
Socialisation des enseignants au sein d'une communauté virtuelle

Analyse d'un cas

Amaury Daele

Centre de Didactique universitaire
Université de Fribourg
90, Bvd. de Pérolles,
CH-1700 FRIBOURG
amaury.daele@unifr.ch, amaury.daele@unil.ch

RÉSUMÉ. Depuis plusieurs années, les communautés virtuelles d'enseignants font l'objet de nombreuses recherches sur le plan de l'apprentissage et du développement professionnel des enseignants. Cependant, il semble que peu de ces recherches aient étudié la dimension socialisatrice de ces dispositifs informels. Cet article porte sur le processus de socialisation qui conditionne l'entrée et la participation dans une communauté virtuelle d'enseignants. Un modèle de la transformation du rapport à la communauté est utilisé pour observer le phénomène de socialisation au sein d'une communauté d'enseignants communiquant au travers d'une liste de discussion. L'étude ouvre des perspectives de compréhension de la participation et de l'apprentissage des enseignants au sein de communautés virtuelles et fournit des pistes d'action pour les modérateurs et formateurs.

MOTS-CLÉS : communauté virtuelle d'enseignants, liste de discussion, socialisation, développement professionnel

Les forums et listes de discussion électroniques d'enseignants semblent constituer des instruments d'apprentissage et de développement professionnel [DAELE 04 ; CHARLIER & DAELE 06]. En particulier, le recours à l'argumentation, l'entretien d'une posture réflexive mais ouverte et les liens sociaux établis semblent constituer des conditions importantes [FERRY et al. 00 ; DAELE 06a] de même que le rôle joué par les animateurs-modérateurs [ZHU 98 ; SALMON 03 ; DAELE 06b]. En outre, l'« espace social », c'est-à-dire les relations sociales d'un groupe qui se fondent sur ses normes, ses valeurs, ses règles, ses rôles, ses croyances et ses idéaux [KREIJNS et al. 04 ; YORKS 05] et qui est construit par les participants, joue aussi un rôle important pour proposer un cadre social positif propice à des débats respectueux. De nombreux auteurs ont observé et décrit les indices de la création et du développement de l'espace social d'une communauté virtuelle. Ces indices se reflètent notamment dans l'engagement des membres dans les activités de la communauté [VOLET & WOSNITZA 04], dans l'entraide qu'ils mettent en œuvre pour atteindre des objectifs individuels [SELWYN 00 ; VOLET & WOSNITZA 04], dans la réduction du stress et leur satisfaction dans les relations [YORKS 05], dans leurs représentations individuelles de la valeur du groupe et des pairs [BECKER & LUTHAR 02], dans leur sentiment de confiance à l'égard des autres membres et de la communauté [DAELE 04], dans leur sentiment de curiosité suscité par les discussions et par les défis collectifs provoqués par les interactions [JONES & ISSROFF 05], dans l'humour partagé et leur sentiment d'évoluer dans un « havre de paix » où l'écoute et l'empathie leur semblent importantes [PREECE 99 ; SELWYN 00], dans leur sentiment d'appartenir à un groupe [SELWYN 00] et dans les émotions positives ou négatives qu'ils éprouvent en s'impliquant dans les interactions [WOSNITZA & VOLET 05]. Ces indices peuvent être identifiés au travers de l'analyse des messages échangés ou des interviews des participants.

Plus spécifiquement, par rapport à la formation des enseignants, plusieurs auteurs ont développé des modèles de compréhension qui suggèrent que les enseignants se développent professionnellement notamment dans des circonstances informelles de discussion à propos de leurs pratiques, en particulier quand ils sont amenés à débattre, à argumenter leur point de vue, à mener une réflexion en groupe à propos de leurs actions quotidiennes en classe, etc. [ENGESTRÖM 94 ; HUBERMAN 95 ; DAY 99 ; DAELE 04].

Cependant, le processus de socialisation¹³ qui se construit au fil du temps au sein d'une communauté virtuelle reste difficile à identifier, non seulement si l'on considère le groupe dans son ensemble mais aussi par rapport au vécu de chaque participant. Quels sont les indices de cette construction ? Quelles en sont les étapes ? Comment caractériser le sentiment des participants d'appartenir à un groupe où l'on peut apprendre ? Quelles sont les conditions qui influencent la construction des représentations des membres du groupe à ce sujet ? S'interroger sur les processus de socialisation à l'œuvre dans une communauté virtuelle permettrait d'explorer davantage l'idée que l'implication dans un processus d'interactions riches avec des pairs tend à favoriser l'apprentissage des adultes et le transfert de leurs acquis dans d'autres situations [DESCHRYVER 08]. Ceci permettrait aussi de pousser plus avant les observations de Charlier [CHARLIER 98 ; CHARLIER et al. 05] selon lesquelles la représentation que se font les apprenants des possibilités qu'ils ont d'apprendre dans un dispositif donné influence leurs futurs apprentissages. Nous voyons ainsi qu'il serait utile de mieux comprendre comment se construit la socialisation à distance et de proposer un modèle permettant de représenter les différents types de rapports que construisent et entretiennent les membres d'une communauté virtuelle avec celle-ci dans un but d'apprentissage ou de développement professionnel.

Dans cet article, nous nous fondons sur les étapes du processus de socialisation au sein d'une communauté virtuelle pour comprendre comment des enseignants participant à une telle communauté développent conjointement une identité de groupe (ou « micro-culture ») et comment leur participation peut être caractérisée en fonction de ces étapes. Notre but est de proposer ensuite des pistes d'action pour les modérateurs de communautés virtuelles ou les formateurs d'enseignants pour développer la socialisation et la participation dans ce type de dispositif.

1. Cadre de l'étude

En suivant [GROSSMAN et al. 01 : 946], nous définissons une communauté comme un : « [...] groupe de personnes qui sont socialement interdépendantes, qui participent ensemble à des discussions et des prises de décision, et qui partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle ». Pour préciser cette définition, [PREECE & MALONEY-KRISHMAR 03 : 597], dans leurs travaux traitant des communautés en ligne, ajoutent que dans une communauté :

¹³ Le « processus de socialisation » désigne à la fois la dynamique qui permet à un individu d'intérioriser certaines des valeurs et des connaissances propres à un groupe avec lequel il interagit grâce à une construction culturelle de la signification [BRUNER 90] et la dynamique qui relève du développement identitaire de l'individu au sein d'un groupe [KAES 93].

- les membres ont un but, un intérêt, une activité ou un besoin commun qui constitue la raison principale de leur appartenance à la communauté ;
- les membres s'engagent dans une participation répétée, active et il y a souvent des interactions intenses, des liens émotionnels forts et des activités communes entre les participants ;
- les membres ont accès à des ressources partagées et des règles déterminent les modalités d'accès à ces ressources ;
- la réciprocité des informations, des soutiens et des services entre les participants est importante ;
- il y a un cadre de conventions sociales, d'utilisation du langage et de façons de se comporter.

Même si la notion de communauté reste polysémique et complexe lorsqu'elle désigne un groupe de personnes impliquées dans un processus d'apprentissage collectif dans un cadre informel [CHARLIER & DAELE 06], elle semble néanmoins constituer une « unité » fondamentale pour cerner des groupes qui interagissent dans des espaces numériques [PREECE et al. 03 ; WENGER et al. 02]. L'inscription à une liste ou à un forum délimite en quelque sorte automatiquement, à la fois un collectif dont chaque membre est représenté par un artefact (une adresse électronique, un pseudonyme ou un avatar), et un lieu virtuel qui sert de support aux échanges écrits. La caractéristique principale de ces lieux d'échange est qu'il peut s'y créer une « micro-culture » de groupe [DAELE 05 ; AUDRAN & PASCAUD 06] qui, dans certaines conditions, peut transformer cette zone où se crée une histoire commune en un lieu virtuel de formation et de transformations identitaires [AUDRAN 02].

Nous postulons que cette « micro-culture » est progressivement construite sur base des actes socio-discursifs des membres d'une communauté (partage d'expérience, débat, construction commune de sens, etc.) [BRONCKART 97 ; DAELE 04] note que la négociation de sens entre les êtres humains qu'autorise le langage à travers des interactions socio-discursives, construit l'identité collective d'un groupe. Dans le même sens, [WENGER 98] insiste particulièrement sur la négociation et la construction identitaire que le dispositif rend possible par le biais de la participation des contributeurs, combinée à la réification des interactions.

Une caractéristique de cet environnement tient donc à la réciprocité des influences qui s'exercent entre communauté et membres. Mais cette réciprocité s'inscrit dans un rapport qui est régi par un processus de construction d'une « micro-culture » qui semble constituer une condition de participation pour les membres [PREECE 01 ; PREECE & MALONEY-KRISHMAR 03]. Si les objectifs de la communauté peuvent être ouvertement explicités et débattus, si les membres ont le sentiment que leurs objectifs personnels sont pris en compte et que les règles d'interaction sont élaborées en commun et acceptées, les membres sont davantage enclins à participer activement à la communauté et à s'impliquer éventuellement dans son fonctionnement. Cette condition influencerait elle-même aussi sur les conditions d'apprentissage des membres [DAELE 04].

Sur le plan temporel, on remarque que le processus de socialisation peut être très différent d'une communauté à l'autre [DAELE & CHARLIER 06] et semble lié en particulier au contexte d'émergence de la communauté. Ainsi, on peut différencier par exemple les communautés de pratique des communautés d'apprenants [HENRI & PUDELKO 06]. Les premières regroupent en général des professionnels d'un domaine particulier qui échangent à propos de leurs pratiques quotidiennes, les réifient, négocient collectivement leur sens, etc. Elles recrutent régulièrement de nouveaux membres et développent au cours du temps de nouvelles activités pour répondre aux besoins de leurs membres. Les communautés d'apprenants par contre sont liées à un cours ou à un programme de formation. Leurs activités sont constituées de tâches d'apprentissage et leur durée de vie est limitée au temps de la formation, même si des liens entre apprenants peuvent perdurer au-delà. Du point de vue du processus de socialisation, la différence fondamentale entre ces deux types de communautés est le fait que dans les communautés d'apprenants, tous les membres s'engagent et vivent ce processus en même temps alors que dans les communautés de pratique, les nouveaux membres sont amenés à s'adapter à une micro-culture existante, ce qui peut provoquer des incompréhensions [AUDRAN & DAELE à paraître]. Dans les deux cas cependant, on peut observer des « participations périphériques » [LAVE & WENGER 91], c'est-à-dire des postures de participants qui ne font qu'observer les échanges des autres ou qui ne s'impliquent que de manière très progressive en cherchant d'abord à s'approprier les codes de communication propres à la communauté.

Plus précisément, [AUDRAN & SIMONIAN 03], après avoir analysé les échanges d'étudiants dans deux forums de discussion au sein d'une formation à distance, décrivent trois phases « d'évolution socio-discursive » dans l'histoire d'une communauté virtuelle. Ces phases retracent l'évolution du rapport à la communauté des membres, c'est-à-dire l'évolution de l'investissement des membres par rapport à la communauté :

- *phase de rapport à soi*, où les membres sont surtout concernés par la prise en main de l'outil et par leurs propres questions et problèmes ;
- *phase d'appropriation communicationnelle*, où les membres commencent à ressentir la dynamique de la communauté et prennent conscience qu'ils peuvent agir sur la communication elle-même ;

- *phase de prise de conscience de l'alter*, où les membres exploitent les aspects relationnels et réflexifs de la communauté et sont capables de se représenter les autres membres comme des acteurs et des partenaires dans la communication.

Cette présentation progressive en trois phases rejoint l'idée de [BRONCKART 00] selon lequel la construction de l'identité collective peut être considérée comme une construction d'un discours à visées consensuelles, non seulement sur la manière de désigner le monde mais aussi sur la façon de le réfléchir, de se le représenter et de s'y positionner. En d'autres termes, le processus de socialisation qui se déroule au sein d'un groupe (virtuel ou non) peut être considéré à la fois comme un processus de construction de l'identité du groupe et comme un processus d'intégration individuelle au sein du groupe. Ceci correspond aussi aux observations de [WENGER 98] pour qui les transformations identitaires se situent au cœur de la vie des communautés de pratique ou d'apprenants. Au travers de la participation des membres et de la négociation du sens de leurs actions, ils élaborent petit à petit l'identité de leur communauté mais aussi leur identité propre au sein du groupe. En fonction du contexte dans lequel émerge le groupe (par exemple une formation à distance, un regroupement de professionnels, le lancement d'un site web commercial, etc.), nous rejoignons [BRONCKART 00] pour poser l'hypothèse que pour chaque membre, ces phases vont se dérouler différemment dans le temps, vont donc créer des relations différentes entre chaque membre et la communauté et vont donc mettre en place des conditions d'apprentissage différentes. L'observation et l'action sur ces trois phases pourraient permettre à un formateur ou à un modérateur de communauté virtuelle de comprendre l'évolution des interactions au sein du groupe qu'il encadre et de prendre des décisions en phase avec l'histoire et la culture du groupe dans le but de favoriser l'apprentissage des participants.

2. Méthodologie d'étude

Notre étude repose sur l'analyse de contenus de messages échangés dans une « liste de discussion » (ou de diffusion) qui rassemble des instituteurs et des institutrices belges francophones. Notre approche méthodologique générale met l'accent sur les aspects compréhensifs [KAUFMANN 96] et s'occupe prioritairement d'analyser les messages à partir de leur construction, c'est-à-dire à travers la manière dont les locuteurs établissent des « rites de communication » entre eux.

Il nous a semblé pertinent dans notre cas de nous focaliser sur les règles d'échange les plus usitées et les buts fixés à ces échanges. Dans le point qui suit, la communauté que nous avons choisie est présentée. A travers les messages échangés, nous avons essayé de repérer des indices correspondant à l'apparition successive des trois phases que nous avons brièvement définies plus haut (phase de rapport à soi, phase d'appropriation communicationnelle, phase de prise de conscience de l'alter). Ces trois phases nous ont servi de grille de lecture du contenu des messages échangés en essayant de repérer ce qui pourrait relever de la construction de chacune d'entre elles. Nous avons fonctionné en ce sens selon le modèle C d'analyse de contenu de [L'ECUYER 90] dans lequel des catégories sont définies au départ mais sont susceptibles d'évoluer en fonction du sens des données progressivement analysées. Ensuite, nous avons essayé de « modéliser » ces phases en synthétisant leurs éléments caractéristiques repérés au sein des données.

Plus précisément, nous avons procédé en trois étapes :

- choix des fils de discussion et des messages à analyser. Les critères de choix étaient directement liés à l'objectif de la recherche, comme le proposent Audran [AUDRAN 01] et Daele [DAELE 04] : messages portant clairement sur les relations entre les membres (règles implicites de discussion, humour, etc.), messages témoignant de la posture des membres vis-à-vis de la liste (présentation personnelle, mise en valeur de compétences personnelles, etc.) ou messages réflexifs à propos de la communication au sein de la communauté.

- codage du contenu des messages selon les trois phases du rapport à la communauté. Une confrontation de nos codages avec un autre chercheur a permis d'affiner notre propre travail d'analyse.

- identification des caractéristiques propres à chaque phase.

Nous présentons nos résultats en décrivant la communauté que nous avons étudiée dans ses aspects structurels et organisationnels, puis nous décrivons chaque phase de socialisation en identifiant leurs caractéristiques propres et en recourant à des exemples issus des conversations des participants [BIZEUL 08].

3. Succession des phases et conflits internes : la liste INSTIT

La liste de discussion INSTIT¹⁴ a été lancée en septembre 2002 à l'initiative d'un instituteur chargé de mission à l'administration de l'enseignement de la Communauté française de Belgique et soutenu par le Ministère. Elle s'adresse en particulier aux instituteurs et institutrices des enseignements maternels et primaires (enfants de 2 ans et demi à 12 ans). Elle rassemble en permanence plus de 300 abonnés qui partagent leur expérience sur des questions très variées touchant à la pratique quotidienne à l'école : didactiques, maîtrise de l'orthographe, relation avec les parents, utilisation des TIC, organisation de classes de dépaysement, usage de manuels scolaires, etc. [DAELE 04]. Le site Web lié à cette liste met à disposition diverses informations : la charte d'usage, des « dossiers thématiques » constitués par l'animateur sur base de sujets débattus sur la liste, des fichiers, etc. La liste a ainsi une vitrine assez large pour l'extérieur [DAELE 04 ; DAELE 06c]. Pour brosser un tableau général de la liste, entre 2002 et 2008, le nombre de messages par mois a varié entre 120 et 450 avec des baisses notables pendant les vacances scolaires. Pour indication, le taux de participation calculé en 2004 [DAELE 04], c'est-à-dire le rapport entre le nombre d'abonnés et le nombre d'auteurs de messages, était assez élevé comparativement à d'autres listes : 30 à 35% selon les mois. Ceci indique que même si un « noyau dur » d'habitues a tendance à monopoliser la parole (7,5% des abonnés qui ont envoyé 50% des messages), de nombreux inscrits n'hésitent pas à envoyer de temps en temps un mot pour répondre à une question ou pour apporter leur témoignage. Environ deux tiers des inscrits sont des institutrices et des instituteurs (environ 50% d'hommes et 50% de femmes). Le reste est composé de directeurs, d'inspecteurs, d'enseignants retraités, d'étudiants futurs enseignants, etc. Le modérateur et fondateur de la liste jusqu'en juillet 2007 était un instituteur travaillant temporairement à l'administration de l'enseignement. Il était très impliqué et dynamisait beaucoup la communauté. Son départ et son remplacement par une enseignante du secondaire qui tient davantage un rôle de modératrice que d'animatrice a transformé la communauté. L'activité a fortement baissé depuis mais les sujets de conversation sont restés sensiblement les mêmes. Nous illustrons la présentation de nos analyses ci-dessous en reprenant quelques exemples de messages postés entre septembre 2002 et septembre 2008.

En considérant les trois phases du rapport à la communauté décrites au début de cet article, on remarque que les membres évoluent chacun à des rythmes différents. Dans une communauté comme celle qui s'est constituée autour de la liste INSTIT, ces phases semblent s'opérer en boucles successives à chaque fois que de nouveaux membres s'abonnent et s'impliquent dans les discussions. La grande majorité de ces nouveaux membres se situent dans la phase 1 de « rapport à soi ». Ils sont visiblement préoccupés avant tout par leurs propres questions. Ils ne connaissent pas l'histoire de la liste ni les sujets qui y ont déjà été abordés et ils ne perçoivent pas encore les rapports existant entre les anciens membres ni éventuellement leur « spécialité ».

Par exemple, deux étudiantes futures enseignantes postent des demandes en lien avec la réalisation de leur travail de fin d'études : « Dans le cadre de mon TFE, je suis à la recherche d'expériences : utilisez-vous la presse écrite pour adultes avec votre classe ou au contraire avez-vous choisi de ne pas l'utiliser... Pourquoi, comment...? Quelle est votre expérience, votre opinion sur le sujet ? » (S, oct. 2007) « Bonjour, si vous avez quelques minutes devant vous, ce serait super que vous jetiez un coup d'oeil au questionnaire ci-joint qui me servira comme témoignage à apporter à mon TFE. Je travaille sur les émotions des enfants en classe, leurs origines, leurs conséquences et comment les gérer. » (C, mai 2005).

De leur côté, les membres plus anciens qui se situent manifestement dans la phase 3 de « prise de conscience de l'alter » ont des réactions variées vis-à-vis des nouveaux. Certains répondent patiemment, même si la question a déjà été posée auparavant. Mais d'autres sont agacés et le font savoir plus ou moins explicitement. Par exemple, la demande de C. (mai 2005) a reçu les réponses suivantes : « Comment se fait-il que ce questionnaire arrive si tard ? Ne devrait-il pas être à la base du travail ? » (H., mai 2005) ; « Il me paraît normal que des étudiants, découvrant une liste de discussion comme celle-ci, se disent qu'ils ont là l'occasion d'avoir un avis de professionnels et qui plus est très varié. Maintenant, c'est vrai que ce doit rester "complémentaire" et pas "exclusif", pas une solution de dernière minute mais une vision différente, s'intégrer dans une stratégie de construction de TFE. » (B., mai 2005).

Plusieurs messages ont ensuite été échangés entre certains habitués de la liste. Certains trouvaient que les étudiants étaient des « profiteurs », d'autres que les sujets abordés étaient intéressants. Certains ont aussi demandé à ce que les travaux des étudiants soient rendus disponibles en téléchargement. En définitive, le débat a porté sur l'identité de la liste : est-ce seulement un lieu pour aider les futurs enseignants à réaliser leurs travaux, est-ce aussi un lieu pour débattre de questions et de pratiques pédagogiques, comment laisser la place à tout le monde, à tout type de questions, comment permettre différents types de participation ? La discussion s'est

¹⁴ <http://www.enseignement.be/index.php?page=25391&navi=2742>

conclue sur la possibilité de partager les documents produits par les étudiants, ce qui a semblé satisfaire tout le monde.

Un autre débat au printemps 2005 a aussi rassemblé de nombreux membres pour produire une carte heuristique de la liste qui décrirait ses caractéristiques, les sujets débattus, ses ressources, etc. Un membre conclut la discussion qui suivit la publication de la carte finalisée par : « Et après ? A mon sens, il ne suffit pas de fabriquer une carte heuristique à propos d'un sujet. Il faut qu'elle serve. Quand la carte heuristique apparaît comme satisfaisante et complète aux yeux du groupe ou de la communauté qui l'a créée, elle devient elle-même objet et outil de réflexion. Par exemple, dans ce cas précis, ce serait intéressant de s'en servir lors du prochain coïncement qui se manifesterait inéluctablement dans la liste. Où se situe-t-il ? Il touche à quoi ? Quels sont les tenants et les aboutissants ? » (H., avril 2005). Ici, la carte heuristique a constitué un instrument au service de la définition et du développement de l'identité collective de la communauté. Elle a d'abord permis de formaliser une définition collective du groupe, puis de s'interroger sur l'évolution possible de cette définition. Ce ne sont pas uniquement les « ténors » de la liste qui ont participé à ce débat. Plusieurs membres participant moins se sont aussi impliqués en proposant des concepts à ajouter à la carte et en s'interrogeant sur les possibilités d'usages en classe. Du point de vue des phases de socialisation, cette discussion pourrait être comprise comme un mouvement de certains membres de la liste vers les phases 2 ou 3 d'appropriation de la communication et de prise de conscience des opinions des autres.

Si l'on suit à présent « l'évolution » d'une nouvelle membre, par exemple S, on remarque qu'un changement s'est opéré dans son rapport à la communauté. Son premier message a été envoyé en réponse à une question administrative de gestion de registre des présences des élèves à l'école : « première fois que je me manifeste sur ce site puisque "nouvelle"... Je me renseigne demain auprès de ma chef... » (S., déc. 2004). Elle a ensuite envoyé quelques messages centrés sur des demandes exprimées de façon vagues « J'ai envie de recevoir des idées de leçons partant de situations mobilisatrices en 4ème primaire... Y a plus dans 2 têtes que dans une non ? » (S., déc. 2004) qui ont reçu peu de réponses. Plus tard, elle se mobilisait pour trouver des réponses à des questions posées en les synthétisant :

« Il y a quelques jours, quelqu'un demandait une bonne librairie scolaire. Je suis allée chez M., j'ai été fort déçue. La dame ne connaissait pas grand chose et le rayon était assez vide pour ce qui concerne la lecture (ce qui m'intéressait particulièrement). Aujourd'hui, je me suis rendue chez G. Les vendeuses sont vraiment du milieu de l'enseignement et que de bons conseils !!!! Pour les prix, quelqu'un me signalait que c'était plus cher. Il faut savoir qu'en tant qu'enseignant, nous disposons de 10% de réduction !!! Je trouve que cet endroit est vraiment la caverne d'Ali Baba!!! » (S., juillet 2006).

Elle s'est ensuite impliquée dans des discussions centrées sur le fonctionnement et l'avenir de la liste suite notamment à des disputes entre plusieurs membres et le modérateur : « Pour les quelques tirades, je trouve qu'on en fait tout un plat. Ayant suivi les différents messages, même si je ne suis pas intervenue souvent, je trouve que la liste a été fructueuse, souvent pédagogique. Dommage qu'on ne retienne que le reste... Evidemment, ce n'est que mon point de vue! Que cette liste continue et qu'elle progresse comme l'année scolaire passée... » (S., juillet 2007).

Lors de ses premières participations, les messages de S. étaient « télégraphiques » et récoltaient peu de réponses (phase 1). Elle s'est progressivement appropriée la façon commune de poser des questions et le « ton » à adopter dans les réponses aux messages. Ses messages sont devenus alors plus longs et répondaient à plusieurs questions en même temps (phase 2). Environ trois ans après sa première participation, S. est devenue capable de tenir des conversations longues avec plusieurs membres. Son message de juillet 2007 ci-dessus témoigne du fait qu'elle suit les conversations, qu'elle se forge des opinions et qu'elle peut les communiquer de façon respectueuse (phase 3). Son orthographe s'est aussi beaucoup améliorée, ce qui est très important aux yeux de nombreux colistiers. Le travail personnel de réflexion que demande cette évolution transparaît peu explicitement dans les messages mais les contenus latents sont aisément compréhensibles.

Par ailleurs, certains membres ne semblent pas évoluer et gardent une participation « périphérique » comme cet enseignant retraité qui poste régulièrement des messages où il annonce la mise en ligne d'un nouvel exercice interactif ou d'un document sur son site Web : « Bonjour à toutes et à tous, Je viens de placer 4 nouveaux dossiers au format pdf sur mon site dans la partie "téléchargements". Il s'agit de la version papier de certains éléments de mon multimédia concernant la Terre. » (M, mai 2008). Ou comme cet autre instituteur qui, dans le cadre d'un projet international avec sa classe, relaie régulièrement une énigme proposée par ses élèves et présentée sur le site web de l'école : « Bonjour à tous [...] Cyrielle vous propose son objet mystère. Cette semaine aussi, les réponses aux rébus. Dépêchez-vous de jouer. Les premières pages du dossier sur les provinces. Merci pour votre fidélité. » (V, nov. 2005).

Ces messages suscitent de temps en temps des réactions d'encouragement ou de félicitations sur la liste mais sans plus. Il est possible néanmoins que des messages privés soient échangés autour de ces sujets. Ces membres

semblent vouloir garder une position en marge des débats de la liste, que ceux-ci portent sur des sujets pédagogiques ou sur la communication au sein du groupe.

Finalement, on remarque bien que, du fait que la communauté est constituée de personnes qui n'ont pas adhéré au même moment, il y a une distorsion entre les nouveaux et les anciens membres du point de vue de leur rapport aux autres et à la communauté. Cette distorsion provoque régulièrement des débats à propos de l'existence de la liste elle-même, donc de son identité.

4. Discussion

Pour synthétiser les quelques illustrations présentées dans la section précédente (voir aussi [AUDRAN & DAELE à paraître]), plusieurs caractéristiques de chacune des phases du rapport à la communauté peuvent être identifiées :

- phase de rapport à soi : les membres qui se situent dans cette phase semblent centrés sur eux-mêmes et les problématiques qu'ils vivent au quotidien en tant qu'enseignants. Ils ne perçoivent pas les problématiques vécues par d'autres et ne répondent généralement pas à leurs questions. On pourrait voir dans cette attitude un manque d'empathie [PREECE & GHOZATI 01] liée à la volonté de vouloir paraître sérieux en posant de « bonnes » questions susceptibles d'intéresser les autres participants, mais sans voir que la réciproque est aussi valable. Les messages sont aussi fonctionnalistes dans le sens où ils sont parfois centrés sur des détails sans grande importance (des éléments particuliers d'un thème de discussion) ou paraissent un peu « forcés » du point de vue de la communication (empressement à dire bonjour ou merci, enthousiasme débordant, etc.). En ce sens, le nouveau membre essaie de calquer ses comportements sur ceux des autres sans y parvenir tout de suite, avec quelques accroc.

- phase d'appropriation communicationnelle : durant cette phase, les membres se créent progressivement une identité propre au sein de la communauté. En s'appropriant les règles de vie commune, ils peuvent commencer à « jouer » avec elles et se positionner par rapport au « communément établi ». Les messages sont plus précis et ne se contentent plus de traiter en surface les sujets de discussion. Ces personnes participent davantage à des débats plus longs. Par ailleurs, elles perçoivent plus nettement les intérêts et les compétences des autres membres. Ceci transparait notamment dans les messages qui adoptent un ton plus neutre, un ton « d'habitué ». Le sentiment d'appartenance à un groupe [SELWYN 00] se développe alors basé sur le sentiment de vivre des relations interpersonnelles intéressantes et la perception d'une frontière entre le groupe et l'extérieur.

- phase de prise de conscience de l'alter : dans cette phase, les membres maîtrisent davantage les règles internes à la communauté, ce qui leur permet de participer à d'autres processus de communication plus complexes comme l'argumentation et la négociation lors de débats ou la participation active à une production ou une synthèse de savoirs échangés dans la communauté. Ils sont aussi capables de participer à l'évolution de la communauté en discutant des règles ou de la charte. L'empathie entre les membres est plus explicite et parce qu'ils se connaissent de mieux en mieux, ces membres sont capables d'adopter le ton « juste » devant différents problèmes ou questions rencontrés par d'autres membres. Selon [ROVAĬ 02], les membres acquièrent alors un certain « sens de la communauté », c'est-à-dire le sentiment d'être redevable envers les autres membres qui les ont aidés et le sentiment que la communauté est importante et à même de satisfaire les intérêts et besoins de chacun.

L'évolution d'une phase à l'autre se réalise progressivement, apparemment différemment d'une personne à l'autre et sur des périodes plus ou moins longues. A priori, d'un point de vue purement « informatique », il est assez facile de délimiter l'appartenance de personnes à un groupe mais ceci ne doit pas masquer le processus complexe et parfois long de l'implication concrète de chaque membre de la communauté. Chacun opère un parcours identitaire qui le mène à se reconnaître dans l'image que délivre le groupe. En même temps, chacun est amené à affirmer sa singularité et à participer ainsi à la transformation de l'identité du groupe au fur et à mesure que se déroulent les échanges. Les participants passent progressivement de l'émission de messages fonctionnalistes à la tenue d'une « figure » qu'ils pensent approximativement compatible avec les occupations de la communauté, avant de s'engager plus avant dans un processus d'affiliation et d'engagement personnel. Ce phénomène, qui se rapproche de principes largement décrits par [RICŒUR 90], installe un mouvement permanent régi par l'oscillation entre *mêmeté* et *altérité*. La *mêmeté* entre membre et groupe fonctionne un peu comme si le collectif était le miroir de l'individu et cette identification permet au membre de la communauté de communiquer avec ses pairs au travers du code « micro-culturel » partagé qu'il emploie comme un signe d'allégeance ou de convergence. L'*altérité* par contre fait l'originalité du membre par rapport au groupe et cette singularité alimente la dynamique et la transformation du groupe.

La tension entre mêmété et altérité, ce que Ricœur appelle processus d'*ipséité*, fait que le rapport de l'individu à la communauté à laquelle il appartient reste très particulier. En effet, une communauté virtuelle reste aussi une entité possédant ses caractéristiques propres. Elle dispose d'une date de naissance et n'est pas éternelle. Elle a une histoire qui surdétermine les échanges en son sein même si les membres qui la composent ne la connaissent pas toujours dans les moindres détails. Pour « s'approprier » l'espace d'échange, les membres prennent leurs repères, apprennent à situer les autres membres par leur nom, leur spécialité ou leur caractère, notent les différents usages pour échanger des documents ou tout simplement pour dire « bonjour » ou « merci ». En même temps, ils se démarquent des autres, construisent leur individualité en personnalisant leur signature, en utilisant une forme particulière d'humour ou en montrant explicitement les domaines dans lesquels ils sont les plus compétents. Il s'agit donc de deux processus complémentaires que chaque membre apprend à gérer pour trouver sa place tout en s'identifiant au groupe et à sa micro-culture. A l'intérieur du groupe, chaque membre est alors perçu comme une personnalité bien définie alors que pour l'extérieur, il se confond avec le groupe dans sa globalité.

Ces trois processus (mêmété, altérité et ipséité) constituent un moteur pour développer une représentation générale et collective de l'identité de la communauté qui va déterminer d'autres processus internes comme la production de savoirs ou la négociation de sens entre les membres [WENGER 98].

Pour revenir aux trois phases schématiquement présentées en début d'article, on perçoit maintenant que la première est de notre point de vue une étape importante dans la prise de contact avec l'autre ; ces messages impersonnels et exploratoires, qui semblent lancés pour savoir si quelqu'un est là pour y répondre, paraissent déterminants dans l'engagement futur des membres vis-à-vis de la communauté. Les personnes qui ne reçoivent pas de réponse à leurs premières demandes ou qui sont critiquées pour leur orthographe ne vont en général pas plus loin dans leur engagement.

Dans la seconde phase, sous une apparente volonté de s'intéresser à autrui, les contenus indiquent plus volontiers la préoccupation du moment du locuteur qu'une véritable prise en compte de l'autre. Cette phase est plus caractérisée par une recherche du « ton » juste pour s'adresser aux autres, qu'à la construction des conditions de l'intercompréhension. Dans cette phase, l'observation des rites et la compréhension des coutumes, traditions et règles implicites, sont évidemment primordiales. On peut supposer qu'à ce stade également de nombreux participants renoncent à réaliser cette longue opération de compréhension et d'adaptation et se coupent de la communauté.

La troisième phase est alors celle qui permet à chacun de « frotter » ses propositions à celles d'autrui. C'est à ce stade que l'argumentation, le conflit constructif, la dissonance maîtrisée sont autant d'instruments au service d'un progrès du sens et de la pensée. Le problème est que, lassés par la difficulté à surmonter les premiers obstacles, certains participants potentiels se contentent d'observer les débats lancés par ceux qui sont devenus des « *old-timers* ». Ceux-ci, qui ont su passer par ces phases, ont participé à la construction d'une « micro-culture » qui leur permet d'évoluer verbalement (voire de jouer) dans le cercle de leurs pairs.

L'évolution des membres au travers de ces trois phases est à mettre en parallèle avec la notion de « légitimation de la participation périphérique » [LAVE & WENGER 91] qui constitue un processus d'enculturation d'un apprenti dans une communauté professionnelle. L'implication dans des discussions sur la pratique quotidienne, la réflexion en groupe, la négociation du sens de leurs actions, etc. soutiennent les apprentis dans leur apprentissage des codes, règles, activités, représentations, etc. propres à la profession à laquelle ils se destinent.

Par ailleurs, comme [AUDRAN & DAELE 09] le soulignent, il existe des différences entre les communautés d'apprenants et les communautés de pratique. Dans ces dernières, les membres ne s'impliquent pas au même moment et ne parcourent pas ensemble un même chemin de socialisation, ce qui peut contribuer à l'apparition de heurts entre les participants qui se situent dans des phases différentes de socialisation et de rapport à la communauté.

5. Conclusion et perspectives

Au début de cet article, nous posions l'hypothèse que pour chaque membre d'une communauté, les phases de construction du rapport à la communauté se déroulent différemment dans le temps, ce qui contribue à créer des conditions de participation et d'apprentissage différentes pour chaque membre. L'analyse que nous avons menée a permis de mettre en évidence et d'illustrer ces phases ainsi que les processus qui les sous-tendent. Nous avons aussi pointé les obstacles qui se dressent devant les débutants et dont pourraient tenir compte les modérateurs ou formateurs impliqués dans de telles communautés. En lien avec d'autres auteurs [ROGERS 00 ; SALMON 03 ; PREECE & MALONEY-KRISHMAR 03 ; DAELE 06b], nous pourrions formuler à leur intention quelques conseils de la façon suivante :

- accueillir personnellement les nouveaux venus en leur envoyant un message privé qui détaillerait quelques conseils de base pour s'impliquer dans la liste. Une brève conversation privée pourrait ainsi leur donner confiance. Un système de « parrainage » des nouveaux par d'anciens membres pourrait aussi être mis en place pour accompagner l'intégration et la première participation dans la communauté.

- sur le site web de la communauté, donner des exemples variés de conversations ayant lieu habituellement entre les membres. Les nouveaux venus pourraient ainsi se rendre compte des types de questions posées et du ton général adopté dans les discussions.

- rendre transparentes quelques règles de savoir vivre à distance en les explicitant sur le site web de la communauté (éventuellement illustrées d'exemples de discussions passées) et en les rappelant régulièrement dans les conversations.

- lorsqu'un mouvement d'humeur ou un conflit survient, rappeler quelques règles de savoir vivre dans une communauté à distance et essayer de résumer les points de vue de chacun. Les objectifs personnels des membres sont parfois très différents et les rendre plus explicites peut aider à clarifier certaines discussions.

- du point de vue du développement professionnel des enseignants participant, le modérateur ou le formateur peut aussi leur demander régulièrement de formaliser leurs apprentissages personnels. Les discussions les plus intéressantes en termes d'apprentissage des participants pourraient alors être résumées et mises à disposition sur le site de la communauté.

Enfin, du point de vue de la méthodologie d'étude, l'analyse des contenus des messages échangés donne un aperçu général mais indirect des différents types de rapports à la communauté vécus par les membres. Des interviews ou des questionnaires pourraient éventuellement aider à préciser les représentations et les rapports individuels vis-à-vis de la communauté. Par ailleurs, des analyses inter-sites permettraient de comparer différents types de communautés virtuelles d'enseignants [MILES & HUBERMAN 03]. Celle que nous avons analysée fonctionne selon un dispositif très simple : une liste de discussion et un site web. D'autres communautés proposent davantage d'outils et des activités moins informelles. Les trois phases décrites dans cet article pourraient ainsi être davantage opérationnalisées pour aboutir à un modèle plus précis et plus valide de ces rapports. De plus, les rapports entre socialisation et développement de la réflexion collective à propos des pratiques professionnelles pourraient constituer aussi une intéressante piste de recherche.

6. Bibliographie

- [AUDRAN 01] Audran, J., Influences réciproques relatives à l'usage des NTIC par les acteurs de l'école. Le cas des sites Web des écoles primaires françaises, Thèse de doctorat, Université Aix-Marseille I, 2001.
- [AUDRAN 02] Audran, J., « La liste de diffusion électronique : un instrument de formation professionnelle ? », *Recherche et formation*, n° 39, INRP, 2002, pp. 123-141.
- [AUDRAN & DAELE 09] Audran, J., Daele, A., « La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté », (sous-presse) *Journal of Distance Education/Revue de l'Education à Distance*, vol. 23, n° 1.
- [AUDRAN & SIMONIAN 03] Audran, J., Simonian, S., « Profiler les apprenants à travers l'usage du forum », *Information sciences for decision making*, n° 10, 2003, pp. 21-32.
- [AUDRAN & PASCAUD 06] Audran, J., Pascaud, D., « Construction identitaire et culture des communautés », in A. Daele, B. Charlier (Ed.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, L'Harmattan, 2006, Paris, pp. 211-226.
- [BECKER & LUTHAR 02] Becker, B. E., Luthar, S. S., « Socio-emotional factors affecting achievement outcomes among disadvantaged students: closing the achievement gap », *Educational Psychologist*, vol. 37, n° 4, 2002, pp. 197-214.
- [BIZEUL 08] Bizeul, D., « Que valent les "exemples parlants" dans un compte rendu d'enquête ? », *Recherches qualitatives*, Hors-Série, n° 6, 2008, pp. 7-23.
- [BRONCKART 97] Bronckart, J-P., *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, 1997.
- [BRONCKART 00] Bronckart, J-P., « Les processus de construction de la personne dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif », *Séminaire ARC du 6 avril 2000*, en ligne [<http://valibel.fltr.ucl.ac.be/arc/seminairesarc4.htm>].
- [BRUNER 90] Bruner, J.S., *Acts of Meaning*, MA, Harvard University Press, Cambridge, 1990.
- [CHARLIER 98] Charlier, B., *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*, De Boeck, Bruxelles, 1998.
- [CHARLIER et al. 05] Charlier, B., Nizet, J., Van Dam, D. *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*, L'Harmattan, Paris, 2005.

- [CHARLIER & DAELE 06] Charlier, B., Daele, A. « Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui ? » in A. Daele, B. Charlier (Eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 83-103.
- [DAELE 04] Daele, A., Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire, Rapport non publié de DEA en Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain, 2004.
- [DAELE 05] Daele, A., « La liste GFAPP : soutien au développement professionnel ? », (*In*)novation. *Revue de l'Innovation Pédagogique à Paris*, Hors-Série, Printemps 2005, « (se) former à l'analyse des pratiques professionnelles », actes du séminaire GFAPP, Lyon, juin 2004, 2005, pp. 56-75.
- [DAELE 06a] Daele, A., « Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire », in G.-L. Baron, E. Bruillard (Eds.), *Technologies de communication et formation des enseignants*, Lyon, Editions de l'INRP, 2006, pp. 59-79.
- [DAELE 06b] Daele, A., « Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants », in A. Daele, B. Charlier (Eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 227-248.
- [DAELE 06c] Daele, A., « La liste INSTIT. Une liste pour les institutrices et instituteurs de la Communauté française de Belgique », in A. Daele, B. Charlier (Eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 35-41.
- [DAELE & CHARLIER 06] Daele, A., Charlier, B. (Eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, L'Harmattan, Paris, 2006.
- [DAY 99] Day, C., *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*, The Falmer Press, Londres, 1999.
- [DESCHRYVER 08] Deschryver, N., Interaction sociale et expérience d'apprentissage en formation hybride, Thèse de doctorat, Université de Genève, 2008.
- [ENGESTRÖM 94] Engeström, Y., « Teachers as Collaborative Thinkers : Activity-theoretical Study of an Innovative Teacher Team », in I. Carlgren, G. Handal, S. Vaage (Eds.), *Teachers' Minds and Actions : Research on Teachers' Thinking and Practice*, The Falmer Press, Londres, 1994, pp. 43-61.
- [FERRY et al. 00] Ferry, B., Kiggins, J., Hoban, G., Lockyer, L., « Using computer-mediated communication to form a knowledge-building community with beginning teachers », *Educational Technology & Society*, vol. 3, n° 3, 2000, pp. 496-505.
- [GROSSMAN et al. 01] Grossman, P., Wineburg, S., Woolworth, S. « Toward a Theory of Teacher Community », *Teacher College Record*, vol. 103, n° 6, 2001, pp. 942-1012.
- [HENRI & PUDELKO 06] Henri, F., Pudelko, B., « Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social », in A. Daele, B. Charlier (Eds.), *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*, L'Harmattan, Paris, 2006, pp. 105-126.
- [HUBERMAN 95] Huberman, M., « Networks That Alter Teaching : conceptualizations, exchanges and experiments », *Teachers and Teaching : theory and practice*, vol. 1, n° 2, 1995, pp. 193-211.
- [JONES & ISSROFF 05] Jones, A., Issroff, K., « Learning technologies : affective and social issues in computer-supported collaborative learning », *Computers & Education*, vol. 44, 2005, pp. 395-408.
- [KAES 93] Kaës, R., *Le groupe et le sujet du groupe*, Dunod, Paris, 1993.
- [KREIJNS et al. 04] Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., van Buuren, H., « Measuring perceived quality of social space in distributed learning groups », *Computers in Human Behavior*, vol. 20, 2004, pp. 607-632.
- [KAUFMANN 96] Kaufmann, J.-C., *L'entretien compréhensif*, Nathan, Paris, 1996.
- [LAVE & WENGER 91] Lave, J., Wenger, E., *Situated learning : legitimate peripheral participation*, Cambridge University Press, New York, 1991.
- [L'ECUYER 90] L'Ecuyer, R., *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*, PUQ, Québec, 1990.
- [MILES & HUBERMAN 03] Miles, M. B., Huberman, A. M., *Analyse des données qualitatives*, De Boeck Université, Bruxelles, 2003.
- [PREECE 99] Preece, J., « Empathic communities : balancing emotional and factual communication », *Interacting with computers*, vol. 12, 1999, pp. 63-77.
- [PREECE 01] Preece, J., « Online communities : Usability, Sociability, Theory and Methods », in R. Earnshaw, R. Guedj, A. van Dam, T. Vince (Eds.), *Frontiers of Human-Centred Computing, Online Communities and Virtual Environments*, Springer Verlag, Amsterdam, 2001, pp. 263-277.

- [PREECE & GHOZATI 01] Preece, J., Ghozati, K., « Observations and Explorations of Empathy Online », in R. R. Rice, J. E. Katz (Eds.), *The Internet and Health Communication : Experience and Expectations*, Thousand Oaks, Sage Publications Inc., 2001, pp. 237-260.
- [PREECE & MALONEY-KRISHMAR 03] Preece, J., Maloney-Krichmar, D., « Online communities : focusing on sociability and usability », in J. Jacko, A. Sears (Eds.), *Handbook of Human-Computer Interaction*, Mahwah, NJ, Lawrence Erlbaum Associates, 2003, pp. 596-620.
- [PREECE et al. 03] Preece, J., Maloney-Krichmar, D., Abras, C., « History of online communities », in K. Christensen, D. Levinson (Eds.), *Encyclopedia of community. From the village to the virtual world*, SAGE, 2003, vol. 3, pp. 1023-1026.
- [RICŒUR 90] Ricœur, P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris, 1990.
- [ROGERS 00] Rogers, J., « Communities of practice : a framework for fostering coherence in virtual learning communities », *Educational Technology & Society*, vol. 3, n° 3, 2000, pp. 384-392.
- [ROVAĬ 02] RovaĬ, A. P. A., « A preliminary look at the structural differences of Higher Education Classroom Communities in Traditional and ALN Course », *Journal of Asynchronous Learning Networks*, vol. 6, n° 1, 2002, [<http://www.sloan-c.org/publications/jaln/v6n1/index.asp>].
- [SALMON 03] Salmon, G., *E-moderating*, Routledge, Londres, 2003.
- [SELWYN 00] Selwyn, N., « Creating a 'connected' community? Teachers' use of an electronic discussion group », *Teachers College Record*, vol. 102, n° 4, 2000, pp. 750-778.
- [VOLET & WOSNITZA 04] Volet, S., Wosnitza, M., « Social affordances and students' engagement in cross-national online learning », *Journal of research in international education*, vol. 3, n° 1, 2004, pp. 5-29.
- [WENGER 98] Wenger, E., *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, MA, Cambridge University Press, Cambridge, 1998.
- [WENGER et al. 02] Wenger, E., McDermott, R., Snyder, W.M., *Cultivating communities of practice*, Harvard Business School Press, Boston, 2002.
- [WOSNITZA & VOLET 05] Wosnitza, M., Volet, S., « Origin, direction and impact of emotions in social online learning », *Learning and Instruction*, vol. 15, 2005, pp. 449-464.
- [YORKS 05] Yorks, L., « Adult learning and the generation of new knowledge and meaning : creating liberating spaces for fostering adult learning through practitioner-based collaborative action inquiry », *Teachers College Record*, vol. 107, n° 6, 2005, pp. 1217-1244.
- [ZHU 98] Zhu, P., « Learning and mentoring : electronic discussion in a distance learning course », in C. J. Bonk, K. S. King (Ed.), *Electronic collaborators : learner-centered technologies for literacy, apprenticeship, and discourse*, Mahwah, NJ, Erlbaum, 1998, pp. 233-259.

