



La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles

Jacques Audran, Amaury Daele

► To cite this version:

Jacques Audran, Amaury Daele. La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : Contribution à une compréhension du rapport à la communauté. *International Journal of E-learning and Distance Education*, 2009, 23 (1), pp.1-18. hal-01180326

HAL Id: hal-01180326

<https://hal.science/hal-01180326>

Submitted on 25 Jul 2015

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

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

La socialisation des enseignants au sein des communautés virtuelles : contribution à une compréhension du rapport à la communauté

Jacques Audran et Amaury Daele

Résumé

L'usage des forums et d'autres systèmes de communication numérique pour l'enseignement et l'apprentissage font l'objet de recherches nombreuses. Il semble cependant que l'on n'insiste pas assez sur l'étude de la dimension socialisatrice de ces moyens. Cet article s'interroge sur le processus de socialisation qui conditionne l'engagement et la participation dans une communauté d'apprenants. Un modèle en phases progressives de la transformation du rapport du participant à la communauté est proposé. L'observation de la traversée de ces phases ouvre des perspectives de compréhension de la participation des apprenants dans les forums et fournit des pistes d'action pour les enseignants ou les tuteurs.

Abstract

Much research focuses on the use of forums and other communication means integrated in computer-based learning environments. Not much, however, is dedicated to the analysis of the social dimension of such systems. This article questions the socialization process that effects the engagement and participation of learners in a community. A model is proposed describing three progressive stages of the individual relation to the community. The use of these stages improves the understanding of learners' participation in forums and enables the proposition of guidelines for teachers or tutors.

Introduction

Les outils informatiques de communication et de collaboration, bien qu'offrant de nombreuses opportunités pédagogiques innovantes, ne créent pas à coup sûr les conditions d'un apprentissage en ligne réussi (Hara, Bonk et Angeli, 1998). Pourtant, le recours à l'argumentation, l'entretien d'une posture réflexive, les liens sociaux établis, semblent contribuer au développement d'un « climat » favorisant l'apprentissage (Daele, 2006a ; Dillenbourg, Poirier et Carles, 2003 ; Lave et Wenger, 1991). Les règles, les codes sociaux organisant les interactions, l'engagement des participants, leur sentiment de sécurité, etc. (Preece,

2001) jouent ainsi un rôle important en proposant un cadre social positif (ce qui ne signifie pas sans conflits). Ce processus de socialisation est créé par la dynamique des interactions et permet à un individu d'intérioriser certaines valeurs et connaissances propres au groupe en établissant des échanges grâce à une construction culturelle de la signification (Bruner, 1990). Mais c'est aussi cette dynamique qui permet en retour aux membres de redéfinir « localement » leur groupe social porteur de nouvelles significations culturelles (Berger et Luckman, 1966/1998 ; Dubar, 1998). En outre, ces deux dynamiques propres à la socialisation ne semblent pas étrangères à la construction identitaire des sujets dans le groupe (Kaufmann, 2004).

Cependant, le phénomène de socialisation est difficile à repérer et à analyser : quels sont les indices de sa construction et comment caractériser le sentiment des participants d'appartenir à un groupe où l'on peut apprendre ? S'interroger sur la socialisation au sein d'une communauté virtuelle permet d'explorer davantage l'idée que la représentation faite par les apprenants des possibilités qu'ils ont d'apprendre dans un dispositif donné, influence leurs futurs apprentissages (Charlier, 1998 ; Charlier, Nizet et Van Dam, 2005). Ainsi, mieux comprendre comment se construisent ces représentations permettrait de modéliser les différents types de rapports qu'entretiennent les membres avec la communauté virtuelle.

Nous explorons ici l'évolution de la nature des interactions entre les participants de trois groupes virtuels qui témoignerait de ce que nous appelons le « rapport à la communauté ». Nous pensons que ce rapport, au départ essentiellement individualiste et fonctionnel, évolue vers une création collective d'un « espace social », et a peut-être des conséquences sur la construction identitaire des membres et leurs apprentissages. Nous défendons donc l'idée que ce moyen d'échange peut amener des individus à se reconnaître comme membres à part entière d'un collectif.

Cadre de l'étude

Dans cette section, nous définissons les concepts de communauté et d'espace social que nous utiliserons pour déterminer le cadre de notre étude. Nous décrivons également trois phases de la construction du rapport à la communauté que nous avons observées dans plusieurs cas de communautés virtuelles d'enseignants.

Grossman, Wineburg et Woolworth (2001, p. 946) définissent une communauté (ou « collectif ») 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. »

Preece et Maloney-Krishmar (2003, p. 597) ajoutent que dans une communauté les membres ont un but ou un besoin commun, s'engagent dans une participation répétée et active, partagent des ressources, et créent un contexte de conventions sociales qui déterminent le cadre des interactions.

Même si la notion de communauté reste polysémique lorsqu'elle désigne un groupe de personnes impliquées dans un processus d'apprentissage (Charlier et Daele, 2006), elle semble être centrale pour cerner des interactions dans des espaces numériques (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). L'inscription à un forum ou à une liste de discussion délimite à la fois un collectif dont chaque membre est représenté par un artefact (une adresse électronique, un avatar, etc.) et un espace virtuel qui sert de support aux échanges. La caractéristique principale de ces lieux d'échange est qu'il peut s'y créer une « culture » de groupe (Bruner, 1990 ; Audran et Pascaud, 2006 ; Mottier-Lopez, 2007).

Notre cadre épistémologique, d'orientation phénoménologique, nous amène à postuler que cette « micro-culture » est construite sur la base d'une multitude d'actes sociodiscursifs allant du partage d'expérience au débat (Audran, 2004). Wenger (1998) ajoute l'idée qu'un espace partagé peut remplir une fonction sociale orientée vers l'apprentissage. Il insiste particulièrement sur la négociation que le dispositif-forum rend possible par le biais de la « participation » des contributeurs, combinée à la réification des interactions. Les objets partagés seraient alors la matérialisation d'un *monde vécu* (Habermas, 1987, p. 153) où le processus social d'intercompréhension « sert à négocier des définitions communes de la situation ». Ouvert à l'autre mais dans un cadre normatif, cet univers semble tendu entre *altérité* et *mêmeté* (Ricœur, 1990), entre l'acceptation des différences de *l'alter* (avis, positions, valeurs, singularités, etc.) et le respect du *même* grâce aux codes partagés (lexiques, thématiques, références, etc.). La dialectique qui se joue entre *altérité* et *mêmeté* (ce que Ricœur nomme *ipséité*) est propice au développement d'attitudes individuelles et collectives contribuant à la socialisation des membres d'un groupe.

Une autre caractéristique de ces environnements tient à la réciprocité des influences qui s'exercent entre communauté et membres. Progressivement, au fur et à mesure que les interactions des membres se développent, un *espace social* se construit (Kreijns, Kirshner et Jochems, 2002 ; Kreijns et al., 2004), c'est-à-dire un lieu constitué des relations sociales d'une communauté qui sont ancrées dans les normes, les valeurs, les règles, les rôles, les croyances et les idéaux de cette communauté. Ce lieu n'est pas physique mais se développe autour des interactions sociales des membres. Un espace social est d'autant plus positif que les relations

socio-affectives entre les membres sont solides et que la cohésion, la confiance, le respect, le sentiment d'appartenance et la satisfaction sont forts. La façon dont le processus de construction de l'espace social est vécu au sein de la communauté par les membres semble constituer une condition de participation et d'apprentissage pour ceux-ci (Kreijns et al., 2004 ; Preece, 2001 ; Yorks, 2005). Cependant, la construction de cet espace est encore mal connue : quelles sont les conditions d'entrée et de sortie des membres d'une communauté ? Par quelles étapes cette construction passe-t-elle ? En quoi le rapport à la communauté constitue-t-il une condition d'engagement et de construction de sens pour les membres, ou, en d'autres termes, en quoi constitue-t-il une condition pour la participation des membres à la construction d'un espace social positif et solide ?

Sur le plan temporel, on remarque que ce processus peut être très différent d'une communauté à l'autre (Daele et Charlier, 2006). Cependant, Audran et Simonian (2003) décrivent trois phases « d'évolution socio-discursive » dans l'histoire d'une communauté virtuelle. Ces phases de participation retracent l'évolution du rapport à la communauté et ont été déterminées à partir de l'étude de la fréquence (nombre de fils par semaine) et de la densité (exprimée en messages) des fils de discussion. Mais le contenu des messages change aussi selon les phases et traduit une évolution des préoccupations des membres :

- une première *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 ;
- une *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 ;
- enfin, une *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 partenaires.

En fonction du contexte dans lequel émerge le groupe (par exemple une formation à distance, un regroupement de professionnels, etc.), nous posons l'hypothèse que pour chaque membre, ces phases vont créer un rapport à la communauté et des conditions d'apprentissage différents. Connaître ces phases pourrait permettre à un modérateur de comprendre l'évolution des interactions au sein du groupe qu'il encadre et de prendre des décisions en phase avec son histoire et sa culture dans le but de favoriser l'apprentissage des participants.

Méthodologie

Notre étude repose sur l'analyse de la construction des messages échangés dans trois dispositifs : deux forums intégrés dans des formations à distance et une liste de discussion par courrier électronique. Il s'agit donc de trois contextes sensiblement différents tant du point de vue du niveau d'études du public que du fonctionnement du système de messagerie. Nous avons disposé ainsi de situations diverses, mais qui précisément peuvent permettre de dégager des constantes par rapport à nos questions. En ce qui concerne les points communs (qui constituent la dimension archétypique de l'étude), il reste néanmoins que le travail d'observation porte sur des communautés « généralistes » (c'est-à-dire dégagées d'une structuration par cours ou par disciplines), et que la durée d'observation de ces communautés est relativement longue (une ou deux années).

Notre approche méthodologique vise à analyser les messages à travers la manière dont les locuteurs établissent des « rites de communication » entre eux. Il nous semble pertinent ici de nous focaliser sur les règles d'échange les plus usitées et les buts fixés à ces échanges. Les trois phases présentées ci-dessus nous ont servi de première grille de lecture des messages échangés en essayant de repérer la construction de chacune d'elles. Nous avons donc été attentifs à distinguer les différentes modalités d'expression en fonction de leurs finalités explicites ou implicites : celles centrées sur l'échange d'informations (échanges courts, de type question-réponses), celles visant la prise de contact ou le dialogue (avec des relances), celles visant la clarification d'un point de divergence ou le débat (au sens de la valeur argumentative), ou encore celles proposant de nouveaux thèmes en référence à des échanges antérieurs pour établir l'appartenance aux catégories principales. Cette catégorisation est complétée par une analyse de contenu (modèle C de L'Ecuyer, 1990) où les catégories prédéfinies servent de guide à l'analyse mais où le chercheur, en fonction du sens des données, reformule, ajoute ou supprime des classes. Certains critères de forme repérés du point de vue de leur existence, de leur caractère isolé ou au contraire associé ont été fondamentaux dans l'analyse des échanges. Ce sont les questions informatives, l'emploi de salutations et de *smileys*, les ratifications de messages, le lancement de nouveaux sujets, les citations de messages antérieurs, les reprises d'arguments, les clins d'œil et appui sur l'implicite, les antiphrases, l'humour, les ruptures des maximes conversationnelles, pour ne citer que les principaux critères retenus comme pertinents à notre corpus.

Ces quelques distinctions assez élémentaires permettent de nuancer de façon plus subtile dans un second temps l'importance respective de la

dimension performative (Ducrot, 1980, p. 40) et de la dimension réflexive. En effet, poster un message sur un forum est une énonciation à double finalité, l'une portant sur la personne à qui l'énonciation est censée être adressée, l'autre étant l'expression d'une attente toute personnelle ; l'une et l'autre étant rarement équilibrées dans un même message. Cette approche nous semble donc cohérente avec notre volonté d'élucider le rapport des membres à la communauté en distinguant les caractéristiques de ses différentes phases de construction. Il s'agit d'une recherche « avec » les forums (Henri, Peraya, Charlier, 2007) cherchant à mettre en relation l'analyse des interactions observables avec un phénomène de socialisation, d'apprentissage ou de développement personnel ou professionnel.

Présentation des résultats

1. Le forum généraliste du DAEU

Ce forum est intégré à une formation à distance, Pegasus (<http://www.campus-pegasus.fr>), qui permet la préparation du Diplôme d'Accès aux Études Universitaires, équivalent du baccalauréat français pour des adultes en reprise d'études. Les personnes inscrites à ce programme totalement à distance doivent étudier quatre disciplines durant environ huit mois avant de passer un examen organisé de façon traditionnelle. Outre les cours multimédia propres à chacune des disciplines, des outils de communication permettent un soutien par un tuteur spécialisé.

Le forum étudié n'est pas lié à une discipline donnée. En ce sens, les conversations qui s'y mènent sont plus générales et variées que celles qui se déroulent sur les autres forums de Pegasus. Ce forum, appelé *Agora* en référence à *l'espace public* (Habermas, 1987), a pour but de permettre la socialisation des étudiants. Il est ouvert à tous indépendamment des cours choisis, et permet aux inscrits de dialoguer aussi bien entre eux qu'avec les tuteurs. Il rassemble environ 120 membres qui mènent des échanges sur des questions très diverses. Compte tenu de l'existence des forums disciplinaires, les questions centrées sur des contenus de cours sont quasiment absentes (Audran, 2004). Cependant, l'activité de ce forum est assez intense avec 112 messages par mois en moyenne de 2004 à 2006. Le taux de participation en revanche y est assez faible (si on ne compte que les étudiants, 18 à 20% des inscrits seulement y prennent la parole). Si les étudiants prennent peu d'initiatives en début de parcours, la création de nouveaux sujets progresse au fur et à mesure que l'année s'écoule.

Sur ce forum, les trois phases proposées par Audran et Simonian (2003) apparaissent nettement sur une année universitaire. Une première phase d'appropriation se distingue par le fait que les messages s'en tiennent à des questions fonctionnalistes. Les fils de discussion sont courts : « Bonjour, je voudrais vous signaler que les pages auto-évaluations de mes modules d'espagnol sont blanches. Pouvez-vous faire quelque chose SVP ? » (M, oct. 2003). Ces messages sont caractéristiques des débuts de formation et dénotent une démarche individualiste qui porte principalement sur la résolution des difficultés rencontrées lors des manipulations. Le destinataire implicite est toujours le « responsable » présumé du dispositif et, en conséquence, la communication se réalise dans un cadre expert/novice très classique.

Une seconde phase est perceptible dès lors que des messages épars (15% de l'ensemble) témoignent d'une prise de posture atypique. Dans le texte ci-dessous, par exemple, une étudiante endosse implicitement le rôle du tuteur chargé de proposer des nouvelles ressources : « Pour tous ceux et celles qui n'ont pas « Les fleurs du mal » de Baudelaire, [...] voici le poème : [...] ». (L, jan. 2004)

Bien que partiellement autocentrés, ces messages marquent une évolution en termes d'appropriation. Premièrement, ils dénotent la prise en compte de l'existence de « l'autre pensant ». En second lieu, ils témoignent d'un changement de posture : simple agent au départ, le locuteur devient potentiellement acteur par la « face » (Goffman., 1991) qu'il tient dans le discours. Durant cette phase, d'autres rôles apparaissent, notamment celui de l'acteur qui s'excuse de pannes informatiques aussi nombreuses qu'improbables : « Un problème de PC a fait que je n'ai pu me connecter pendant plus de deux semaines. [...] Pour tous ceux qui m'ont écrit sur mon mail perso, je vais vous répondre. » (D, fév. 2004). Ce dernier message (diffusé « à la cantonade ») témoigne aussi d'une sorte de besoin (un peu égocentrique) de « reconnaissance » (« tous ceux qui m'ont écrit »). Ce type de stratégie est fréquent dans cette phase d'amorçage, où la volonté de souligner la participation n'ouvre pas forcément des possibilités d'interaction.

Une troisième phase indique l'entrée dans une interaction verbale tangible. L'étudiant envoie un message à un alter « empirique » qui, parce qu'il existe véritablement pour lui, ne se confond plus avec le destinataire « épistémique » des premiers messages. Ce sont alors de véritables conversations qui ont lieu sur les forums. Les plus caractéristiques sont celles où les membres s'encouragent ou font part de leurs difficultés, où des positions sont défendues de façon argumentative suite à des événements de l'actualité, où des contenus « narratifs » sont créés de toutes pièces. L'extrait présenté ici part d'un message rédigé à la manière d'un feuilleton :

« Je grimpe les barreaux, non pas deux à deux, mon âge ne me le permettrait pas, je m'essouffle vite, et puis à quoi bon se presser ! [...] Je jette des regards furtifs à droite puis à gauche, personne... Il semblerait que personne ne m'ait suivi. Je regarde en bas, Dieu que c'est haut ! [...] Je vais me rétamé... » (C, juin 2004).

« C'est ce que l'on devrait ressentir en travaillant sur le DAEU ?? ;) » (B, juin 2004).

« C'est pourtant bien simple ! IL SUFFIT DE NE PAS REGARDER EN BAS ! et n'oublie pas..... je te suis. On est jamais seul... ni devant, ni derrière... ;) » (Y, juin 2004).

« Ceci étant un forum public de haute tenue, il faudrait absolument éviter les scènes explicitement sexuelles. Surtout que sur une échelle, c'est rigolo mais dangereux. » (BB (tuteur), juin 2004).

« C'est que je me flatte de contribuer, de manière détournée certes, à faire augmenter l'audience de cette plate-forme ! » (C, juin 2004)

La forme de ce fil qui comporte au total 13 messages émis par 7 membres dont un tuteur, témoigne de la relation « affective » et de l'implicite qui existe entre les participants. Il faut noter que tous les participants ne tiennent pas la même posture. D'aucuns, par exemple, traduisent la réaction d'un public face à des acteurs : « À quand l'épisode deux ? » (K, juin 2004) ou de façon plus sérieuse : « Après ce sympathique entracte, il est temps de se replonger au cœur de l'économie des États-Unis » (S, juin 2004).

On peut faire l'hypothèse que, sur ce forum, si les participants actifs sont assez peu nombreux, c'est sans doute parce qu'un apprentissage de la participation sociale écrite (Lave et Wenger, 1991) est nécessaire. Du coup, l'environnement qui avait été conçu comme un espace collaboratif finalisé par l'échange ne fait l'objet d'une appropriation, pour certains, qu'au bout de plusieurs mois (en fin de formation pour quelques-uns et jamais pour quelques autres).

2. Le forum « master »

Le forum master est assez différent dans la composition de ses membres puisque ceux-ci sont des étudiants de troisième cycle universitaire et qu'ils suivent un enseignement où ils sont regroupés une semaine à chaque mois de la formation. Il s'agit en fait d'une liste de discussion fondée sur un « Yahoo-groupe ». Les participants de ce dispositif hybride sont 19, et le nombre moyen mensuel de messages émis est de 32. Le taux de participation est de 100% avec une faible concentration de la

parole. Aujourd'hui, plus de quatre ans après la fin de la formation, le forum existe toujours et sert régulièrement de support à des échanges.

Une évolution semblable au forum précédent est observable mais elle se manifeste de façon différente. On retrouve le souci fonctionnel du forum dès les premiers échanges, mais le fait de connaître le groupe avant l'échange virtuel personnalise les rapports : « J'espère que le Limogeois a retrouvé son toit et que les Parisiennes ont retrouvé leurs pénates. » (G, oct. 2003). Les participants n'ont pas à faire connaissance et les références aux événements vécus par le groupe en présence sont nombreuses.

Alors que sur le forum DAEU il avait fallu attendre trois mois avant que des discussions naissent, celles-ci démarrent moins de quatre semaines après l'ouverture du forum pour les étudiants de master. Mais il ne faudrait pas conclure que pour les étudiants de master, utiliser le forum va de soi : « Le Yahoogroup est en train de perdre de sa superbe, si j'en juge par la faiblesse du nombre de messages envoyés. [...] » (F, nov. 2003). Il n'apparaît que progressivement aux participants que l'animation du forum est l'affaire de tous, et ceux qui perçoivent cette nécessité prennent la parole même s'ils n'ont rien à dire : « Je vais un peu vous parler de moi, c'est un de mes sujets favoris. » (M, nov. 2003). Il faut néanmoins un peu plus d'un mois pour que les pratiques s'organisent autour « d'offres de service » : « J'ai récupéré ce fichier par ftp à ixx.xx.com avec login et mot de passe. [...]. Je le mets en pièce jointe » (G, déc. 2003). On constate au fil des messages que la quasi-totalité des membres a le souci de se mettre à portée de l'autre.

La troisième phase est également visible plus tôt, mais elle diffère par rapport au forum précédent, en particulier sur le plan sémantique. Ici, c'est la réflexivité qui domine : « Ce matin en faisant grasse mat' j'ai eu une idée pour mon mémoire, [...] Comme quoi, parfois en ne faisant rien et en restant au lit on avance plus qu'en remuant terres et cieux » (JC, jan. 2004). Les ruptures des maximes conversationnelles, l'implicite, l'humour, les propos volontairement décalés par rapport à un thème de discussion, le lancement de fils de discussion explicitement fantaisistes sont nombreux et insufflent une dynamique dans les messages. Le recours à des procédés d'écriture pour « animer » les échanges n'est pas pour autant général. Certains, selon le sujet, préfèrent l'efficacité : « ne serait-il pas utile de pouvoir accéder à toutes les fiches de lecture, à partir de notre page d'accueil ? » (S, fév. 2004) ou rappellent les règles : « je tiens quand même à rappeler que ce genre d'informations ne me semble pas vraiment indiqué au sein d'un groupe comme le nôtre et il me semble préférable d'utiliser les mails persos. » (D, mars 2004). Il s'ensuit cependant une discussion (neuf messages) sur les tâches, celles que doit effectuer un modérateur. Comme dans le cas précédent, la tonalité est affective et les échanges sont longs.

Les phases d'évolution socio-discursives pressenties apparaissent également dans ce groupe, mais se dévoilent ici dans une maîtrise plus rapide et une exploitation plus adroite et plus variée dans ses modalités. Il apparaît qu'un forum qui « marche » n'est pas seulement un dispositif où les messages foisonnent, mais se caractérise surtout par ceux qui jouent sur l'emploi de multiples modalités discursives pertinentes à une situation et révèlent des personnalités à travers des formes d'expressions différentes.

3.3. La liste INSTITUTEUR

La liste de discussion INSTITUTEUR a été lancée en septembre 2002 par un instituteur chargé de mission à l'administration de l'enseignement de la Communauté française de Belgique. Elle s'adresse 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 : didactiques, relation avec les parents, idées de leçons, usage de manuels scolaires, etc. Dès ses premiers mois d'existence, l'activité y a été très intense : 281 messages par mois en moyenne, avec une chute durant les congés scolaires. Le taux de participation est élevé par rapport à d'autres listes de ce type (30 à 35%) mais la concentration de la parole est semblable (7,5%). 60% des abonnés sont des enseignants du primaire ou de la maternelle. Les autres sont des directeurs d'école, des formateurs d'enseignants, des enseignants retraités, des étudiants futurs enseignants, etc. (Daele, 2006a). Un site Web est lié à cette liste (<http://www.enseignement.be/index.php?page=25391&navi=2742>) où différentes informations sont mises à disposition ainsi que des « dossiers thématiques » constitués par l'animateur à partir de sujets débattus (Daele, 2006b).

En considérant les trois phases proposées, on remarque une assez nette différence entre une liste de discussion comme INSTITUTEUR et les forums de discussion liés à une formation hybride ou à distance ou, en d'autres mots, entre une communauté de pratique et une communauté d'apprenants (Henri et Pudelko, 2006). Dans les forums, bien que les membres évoluent chacun à des rythmes différents au travers des trois phases, celles-ci peuvent être bien identifiées successivement dans le temps. À l'inverse, dans une communauté comme la liste INSTITUTEUR, ces phases s'opèrent à chaque fois que de nouveaux membres s'impliquent dans les discussions. Majoritairement, les nouveaux membres se situent dans la phase 1 de « rapport à soi », visiblement préoccupés avant tout par leurs propres questions. Ces nouveaux arrivants ne connaissent ni l'histoire de la liste ni les sujets qui y ont déjà été abordés, ils ne

perçoivent pas encore les rapports existant entre les membres plus anciens ni éventuellement les « spécialités » de ceux-ci.

« Je suis une nouvelle venue sur la liste. Je suis [...] en recherche de documents et d'idées pour mon Travail de Fin d'Études. [J'aimerais] installer un coin déguisement avec les élèves de maternelle et l'exploiter à l'aide du jeu dramatique. Si vous avez des livres, des adresses de sites... ou encore des idées ou des suggestions elles seront les bienvenues. » (A, oct. 2004)

De leur côté, les membres plus anciens qui se situent manifestement dans la phase 3 ont des réactions variées vis-à-vis des nouveaux. Certains répondent patiemment, même si la question a déjà été posée auparavant. D'autres sont agacés et le font savoir plus ou moins explicitement : « As-tu déjà fait une recherche sur Google ? Qu'as-tu déjà trouvé ? » (B, fév. 2004).

« Bonjour tout le monde. Je suis actuellement en stage en 2ème primaire et j'aimerais faire une blague gentille à mes élèves ce 1er avril. Quelles sont vos idées ? Merci » (S, mars 2004)

« J'ai une idée géniale de poisson d'avril pour vos élèves : tenter de leur faire croire que vous avez trouvé un poisson d'avril toute seule sans faire appel aux neurones de 250 instituteurs ! » (H, mars 2004)

Ces différences de rapport à la communauté entre « nouveaux » et « anciens » peuvent donner lieu à des confrontations sévères. C'est l'occasion de rappeler les usages en vigueur ou de raviver certains débats qui semblaient enterrés depuis longtemps. Par exemple le message de H. ci-dessus reçoit cette réponse : « Oh, Monsieur H.... Que c'est dommage de ne pas rassurer une jeune future collègue... Auriez-vous oublié le stress que provoque un stage ou faisiez-vous partie des quelques rares qui partaient sans soucis...? » (V, mars 2004). Ce à quoi H répond :

« Je trouve que la liste est de plus en plus envahie par des demandes de futurs enseignants. [...] La liste pourrait pourtant être une mine de renseignements et de ressources pour les stagiaires [...] Je ne supporte plus toute une série de demandes et de questions que, manifestement, l'apprenant pourrait résoudre par lui-même [...], faisant preuve par là d'une qualité bien nécessaire au métier : l'initiative personnelle. Les "chevronnés" parmi nous seraient alors bien plus disposés à répondre à de vraies questions intelligentes. » (H, mars 2004)

Un très long et vif débat a alors suivi où plusieurs membres ont appelé à se respecter ou se sont interrogés sur le rôle de l'animateur. Quinze jours plus tard, la liste avait retrouvé sa sérénité et des discussions étaient en cours pour savoir où pourrait se dérouler une première rencontre réelle.

Si par contre on suit « l'évolution » d'un nouveau membre, par exemple M, on remarque qu'en deux mois, un subtil changement s'est opéré en matière de participation, entre son premier message :

« Voulez-vous quelques conseils pour être toujours dans le coup même après 36 ans de carrière ? [...] même si les enfants parfois vous énervent... vous verrez... vous les regretterez car plus personne, aussi bien qu'eux, ne vous dira... TU ES LA PLUS BELLE MADAME !!! » (M, jan. 2006)

...et un autre message envoyé deux mois plus tard :

« Bonjour. Je me doute que vous avez beaucoup de travail mais j'aimerais avoir une réponse à ma question [...]. J'ai envoyé mercredi dernier une e-card pour la fête des femmes et elle n'est pas passée ! Ce n'était pourtant qu'un petit coucou de sympathie aux membres de la liste... Alors dites-moi... Ne sont autorisées que les demandes concernant les [classes de] primaires ??? [...] Que faire si on veut faire passer un peu de dérision dans ce monde si sérieux ?? Qui met son veto aux messages non bienvenus et qu'appelle-t-on "non bienvenu" ? » (M, mars 2006)

Visiblement, les usages de la liste lui échappent encore. Le travail personnel de réflexion qu'exige cette lente évolution transparaît peu dans les messages mais les contenus latents sont aisément compréhensibles.

Par ailleurs, certains membres ne semblent pas évoluer et leur participation reste « périphérique » comme cet enseignant retraité qui poste régulièrement des messages où il annonce la mise en ligne d'un nouvel exercice interactif sur son site Web ou comme cet instituteur qui relaie régulièrement une énigme proposée sur le site de son école.

Finalement, que l'on considère les sujets de discussion qui font débat ou que l'on suive une personne en particulier dans ses rapports aux autres et à la communauté, on remarque que la différence principale entre la liste et les deux forums décrits précédemment tient au fait qu'elle est constituée de personnes qui n'ont pas adhéré à la communauté au même moment. Il existe une distorsion importante entre les nouveaux et les anciens membres du point de vue de leur rapport aux autres, de la légitimité de leur participation et par conséquent de leur rapport à la communauté.

Discussion

Le rapport à la communauté oscille donc entre une appartenance peu conscientisée où les membres constituent un groupe de façon quasi-fortuite et une appartenance conscientisée voire revendiquée où la démarche d'énonciation ne découle pas d'un contexte favorable mais plutôt d'une volonté légitimée de participation. Il est clair que dans le deuxième cas, les liens en matière d'identification du membre à la

communauté sont plus forts, sa position par rapport aux valeurs du groupe est choisie et claire. Il y a ainsi une perception plus fine de l'espace social construit, de ses normes et des relations particulières qui se sont nouées entre les membres.

La facilité apparente de délimitation de l'appartenance « informatique » au groupe ne doit donc pas masquer le caractère complexe de l'implication concrète dans un processus d'identification où chaque membre de la communauté se reconnaît peu ou prou dans l'image que délivre le groupe et qui, en même temps, enrichit et transforme le groupe au fur et à mesure que se déroulent les échanges. Le locuteur passe progressivement de l'émission de messages fonctionnalistes à la tenue d'un rôle qu'il pense approximativement compatible avec les occupations discursives de la communauté, avant de s'engager plus avant dans un processus d'affiliation où sa position identitaire demandera à être affirmée. Ce phénomène se rapproche du mouvement permanent d'oscillation entre *mêmeté* et *altérité* (Ricoeur, 1990)

La tension entre *mêmeté* et *altérité*, fait que le rapport de l'individu à la communauté à laquelle il appartient semble très particulier. En effet, une communauté virtuelle reste une entité possédant ses caractéristiques propres, elle dispose d'une date de naissance et surtout n'est pas éternelle. Elle a une histoire qui affecte le contenu des échanges même si les membres qui la composent ne la connaissent pas toujours dans les moindres détails. Elle dispose d'une mémoire à travers ses archives et ses textes fondateurs. La communauté est donc une sorte de corps symbolique (Choplin et al., 2005), elle habite un « espace social » que les membres reconnaissent comme étant propre à un contexte d'émergence spécifique, où des savoirs peuvent être échangés et construits (Yorks, 2005). Pour « s'approprier » ce lieu, les membres prennent leurs repères, apprennent à situer les autres membres par leur nom, leur spécialité ou leur caractère, notent les différents usages. En même temps, ils se démarquent des autres, construisent leur individualité par leur signature langagière, en utilisant telle forme particulière d'humour ou en montrant les domaines dans lesquels ils sont compétents. Il s'agit donc de processus complémentaires que chaque membre apprend à gérer pour trouver sa place tout en s'identifiant au groupe et à sa micro-culture.

Pour revenir aux trois phases schématiquement présentées en début d'article, on perçoit maintenant que la première, qui peut paraître au chercheur peu intéressante car peu interactive, est de notre point de vue une étape essentielle de la prise de contact avec l'autre dans ce qui semble bien être une socialisation embryonnaire ; nous faisons l'hypothèse que ces messages impersonnels et exploratoires sont déterminants dans l'engagement futur des membres vis-à-vis de la communauté et dans la

construction d'un climat de confiance. Mais on peut penser qu'un grand nombre ne participe pas à ces premiers échanges simplement parce qu'il ne distingue pas l'importance de cette phase où les messages ressemblent souvent à des « bouteilles à la mer ».

Dans la seconde phase, comme le dit Goffman (1991, p. 494) à propos des cadres de la conversation, le locuteur « passe une copie de la bande enregistrée de son passé ». Cette phase est davantage caractérisée par une recherche d'« harmonie » dans la polyphonie ambiante, qu'à la construction des conditions de l'intercompréhension. Mais cette « harmonie » est centrée sur l'expérience individuelle, ce qui explique que les dissonances soient très mal vécues par les protagonistes. En l'absence de consonances, le locuteur ne dispose pas de moyen de s'accorder (au sens musical du terme) avec ses interlocuteurs potentiels. Dans cette phase, l'observation des rites, la compréhension des coutumes et règles implicites, sont évidemment primordiales. On peut supposer qu'à ce stade également de nombreux participants renoncent, faute d'acculturation et de légitimité vécue, à réaliser cette longue opération de tuning et se coupent de la communauté.

Finalement, la troisième phase est alors celle qui permet à certains de confronter leurs 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, la majorité des locuteurs potentiels se contentent d'observer (dans le meilleur des cas) les débats lancés par ceux qui sont devenus des « auteurs ». Ceux-ci, qui ont su passer par ces phases, savent alors évoluer verbalement (jouer) dans le cercle des pairs.

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. La brève analyse que nous avons menée a permis de mettre en évidence et d'illustrer ces phases ainsi que certains des processus qui les sous-tendent. Nous avons aussi pointé les nombreux obstacles qui peuvent décourager les débutants et que doivent connaître leurs tuteurs, modérateurs et autres « accompagnateurs ».

D'un point de vue méthodologique, l'analyse des contenus des messages échangés donne un aperçu indirect des différents types de rapports à la communauté vécus par les membres et de leurs apprentissages sociaux. Des interviews ou des questionnaires pourraient

aider à préciser les représentations et les rapports individuels vis-à-vis de la communauté. Les tensions vécues par les membres entre *mêmeté* et *altérité*, si elles pouvaient être mieux décrites, permettraient une meilleure compréhension des conflits qui apparaissent dans les communautés. La description de ces tensions vécues suggère que les membres se construisent un rapport individuel tout à fait particulier à la communauté. Ce rapport semble déterminant dans la mesure où il fixe la participation qui est une condition de l'apprentissage de la vie sociale en ligne. En effet, l'intersubjectivité produite par les échanges d'idées et la combinaison des rapports individuels à la communauté font en sorte qu'une relative stabilité se met en place autour d'éléments communs et excluent certains.

Cette ambivalence du rapport à la communauté mène à une question sensible dès qu'on se penche sur l'existence même des communautés virtuelles, ainsi que sur leur ancrage spatial ou temporel. Celles-ci existent-elles dès lors qu'un groupe de personnes se constitue et que celles-ci disent y appartenir, ou seulement à partir du moment où il y a une véritable conscience d'appartenance à une entité originale ayant développé, grâce à la participation, des valeurs et une micro-culture propres ? Notre analyse penche vers la seconde proposition, encore faudra-t-il dans l'avenir davantage décrire et modéliser les rapports qu'entretiennent les membres à leur communauté, et analyser la persistance réelle de cette micro-culture locale et ses effets éventuels sur l'ensemble des apprentissages.

Références

- Audran, J. (2004). Quel « travail collaboratif » sur le campus Pegasus ? *Information sciences for decision making*, n°18, 9-15.
- Audran, J., et Pascaud, D. (2006). Construction identitaire et culture des communautés. In A. Daele et B. Charlier (Eds.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, pp. 211-226.
- Audran, J. et Simonian, S. (2003). Profiler les apprenants à travers l'usage du forum. *Information sciences for decision making*, n°10, 21-32.
- Berger, P., et Luckman, T. (1966/1996). *La construction sociale de la réalité*. Paris : Armand Colin.
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement*. Expériences d'enseignants. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.
- Charlier, B. et Daele, A. (2006). Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui ? In A. Daele et B. Charlier (Eds.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, pp. 83-103.
- Choplin, H., Cortesi-Grou, N., Perrier, F. et Craipeau, S. (2005). Communauté ou réseau ? *Communication et Langages*, 144, 13-24.

- Daele, A. (2006a). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. In G.-L. Baron et E. Bruillard (Eds.). *Technologies de communication et formation des enseignants*. Lyon : Éditions de l'INRP, pp. 59-79.
- Daele, A. (2006b). La liste INSTIT. Une liste pour les institutrices et instituteurs de la Communauté française de Belgique. In A. Daele et B. Charlier (Eds.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, pp. 35-41.
- Daele, A. et Charlier, B. (2006) (Eds.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan.
- Dillenbourg, P., Poirier, C., et Carles, L. (2003). Communautés virtuelles d'apprentissage : e-jargon ou nouveau paradigme ? In A. Taurisson et A. Senteni (Eds.). *Pédagogies.net. L'essor des communautés virtuelles d'apprentissage*. Québec : PUQ. Collection Éducation-Recherche 9, pp. 11-48.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation*. Paris : Armand Colin.
- Ducrot, O. (1980). *Les mots du discours*. Paris : Minuit.
- Goffman, E., Joseph, I., Darteville, M., et Joseph, P. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Minuit.
- Grossman, P., Wineburg, S., et Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teacher College Record*, 103(6), 942-1012.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel T2*. Paris : Fayard.
- Hara, N., Bonk, C.-J., et Angeli, C. (1998). *Content analysis of online discussion in an applied educational psychology*. Center for Research on Learning and Technology (CRLT), Rapport technique no 2-98. Document accessible à l'adresse <http://crlt.indiana.edu/publications/techreport.pdf>.
- Henri, F., Peraya, D., et Charlier, B. (2007). La recherche sur les forums de discussion en milieu éducatif : critères de qualité et qualité des pratiques. *Revue STICEF*, 14(2007), http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/18-henri/sticef_2007_henri_18.htm.
- Henri, F., et Pudelko, B. (2006). Le concept de communauté virtuelle dans une perspective d'apprentissage social. In A. Daele et B. Charlier (Eds.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, pp. 105-126.
- Kaufmann, J.-C. (2004). *L'invention de soi. Une théorie de l'identité*. Paris : Armand Colin.
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., et Jochems, W. (2002). The sociability of Computer-Supported Collaborative Learning Environments. *Educational Technology & Society*, 5(1), http://ifets.ieee.org/periodical/vol_1_2002/kreijns.html (document en ligne - 15/03/2007).
- Kreijns, K., Kirschner, P. A., Jochems, W., et van Buuren, H. (2004). Measuring perceived quality of social space in distributed learning groups. *Computers in Human Behavior*, 20, 607-632.
- Lave, J., et Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- L'Écuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec : PUQ.
- Mottier-Lopez, L. (2007). Constitution interactive de la micro-culture de classe : pour quels effets de régulation sur les plans individuels et communautaires ? In L. Allal et L. Mottier-Lopez, *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck, pp. 149-169.
- Preece, J. (2001). Online communities : Usability, Sociability, Theory and Methods. In R. Earnshaw, R. Guedj, A. van Dam et T. Vince (Eds.). *Frontiers of human-centred computing, online communities and virtual environments*. Amsterdam : Springer Verlag, pp. 263-277.

- Preece, J., et Maloney-Krichmar, D. (2003). Online communities : focusing on sociability and usability. In J. Jacko et A. Sears (Eds.). *Handbook of human-computer interaction*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, pp. 596-620.
- Ricœur, P. (2000). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R., et Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston : Harvard Business School Press.
- Yorks, L. (2005). 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*, 107(6), 1217-1244.

Jacques Audran est docteur en sciences de l'éducation. Il est maître de conférences à l'Université de Provence (France). Ses recherches au sein de l'Unité Mixte de Recherche ADEF (Apprentissage, Didactique, Évaluation et Formation) portent sur l'apprentissage et l'enseignement dans les contextes où les instruments informatiques de communication jouent un rôle important. E-mail: jacques.audran@univ-provence.fr

Amaury Daele est titulaire d'un DEA en sciences de l'éducation. Il est collaborateur scientifique à l'Université de Fribourg (Suisse) au Centre de Didactique universitaire. Ses recherches portent sur l'apprentissage collaboratif à distance et la formation des enseignants à l'usage pédagogique des TIC. Sa thèse de doctorat en cours s'intéresse au développement professionnel des enseignants dans le cadre de leur participation à une communauté virtuelle. E-mail: A partir du 2 février 2009, je quitte l'université de Fribourg pour l'université de Lausanne (Centre de Soutien à l'Enseignement. Mon adresse email sera alors amaury.daele@unil.ch (Merci de laisser mon appartenance à l'université de Fribourg mais de modifier mon email.)
