ont été publiés sur le mur facebook® tandis que seulement 34 RAF ont été postés. Ce décalage s'explique, d'une part, par des choix faits en matière de publication : certains étudiants fusionnent les RAF relatifs à deux séances synchrones par exemple ; d'autres choisissent de ne pas publier de rapports à froid intermédiaires pour se concentrer sur un RAF final, plus synthétique. D'autre part, le déséquilibre s'explique par le déroulement parfois un peu difficile de certains tutorats : 4 séances synchrones étaient prévues qui n'ont pas pu toutes être réalisées dans certains tandems pour divers problèmes (absences du partenaire, difficultés techniques, etc.). Par ailleurs, seule une étudiante a publié davantage de rapports à froid que de rapports à chaud. Cinq étudiants publient le même nombre de RAC que de RAF tandis que sept en écrivent moins.

On pourrait donc parler de régularité de publication et de la mise en place d'une certaine routine sur facebook®, mais cela seulement pour la moitié des participants. Il est à noter que les publications régulières sont le fait d'étudiants pour qui le tutorat s'est déroulé sans anicroche (4 séances synchrones effectives).

Appropriation très personnelle des écrits

Si la fréquence des écrits n'est pas probante pour parler de mise en place d'une routine réflexive, la longueur des écrits nous semble, en revanche, la marque de l'amorce d'une construction identitaire professionnelle et donc, d'un début de routinisation réflexive. Ainsi, nous constatons la grande variété des formats d'écrits adoptés dans les rapports. Cette variété est notamment observable lorsqu'on

examine le nombre de mots produits dans les rapports, d'une part d'un formé à l'autre, mais également dans les écrits d'un même individu (cf. ci-dessous l'exemple des RAC).

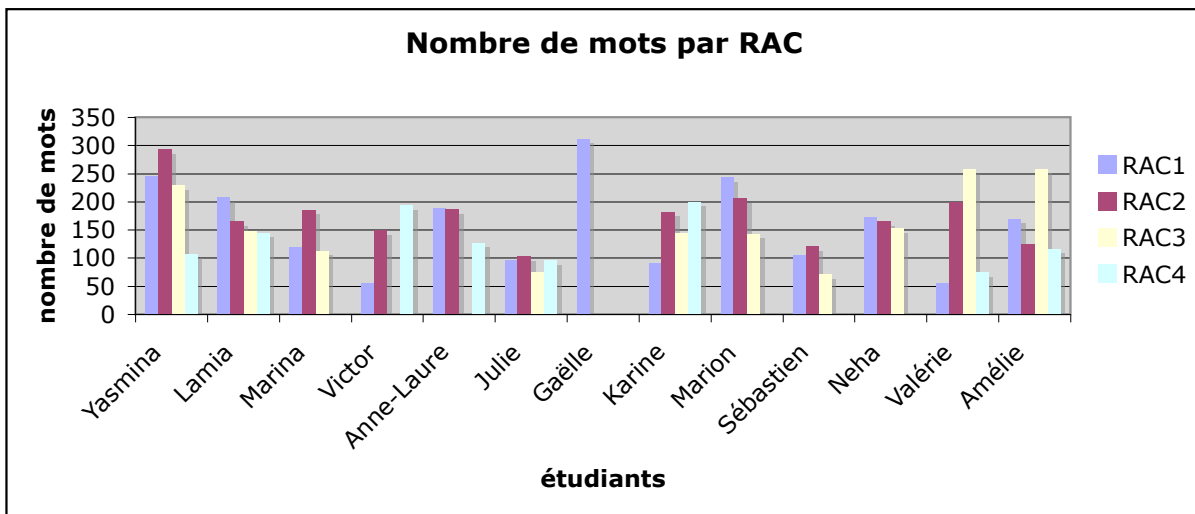


Tableau 1 : Longueur des rapports à chaud

Cette variété est, selon nous, le signe d'une appropriation très personnelle de l'écrit réflexif même si nous pensons que le mur facebook® induit des écrits plutôt courts : les messages postés à chaud varient tout de même très fortement, de 55 mots pour le moins développé jusqu'à 311 pour le plus long.

Par ailleurs, nous pensons qu'un début de routine d'écriture réflexive s'est installée chez les formés (comme le laisse entendre l'extrait 6) dans le passage de l'écrit de l'immédiat à l'écrit plus analytique.

Extrait 6 : Bonjour à tous... Et voici le « maintenant » traditionnel rapport à froid !

En effet, tous les rapports à froid publiés (sauf dans deux cas, cf. tableau 2) sont plus longs que les rapports à chaud et ce, bien qu'aucune consigne liée au format n'ait été donnée.

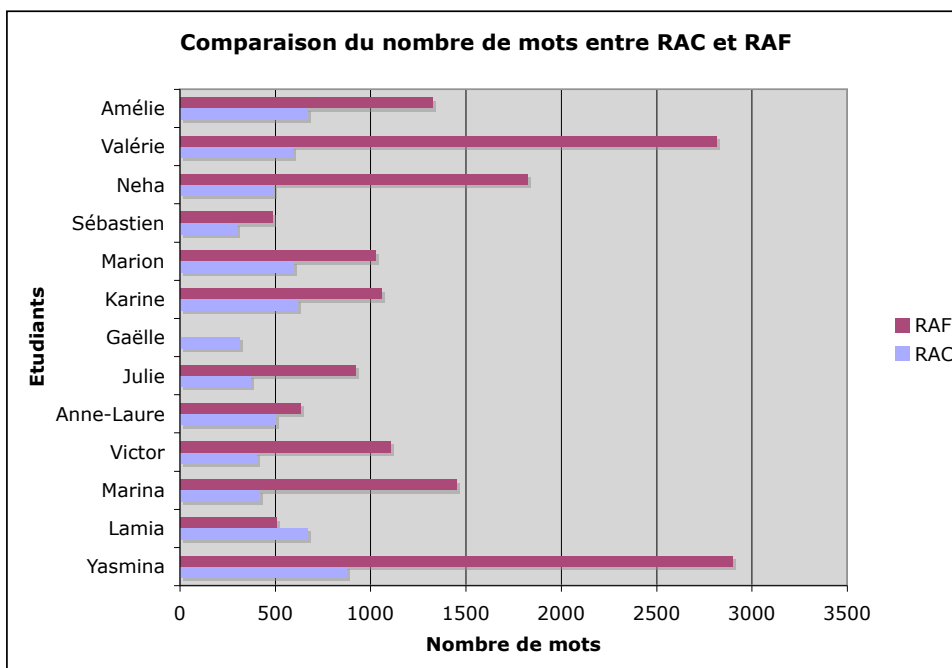


Tableau 2 : Comparaison du nombre de mots produits entre RAC et RAF

Du côté de la professionnalisation : augmentation de la diversité des items d'agir professionnel

Si l'on s'intéresse maintenant aux items d'agir professoral (repris des catégories de Cicurel 2011 : 143-145) évoqués dans les rapports, on constate une variation en nombre, en diversité et en type entre les écrits immédiats et les écrits différés. Ainsi, dans les RAC, les mentions concernant les contraintes de temps, les médiations matérielles de la pratique et les émotions du formé sont très nombreuses : dans 43 RAC, le temps est mentionné 56 fois, les émotions sont évoquées à 66 reprises et la matérialité de la médiation 97 fois, tandis que le lien éducatif ne fait l'objet que de 14 mentions. La grande focalisation sur ces 3 items dans les rapports à chaud s'explique :

- pour le temps, par le fait que les étudiants devaient prendre rendez-vous avec leurs partenaires américains en tenant compte du décalage horaire et des disponibilités des uns et des autres ;
- pour les affects, du fait même que l'écrit se publiait juste après la séance synchrone et libérait ainsi les émotions censurées ou contrôlées pendant la séance ;
- pour les médiations matérielles, à cause principalement du média utilisé (Skype®), nécessitant la manipulation simultanée de l'outil clavardage, de la caméra, du son, de l'envoi de fichier tout en contrôlant le déroulé de la séance du point de vue des objectifs, des contenus, des consignes et de la rétroaction.

La comparaison des mentions d'items d'agir professionnel entre les rapports à chaud et à froid fait apparaître un plus grand équilibre des items présents (tableau 3).

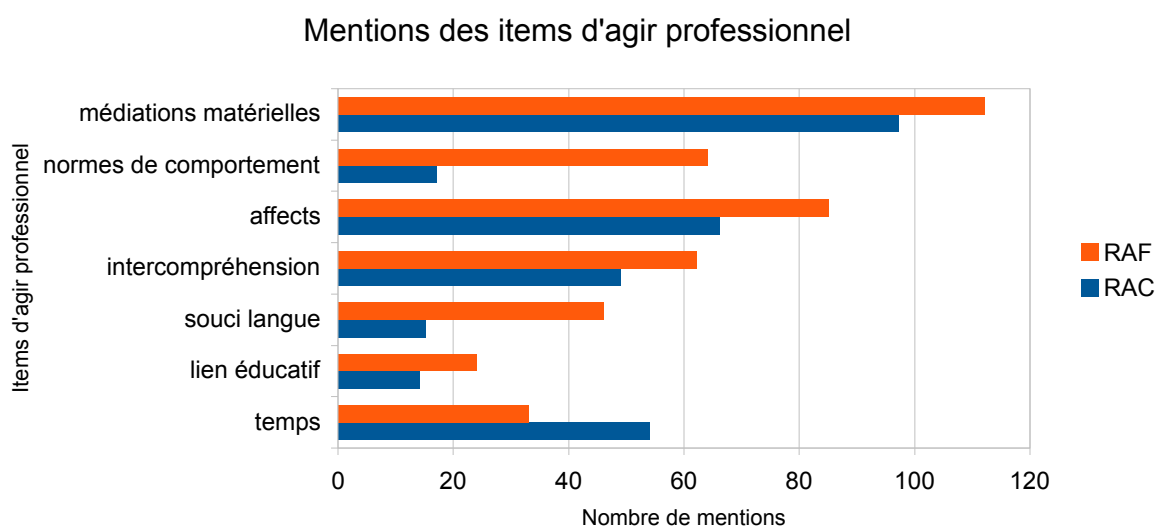


Tableau 3 : Mentions de l'agir professoral dans les écrits réflexifs

Si la matérialité de la médiation est toujours l'item le plus cité, il l'est, cette fois, avec la préoccupation des auteurs de décrire, analyser et comprendre les aspects pédagogiques de leurs actions : le matériel technique est ainsi beaucoup moins évoqué au profit des trames et des scénarios pédagogiques, des supports transmis, des consignes, etc. Les affects sont encore très présents mais dans une mesure équivalente avec les normes de comportement observées chez les partenaires américains en priorité, comme chez les formés (que nous associons à un plus grand intérêt pour l'item du « lien éducatif », le contrat didactique étant évoqué à plusieurs reprises). Le souci de la langue, item dont on aurait pu imaginer qu'il serait plus prégnant dans le contexte d'apprentissage d'une langue étrangère, apparaît toutefois plus dans les RAF que dans les écrits à chaud. De même, les mentions en grand nombre de la catégorie « intercompréhension » montrent la volonté chez les formés de mettre en place et de maintenir une communication didactique de qualité.

Conclusion

Bien que nous ne puissions conclure sur la pertinence d'un outil tel que facebook® pour la réflexivité sur un échantillon aussi réduit et pour une période aussi limitée, il s'avère que des indices de routine de réflexivité en construction peuvent être dégagés, marqueurs, pour nous, d'un processus de développement non achevé : appropriation des formats d'écrits, développement au cours du temps des écrits réflexifs en longueur et en diversité des items d'agir professionnel mentionnés. Les ressentis des formés quant à l'outil vont dans ce sens dans les post-questionnaires : ils plébiscitent le partage d'expériences et le potentiel d'échanges, l'appartenance à un groupe de travail de même que la relative liberté d'expression permise, la facilité d'utilisation ainsi que la grande liberté de publication (horaires, jours). Il s'agira pour nous maintenant de poursuivre nos analyses notamment sur le plan des consignes données aux formés relativement aux caractéristiques des écrits, d'établir des liens entre familiarité de l'outil facebook® dans le domaine privé et utilisation de l'outil dans la sphère de professionnalisation, d'étudier le degré de transformation et donc d'appropriation des savoirs professionnels mentionnés entre les rapports à chaud et les rapports à froid dans un tel environnement.

Anne-Laure FOUCHER

Références bibliographiques

ALTET, M. (1996). Les compétences de l'enseignant professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir-analyser. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (dir.). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* (pp. 27-40). Bruxelles : De Boeck.

BIBAUW, S. & DUFAYS, J.-L. (2010). Les pratiques d'écriture réflexive en contexte de formation générale. *Repères pédagogiques*, 2, 13-30.

BLATINER, G. & FIORI, M. (2009). Facebook in the Language Classroom: Promises and Possibilities. *Instructional Technology and Distance Learning (ITDL)*, 6(1), 17-28. En ligne sur www.itdl.org/journal/jan_09/article02.htm, pages consultées le 6 octobre 2013.

BUYSSE, A. & VANHULLE, S. (2009). Écriture réflexive et développement professionnel : quels indicateurs ? *Questions vives*, 5(11), En ligne sur <http://questionsvives.revues.org/603>, pages consultées le 6 octobre 2013.

HUVER, E. & CADET, L. (2010). La formation professionnelle des enseignants : réflexivité et évaluation sont-elles compatibles ? In L. Paquay, P. Wouters & C. Van Nieuwenhoven (dir.), *L'Évaluation, levier du développement professionnel. Tensions, dispositifs, perspectives* (pp. 117-129). Bruxelles : De Boeck.

CARTIER, J. & CHANIER, T. (2006). Communauté d'apprentissage et communauté de pratique en ligne : le processus réflexif dans la formation de formateurs. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire*, 3(3), 64-82. En ligne sur www.profetic.org/revue/IMG/pdf/cartier.pdf, pages consultées le 6 octobre 2013.

CICUREL, F. (2011). *Les Interactions en classe de langue*. Paris : Didier.

CLOUET, N. & ROUE, D. (2007). Le forum de discussion en formation des enseignants : repérer des indices de professionnalité. In M.-N. Lamy, F. Mangenot & E. Nissen (dir.), *Actes du colloque Échanger pour apprendre en ligne (EPAL)*, Grenoble, 7-9 juin 2007. En ligne sur w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/clouet-roue.pdf, pages consultées le 6 octobre 2013.

DEJEAN, C. & SOUBRIÉ, T. (2011). Le journal de bord en formation d'enseignants : du blog au réseau social. In C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (dir.), *Actes du colloque EPAL 2011*, Grenoble, 24-26 juin 2011. En ligne sur w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-dejean-soubrie.pdf, pages consultées le 6 octobre 2013.

DELCAMBRE, I. & REUTER, Y. (2002). Le rapport à l'écriture d'étudiants en licence et en maîtrise : première approche. *Spirale*, 29, 7-27.

- DEVELOTTE, C. (2006). Le journal d'étonnement. *Lidil*, 34. En ligne sur <<http://lidil.revues.org/25>>, pages consultées le 14 février 2014.
- DEZUTTER, O. & DORÉ, T. (2004). Écrire pour réfléchir sur sa pratique : état du rapport à l'écriture d'étudiants en première année de formation à l'enseignement. In *Actes du 9^{ème} colloque de l'AIRDF*, Québec, En ligne sur <www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/fichier/Symposium_Dezutter/Dezutter-Dore.pdf>, pages consultées le 6 octobre 2013.
- JONES, C. (2003). *French Online, Elementary French course for web delivery*. En ligne sur <<http://oli.cmu.edu/courses/free-open/french-i-course-details/>>, pages consultées le 14 février 2014.
- JORRO, A. (2002). *Professionnaliser le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- LAMY, M.-N. (2011). Entre les "murs" de Facebook et le forum institutionnel : nouveaux espaces d'expression en langue cible. In C. Dejean, F. Mangenot & T. Soubrié (dir.), *Actes du colloque EPAL 2011*, Université Stendhal-Grenoble III, France. En ligne sur <w3.u-grenoble3.fr/epal/dossier/06_act/pdf/epal2011-lamy.pdf>, pages consultées le 6 octobre 2013.
- LEGENDRE, M.-F. (1998). Pratique réflexive et études de cas : quelques enjeux à l'utilisation de la méthode des cas en formation des maîtres. *Revue des sciences de l'éducation*, 24(2), 379-406. En ligne sur <<http://id.erudit.org/iderudit/502017ar>>, pages consultées le 6 octobre 2013.
- PAQUAY, L., ALTET, M., CHARLIER, E. & PERRENOUD, P. (1996) (dir). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies ? Quelles compétences ?* Bruxelles : De Boeck.
- PELLANDA, S. & TOSI, J.-M. (2010). Le portfolio et l'écriture réflexive comme aide à l'intégration de compétences et savoirs professionnels. *Formation et pratiques d'enseignement en questions*, 11, 33-54. En ligne sur <www.revuedeshep.ch/site-fpeq/Site_FPEQ/11_files/03_pellanda.pdf>, pages consultées le 6 octobre 2013.
- PERRENOUD, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris : ESF.
- RINAUDO, J.-L. (2006). Forums et stages en formation professionnelle. In *Actes du colloque JOCAIR 2006*, En ligne sur <http://edutice.archives-ouvertes.fr/docs/00/13/80/71/PDF/9-Rinaudo.pdf>, pages consultées le 6 octobre 2013.
- RIVIÈRE, V. & CADET, L. (2009). « Quand je serai enseignante pour de vrai... » : d'un agir imaginé vers un agir assumé. Quel imaginaire de transmission en formation initiale à l'enseignement du FLE ? In F. Dervin, N. Auger, E. Suomela-Salmi (dir.), *Pour une didactique des imaginaires dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères* (pp. 39-58). Paris : L'Harmattan. En ligne sur <<http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00375234>>, pages consultées le 6 octobre 2013.
- SCHÖN, D. (1993). *Le Praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal : Éditions Logiques.
- VACHER, Y. (2011). La pratique réflexive : un concept et des mises en œuvre à définir. *Recherche et formation*, 66, 65-78.
- VERGNAUD, G. (1995). Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir ? In A. Bentolila (dir.). *Savoirs et savoir-faire* (pp. 5-20). Paris : Nathan.