



HAL
open science

Construction identitaire et culture des communautés

Jacques Audran, Dominique Pascaud

► **To cite this version:**

Jacques Audran, Dominique Pascaud. Construction identitaire et culture des communautés. Amaury Daele; Bernadette Charlier. Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants, L'Harmattan, pp.211-225, 2006, 9782296001800. hal-03151061

HAL Id: hal-03151061

<https://hal.science/hal-03151061>

Submitted on 4 Mar 2021

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

Pour citer ce chapitre : Audran, J., & Pascaud, D. (2006). Construction identitaire et culture des communautés. In B.Charlier & A. Daele. (Ed.), *Comprendre les communautés d'enseignants* (pp. 211-225). Paris : L'Harmattan.

(version auteur)

Chapitre 15 - Construction identitaire et culture des communautés

Jacques Audran* - Dominique Pascaud**

*Laboratoire Lisec EA2310 - Université de Haute-Alsace, Mulhouse-Colmar, France

**Institut universitaire de formation des maîtres, Lyon, France

La constitution d'une communauté peut difficilement se résumer à un agrégat simplement quantitatif d'un ensemble de personnes réunies en un lieu et *a fortiori* encore moins lorsque ce « lieu » existe simplement grâce à des moyens informatiques. Les travaux de Kurt Lewin (1948) ont montré que c'est dans l'interdépendance de ses membres qu'une identité de groupe se forge. Les facteurs relationnels et identitaires (Lipianski, 1992), la poursuite d'un but commun, les relations d'influence et de reconnaissance (Moscovici, 1982) la taille et la place sociale qui caractérisent un groupe humain, rendent cette entité extrêmement complexe. Dans le cas qui nous intéresse, la « prise de parole » et son corollaire plus incertain la « lecture de messages », sans être absolument garantes de l'existence autre que fonctionnaliste du groupe, sont des activités qui témoignent au moins de l'existence aux yeux des membres inscrits de la représentation d'un *alter* au sein d'un collectif identifié qui « fait communauté ».

Les communautés virtuelles, fondées sur des activités de lecture-écriture sur terminal qui font suite à une procédure informatique d'inscription, reposent ainsi sur des dispositifs qui permettent de percevoir ou reconstituer des phénomènes d'identification qu'il est parfois délicat d'observer dans des circonstances courantes comme celles des échanges de la vie quotidienne. Dans ces situations courantes, les systèmes symboliques que les personnes construisent pour établir des significations partagées apparaissent presque toujours comme préexistant à ces situations et, d'une certaine manière, sont tellement prégnants qu'ils passent quasiment inaperçus. Grâce aux artefacts informatiques au contraire, ces phénomènes quasi-narratifs se racontent en quelque sorte eux-mêmes, et il est possible de distinguer d'une part, à travers la diversité des orientations thématiques des discours explicites et implicites, des appartenances, des pratiques, des valeurs partagées, et d'autre part, en leur sein, l'élaboration progressive de systèmes symboliques signifiants qui caractérisent une acquisition culturelle (Bruner, 1997, pp. 26-27) en perpétuelle évolution.

D'une façon proche, Wenger (1998) note l'importance du double aspect participation-réification dans le processus de construction identitaire qui résulte de la négociation des significations au cours de l'action des communautés de pratiques. Ce sont ces aspects qui vont être développés ici.

1. Culture de communauté et modalités discursives

Dans l'observation des groupes *in praesentia*, comme par exemple dans une réunion traditionnelle, il est généralement admis qu'un groupe dont les membres coopèrent¹

¹ La psychologie sociale s'est intéressée à ce problème et a montré qu'il ne fallait pas généraliser ces conclusions

constitue une entité au potentiel dynamisant qui peut favoriser l'émergence de pratiques de partage, d'apprentissages et que, de sa dynamique propre, se dégagent des formes d'influences qui peuvent affecter d'autres communautés. Mais *in absentia* les choses semblent moins évidentes, surtout si l'on pense les individus isolés les uns des autres par le temps et l'espace. Ce dernier point de vue résiste cependant difficilement à l'analyse de la vie d'un groupe à travers les propos tenus sur un forum de discussion. Il semble que les artefacts informatiques des dispositifs sémio-pragmatiques créent des situations propices à des pratiques discursives² particulières qui permettent tout à la fois d'observer et de favoriser l'extension et la consolidation de systèmes symboliques de partage de significations. La dimension de *répertoire partagé* proposée par Wenger (1998), constitue bien un tel dispositif, propre aux communautés en ligne, qui rend possible ce type de situation.

Un groupe peut-il donc exister en tant que tel, comme entité culturelle en ligne ? Du point de vue de l'observateur, les pratiques sociales ressortissent simplement à des signes échangés dans cet espace que Peraya (1999, p. 157) nomme *zone de coopération*. Les travaux qui portent sur les outils de communication qui permettent l'accès à ces zones d'échanges portent le plus souvent sur les facilitations techniques spécifiques à chacun (Beaudoin et Velkovska, 2000). Mais on sait aussi que l'existence même de cet espace repose sur des contraintes sociales. Il nécessite que le groupe de membres fondateurs existe déjà potentiellement et partage un but commun, qu'il obéisse à la nécessité d'aménager un espace virtuel partagé et qu'il parvienne à gérer cet espace de parole dans la durée sans trop de conflits.

Le passage d'un rassemblement de personnes en groupe identifié ne va pas pour autant de soi. On peut notamment remarquer des progressions de forme dans les échanges qui témoignent d'un resserrement des liens dans un groupe. Trois modalités discursives peuvent ici donner un aperçu de ces contraintes sociales à travers des exemples. Ces contraintes participent du phénomène d'institutionnalisation de règles sur un forum. Les exemples présentés ci-dessous sont tirés d'un corps de messages issus d'un forum d'enseignants-tuteurs encore balbutiant qui ne fait pas partie des communautés plus instituées recensés dans les monographies et qui cherche encore ses règles de fonctionnement.

La régulation implicite. Les contraintes de la zone de coopération entraînent souvent des besoins d'explicitation des propos, des ajustements qui seraient peut-être considérés comme inutiles dans une situation ordinaire. Quand ces ajustements manquent, un message peut paraître abrupt et conduit à une situation peu amène, témoignant d'une volonté de « régulation » sévère

« *Le tuteur d'anglais de L.V. est prié de se manifester de toute urgence cette étudiante a deux devoirs en attente depuis bien trop longtemps.* »

« *Sans être maniaque, êtes-vous bien sûr que ce soit la bonne place sur ce forum de lancer des mises en demeure à des tuteurs ? Est-ce à dire que la messagerie ou le téléphone sont en dérangement ?* »

Le ton ne laisse pas de doute. Il relève de l'application d'une sorte de *netiquette*

à toutes les situations. La réalisation de tâches disjointes ou discrétionnaires où les individus doivent coordonner leurs contributions reste très dépendante de la volonté des membres de coopérer ou de remettre en cause des choix profonds.

² L'importance de la modalité discursive tient dans le fait que le discours est témoin d'une pensée, mais en même temps dépasse cette pensée en la faisant évoluer au sein de l'action de socialisation. Cette relation a montré sa fécondité en termes de modélisation aussi bien sur la plan littéraire (Bakhtine) que psychologique (Vygotski) ou encore philosophique (Foucault).

locale qui emprunte à la culture professionnelle des participants. En clair, le second message indique que dans le groupe, la critique publique n'est pas admise. Mais cette règle, qui s'établit parfois aussi de façon plus implicite, n'avait dans ce cas encore jamais été émise. Elle peut donc être contestée ou pas par d'autres (Audran, 2002). Les règles s'élaborent donc au moins en partie au sein même de des discours de la communauté en ligne au fur et à mesure que les messages sont lus.

1.1 Les variations de registres.

Les règles ne sont pas toujours implicites. Ce qui apparaît aussi comme essentiel dans les pratiques discursives des communautés en ligne tient d'abord aux actes de communication observés entre membres qui non seulement se racontent ce qu'ils font, mais aussi les raisons qui les ont poussés à faire ce qu'ils font. Les valeurs sont donc très présentes dans certains messages. Le message en exemple qui fait suite aux précédents joue ainsi sur plusieurs registres distincts, celui de l'information, celui de l'opinion, celui de la justification et encore de l'information (à visée d'atténuation).

« Je vais prendre contact avec le tuteur d'anglais par téléphone mais je veux quand même signaler : 1 je suis d'accord avec le message précédent : le forum tuteur n'exclut pas la courtoisie 2 la plateforme ne marchait pas, d'où mon silence sur le forum (j'ai donc pris connaissance de tous les messages !) 3 il y aura réunion des tuteurs Antilles-Guyane la semaine prochaine »

1.2 La force de proposition.

Les membres peuvent insérer des propositions de règles à débattre, et sur lesquelles peuvent porter des décisions collectives³.

« [...] C'est encore moi pour dire ma perplexité devant la création des groupes. De nouveaux inscrits ont constitué le groupe 7. Mais est-ce à dire que le cours "matièreXXX-groupeYYY" ne doit comprendre que les étudiants du groupe YYY ? Dans cette hypothèse (cohérente), il faudrait créer autant de "cours" qu'il y a de groupes matières [...] »

Même si les propos relèvent d'une construction quasi-fictionnelle, ils témoignent de la volonté d'institutionnalisation d'un des membres.

Ces messages, issus d'une communauté en cours de constitution, témoignent de l'émergence de règles et, du même coup, de l'évolution identitaire des membres sous l'influence du système de significations ainsi constitué. Que les membres les prennent ou non en compte consciemment, ces échanges façonnent l'identité sociale de la communauté et le caractère finalisé des échanges associé à la dimension « privée » du groupe – rappelons que les membres occupent les mêmes fonctions – donnent une image assez nette de la culture communautaire en cours d'institutionnalisation.

2. Pratiques socio-discursives et registres sémiotiques

Dans les communautés « confirmées », telles celles qui font l'objet des monographies, ces clivages sont moins apparents mais on en trouve néanmoins des traces. A travers les signes que véhiculent les messages on peut notamment distinguer des formes d'usages qui toutes participent d'une construction culturelle, mais qui fonctionnent sur des registres différents. La distinction classique opérée par Peirce (1903/1978, p. 140) entre *indice*, *icône* et *symbole*⁴ permet notamment de cerner trois modalités qui apparaissent

³ Certaines plates-formes offrent, pour aller dans ce sens, des outils de vote ou de sondages d'opinion.

⁴ L'*indice* est un signe qui n'existe que parce qu'il désigne un objet sans avoir véritablement de caractère commun avec lui (une trace de pas, un bruit d'eau). L'*icône* possède des traits communs avec l'objet désigné et procède par plus ou moins grande analogie avec l'objet (un croquis, un schéma, un panneau où figure une

nettement dans les monographies et qui pointent des compétences et des activités différentes des membres de la communauté.

2.1 Echanges d'informations et appropriation collective de ces indices

Comme cela a été dit plus haut (cf. 4.2.), sur la plupart des listes étudiées ici, les contributions en forme d'échange conduisent à une réification de connaissances que les membres peuvent compiler et réorganiser et cette formalisation peut être elle-même à l'origine de pratiques de nouveaux partages. Ce qui apparaît comme essentiel ici est la nécessaire mise en lien qui doit permettre l'appropriation de ces connaissances. Face au déluge informationnel, la qualité du travail de formalisation, l'anticipation du lecteur par le membre-émetteur sera fondamentale, mais l'habileté dans l'usage des instruments de recherche de suivi et de rapprochement du membre-lecteur pour tirer parti des notions formalisées ne le sera pas moins. La relation établie sera ainsi de l'ordre de la propriété du groupe dans la mesure où chaque membre pourra formaliser, faire appel et retrouver telle information, telle ressource ou telle adresse ou pointeur sans trop de difficulté. Cette forme est ainsi la plus fréquente sans doute parce qu'elle est aussi la plus normalisée dans sa forme. Les signes indiciels sont ici réputés objectifs, et leur appropriation tiendra surtout au respect des règles et des lois établies par la communauté de manière implicite ou explicite. L'échange débute par une intervention comme celle qui suit :

« Dans le cadre de la semaine des sciences, je suis à la recherche de site sur l'eau. J'en ai déjà trouvé quelques-uns mais vous devez avoir quelques sites secrets pertinents. »

Deux jours plus tard, neuf messages, dont certains très détaillés, répondent à cette demande à l'aide de liens hypertextes. Mais le fait que ces messages puissent être exploités à tout moment par le groupe, et non pas seulement au moment de l'échange, dépend étroitement de la possibilité de retrouver l'information. Le système de base sur lequel se fonde l'existence et l'identité de la communauté dépend donc ici à la fois des possibilités informatiques des logiciels mais aussi et surtout de l'habileté des membres, de leur capacité à utiliser de la façon la plus pertinente possible les fonctionnalités des logiciels de gestion de messages, de leur aptitude à s'entendre, à se répartir les rôles et donc du degré d'identification comme membre actif du collectif. Si les membres ne synthétisent pas à certains moments leurs contributions, la mémoire collective se perdra dans l'abondance de l'information. Les liens qui importent seront alors ceux que l'un ou plusieurs d'entre eux feront entre les messages, les notions et informations qu'ils extrairont de la structure informatique et du contenu des messages (auteur/objet/date/texte du message/indicateurs de suivi/attributs cachés etc.). La forme indicielle n'a d'importance que si l'on en tire une synthèse accessible à tous. Il reste néanmoins que même en l'absence de synthèse, un sujet préalablement traité fait souvent l'objet de « réactualisation » par des membres attentifs. La « culture » de la liste tient donc à l'aptitude des personnes à suivre régulièrement les débats pour réactiver la mémoire du groupe.

2.2 Rapport iconique et représentations des rôles

Au-delà des spécialistes de l'histoire du groupe, il apparaît que les systèmes de signification des communautés reposent également, d'un point de vue culturel, sur la représentativité de certains de leurs membres dans d'autres spécialités. Dans chaque groupe on peut ainsi identifier des spécialistes de telle ou telle question, des personnages prompts à répondre aux sollicitations ou à les devancer, des auditeurs attentifs, des questionneurs

représentation de l'objet). Le *symbole*, comme l'indice, est un signe qui ne procède pas vraiment de façon analogique, mais opère une désignation grâce à un code conventionnel que doivent partager ceux qui le perçoivent pour l'interpréter correctement (une lettre de l'alphabet, un signe conventionnel comme la couleur du deuil, un panneau de circulation non figuratif).

ou des discutants. Il existe également, comme cela a été dit, une majorité de membres silencieux, donc « invisibles », mais sans doute attentifs à ces interventions. La liste est ainsi une sorte de scène théâtrale où interviennent des acteurs dans des rôles thématiques assez divers (qui dans quelques cas extrêmes endossent même discrètement plusieurs identités et pseudonymes) et qui a sans doute son public privilégié.

Les échanges visant l'activité d'expertise technique définissent clairement un rôle :

« J'ai récupéré un UC HP vectra sans processeur (slot one), les config de switches indiquent qu'on peut installer jusqu'au pentium II 333 et je n'ai qu'un pentium II 400. Est-ce que je peux sans risques mettre ce PII 400 en le faisant tourner à 333 ? »

« A mon avis oui au pire ça démarrera pas (essaies de flasher le bios ça prendra ton 400 ensuite) faut ouvrir la coque plastique. »

Dans les échanges, ce sont donc des rapports iconiques à la liste qui se dessinent, rapports dans lesquels les membres peuvent endosser un rôle institutionnalisant (ici un rôle d'expert technique) pour « servir » la communauté dans un esprit collectif. Il peut également s'agir de représenter un courant d'opinion ou de pensée, de défendre des valeurs ou encore une position particulière. Le principe général est d'être identifié comme tel à travers la production des textes. Le passage de l'individuel au collectif s'amorce ainsi dans un système de représentations qui façonne la perception de la communauté grâce à l'intervention de ses membres les plus experts. L'évolution des conceptions des participants (Charlier, 1998) repose sur l'affichage des expertises rendues publiques et donne ainsi une épaisseur humaine au collectif à travers la spécialisation de ses membres. Cette culture d'expertise se caractérise par sa pluralité et se met à exister dans des « genres de pratiques » qui, même si elles sont limitées à certains membres, sont autant de facettes des compétences du groupe.

2.3 Relations symboliques et registres quasi-affectifs

Mais ces règles, qui définissent le genre, n'existent que par la manière dont chaque membre les vit. Les protestations véhémentes, les polémiques enflammées, les désabonnements brutaux, rappellent que le groupe n'existe que parce que certains adhèrent à des valeurs et d'autres les abandonnent au fil de leur évolution (Audran, 2001, p. 299). Ceux qui déclarent « *je ne me reconnais plus dans les propos tenus* » rappellent que le groupe ne peut exister comme tel que dans la mesure où ses membres sont pris dans une relation symbolique qui ne les laisse pas indifférents. Même si l'abonnement à une liste peut se caractériser au départ par une certaine forme de détachement fonctionnel, la consultation régulière des messages, leur prise en compte dans l'action et la mutualisation des contributions demandent une forme d'engagement dans l'activité. Un message comme celui qui suit, qui tente de viser le ralliement à un point de vue synthétique suite à une émission d'avis divers, semble relever de ce registre :

« On ne va pas faire 10 messages là-dessus ! Mais j'ai voulu exprimer exactement la même idée !!! L'informatique est le seul domaine où un achat est fait sans consultation de l'enseignant à qui il est destiné. Si pour la machine cela ne me pose pas problème pour son équipement en logiciels oui ! »

Une culture de groupe se développe au-delà de la règle, des relations qui relèvent de registres d'identification puissants qui ne sont pas sans rapport avec la dimension socio-historique de la liste. Ainsi l'évolution de l'identité dépend-elle de la « régulation de l'affect », nous rappelle Bruner (1997, p. 69). Les histoires emblématiques de la liste, les choix discutés et les règles qui en sont nées sont tous des éléments qui font que le groupe existe dans les esprits entre public et privé comme entité communautaire, virtuelle mais

distincte, narrée et réelle, à la fois étrangère et familière.

3. Les contradictions et oppositions au sein des listes

3.1 Une fausse impression de consensus

Ce triple étagement des usages contredit la croyance en une communication idéale dépourvue de tensions. Les processus en œuvre, au sein d'une communauté en ligne, même lorsqu'on les considère comme constituants d'une culture de groupe, semblent générer un certain nombre d'oppositions et de contradictions dans les pratiques telles qu'elles apparaissent à l'analyse. Des éléments contradictoires, comme ceux notés dans la monographie concernant l'espace collaboratif CRACTIC pour les communautés d'apprentissage (oppositions entre déclarations et pratiques des enseignants, entre action et réflexion), voire conflictuels (comme les débats très vifs sur la Liste IAI), peuvent affecter les postures des participants à différents niveaux.

Certains propos, dans les communautés en ligne, pourraient laisser croire à l'existence des formes consensuelles. Dans H-Français par exemple, il peut sembler que l'identité de la liste se construit et est défendue sur le principe du « professionnalisme et courtoisie ». Mais il s'agit là du point de vue du modérateur et c'est la ligne qui s'est imposée et qui a permis d'assurer le développement de la liste. Il n'en reste pas moins qu'il serait erroné d'en inférer l'existence d'une identité professionnelle en construction sur ce thème : les mots de « professionnalisme et courtoisie » sont plutôt les éléments d'un slogan.

Ils signalent une exigence communicationnelle qui masque les divergences très importantes et les discordances massives. L'orientation vers l'« innovation pédagogique » des piliers de la liste n'a pas effacé les réflexes corporatistes qui restent dominants. Mieux, au sein même du petit groupe des innovateurs, des tendances latentes, plus ou moins ouvertement exprimées, séparent ceux qui sont prêts à aller vers ce que l'on pourrait nommer « le grand large », de ceux qui voudraient d'abord conserver « l'ancienne maison » des historiens- géographes et la consolider. Les uns et les autres sont sans doute bien isolés face au groupe qui nous semble dominant : ceux qui sont en voie d'institutionnalisation *de facto*.

Par contre, ce qui se développe à travers le prisme imposé par la modération et accepté par la liste, est une attitude professionnelle plus ouverte à l'enquête et à l'investigation. En introduisant la possibilité de regards croisés, les occasions de vérification publique ainsi que la mise en suspens des évaluations et des attributions les plus négatives, l'exigence « professionnalisme et courtoisie » limite les attitudes et les routines défensives rituelles. Pour reprendre le vocabulaire popularisé par les travaux d'Argyris et Schön (2002), cette attitude permet de dépasser l'*apprentissage en simple boucle*, celui qui ne permet de modifier que les stratégies ponctuelles d'action sans toucher aux valeurs. Elle crée un environnement favorable, y compris pour la masse des colistiers muets, au développement d'un apprentissage organisationnel en double boucle, celui qui *induit un changement des valeurs de la théorie d'usage* (Argyris et Schön, 2002, pp. 43-44) des individus et donc des valeurs directrices de leur action.

Sans que l'on puisse donc parler d'identité professionnelle commune, on peut cependant reconnaître des processus de changement organisationnel en cours :

- la liste IAI a donné naissance à une liste « dissidente » (Listeric) qui n'a vécu que quelques mois ;
- dans Learn-Nett, le sentiment de communauté qui s'était développé la première année s'est atténué par la suite ;
- au sein de CRACTIC le dispositif de soutien d'identité des enseignants (espace

commun, espace global, espace local) ne débouche que sur une réussite partielle.

Si on considère que les communautés en ligne offrent un support facilitant la réflexivité face au travail, au cadre organisationnel qui le surplombe et qui l'englobe, elles peuvent aussi accentuer une certaine ambivalence des acteurs que l'on peut retrouver dans leurs postures et dans leurs propos contradictoires.

« Pour beaucoup, il existe de fait une capacité à choisir entre : la position d'acteur porteur de l'innovation ; la position d'acteur défenseur des règles, des formes ; la position d'acteur de rôle. Entre ces trois positions, les acteurs circulent, arbitrent leurs investissements. » (Alter, 2000, p. 254).

Les configurations des communautés en ligne n'apparaissent donc pas comme des organisations stables, mais témoignent, par ces remous, de leur existence vive. Cependant, ces aspects ne sont pas nécessairement contraires à l'émergence de formes identitaires. La présence de destructivité, de démobilisation temporaire, de luttes de séduction sont également des indices d'une évolution organisationnelle. On peut penser, comme Kaës (2000, pp. 139-154), que certaines formes de violence, de conflit, sont inhérentes à toutes « rencontres » d'idées et génératrices de transformation des formes identitaires propres à la situation de formation. A bien des égards, ces phénomènes peuvent même, à l'extrême, être considérés comme les garants d'une certaine « qualité » et d'une authenticité des échanges.

3.2 Des confrontations latentes

Si nous prenons une liste professionnelle, une étude qui s'attacherait exclusivement à l'observation des messages au fil des jours laisserait dans l'ombre un phénomène crucial, l'enchâssement d'une communauté virtuelle dans des ensembles plus vastes constituant un champ professionnel structuré.

Il est donc nécessaire, au moins dans le cas des communautés de pratique, de se référer au champ professionnel de référence à côté de la prise en compte des pratiques socio-discursives. Ainsi, dans le cas de la liste H-Français, la question d'une identité émergente ne trouve de sens qu'en interrogeant dans son ancrage socio-historique le problème plus vaste de l'identité professionnelle du groupe des enseignants d'histoire-géographie (Pascaud, 2000). L'hypothèse est faite que pour ce type de communauté les listes ne fonctionnent qu'à la marge, en périphérie d'un système global : d'une part l'investissement moyen des colistiers est limité pour le plus grand nombre et d'autre part il semble que pour les acteurs les plus impliqués, dont le positionnement est souvent facilement repérable, les vrais enjeux se posent en dehors de la liste qui fonctionne alors comme une chambre d'écho.

Nous aimerions examiner trois propositions explicatives :

1° Une visibilité accrue dans un univers professionnel marqué par l'opacité

Dans les modèles évolutifs de la sociologie de l'organisation nous pourrions identifier assez facilement les relations entre les enseignants de lycée ou de collège et leur hiérarchie, IPR en particulier, à la figure du "*pacte*, articulant deux strates hiérarchiques autour "une reconnaissance mutuelle de deux modes distincts d'investissement dans le travail et dans l'organisation" (Franfort, Osty, Sainsaulieu & Uhalde, 1995, p. 201) : chaque strate veille à maintenir son autonomie et l'on voit s'échanger un simulacre de contrôle par les uns contre un simulacre d'allégeance formelle chez les autres avec comme résultat une très grande opacité du milieu professionnel considéré. Les enseignants développent "une culture affinitaire de groupe d'autant plus forte qu'elle se construit autour d'une culture de la classe fermée ... avec des clivages professionnels ... cantonnés ou plutôt environnés

d'attraction ou de répulsion de l'ordre de la sociabilité ... l'établissement est pour eux moins le lieu de mobilisation que de construction d'une réputation, d'une image professionnelle synthétique construite, en silence, par le regard des autres" (Barrère, 2002). A contrario les phénomènes qui se jouent dans les échanges sur la liste sont d'une toute autre nature puisque l'image professionnelle se construit en pleine lumière sous les yeux de tous, les pairs certes mais aussi l'encadrement institutionnel.

De ce point de vue, si l'on suit l'un des deux fondateurs de la liste H- Français « le métier d'enseignant est profondément renouvelé » les listes de diffusion ont « provoqué une mutation profonde dans la circulation de l'information : elles ont atténué le monopole de l'information hiérarchique descendante » (Letouzey, 2003). Cette circulation de l'information est en effet un phénomène essentiel puisqu'il réduit l'opacité mais cela va au-delà si l'on considère cette fois les effets sur le travail enseignant et les liens qui se tissent entre les savoirs individuels et les savoirs collectifs. Dans un article rendant compte de la nature et des modalités des informations et des connaissances utilisées par des salariés, inégalement dotés des uns et des autres, mais effectuant des tâches de même nature, la construction du métro, les uns à Mexico, les autres à Lyon, le sociologue Jean Ruffier relevait qu'une « information vaut une connaissance » et que « au plan collectif cela inscrit l'apprentissage dans les relations de pouvoir » (Ruffier, 2000). Tout un pan des échanges sur la liste étudiée relève d'une mise à disposition d'informations utiles pour agir avec les élèves et donc pour améliorer et faciliter son action professionnelle mais utiles aussi pour faciliter les trajectoires professionnelles dans l'institution ce qui nous conduit à une deuxième proposition.

2° La liste est aussi un vecteur de mobilité professionnelle

Nous l'avons constaté en observant de manière longitudinale sur plusieurs années les échanges sur la liste, nombre des personnes les plus impliquées ont un profil professionnel qui les singularise sans que l'on puisse décider si leur trajectoire s'est incurvée en participant à la liste ou si leur implication les pousse à aller à la fois vers la liste et vers des responsabilités particulières dans l'Institution (formateurs IUFM, responsables de sites académiques, professeurs relais auprès de telle ou telle institution culturelle, chargés de mission d'inspection, professeurs de classes préparatoires, auteurs de manuels ou de logiciels ...). Le fait est que leur parole sur la liste prend une autre allure. Souvent elle se raréfie (phénomène de retrait) ou se réduit à des annonces valorisant des productions issues de leurs nouvelles activités. D'une manière très symptomatique malgré tous ses efforts et au grand désespoir du noyau militant la minuscule association à laquelle la liste est adossée (*les clionautes*) n'a pas pu grossir par elle-même sauf à considérer que l'adhésion à la liste vaut adhésion à l'association ce qui est plus proclamatoire qu'effectif.

On touche du doigt la complexité du processus identitaire sur une telle liste puisque pour ce type d'acteurs il rencontre "le processus de construction sociale continu des groupes professionnels" qui « est en grande partie un processus interactif au sein des organisations ... par où l'on voit que le travail interactif de placement stratégique, les capacités de mise en scène et de mise en langage de nouvelles compétences, l'engagement dans des communautés de projet et l'émergence d'acteurs collectifs qui profitent des opportunités ouvertes par les rapports entre les groupes sont essentiels » (Demailly, 1994). Pour autant s'il ne paraît pas possible de suivre complètement le point de vue de David Muhlmann pour qui « les innovations technologiques modifient l'organisation uniquement en ce qu'elles offrent de nouvelles opportunités de jeux aux acteurs dans l'organisation » (Muhlmann, 2001), la question de l'image innovante de la liste mérite d'être examinée sous l'angle de la construction identitaire.

3° La liste facilite la routinisation de l'innovation

Une liste comme H-Français a pris racine dans le terreau des pionniers de l'innovation pédagogique. L'un de ses fondateurs, François Jarraud, a depuis fondé le « Café Pédagogique » ce qui n'a pas été vécu sans déchirement du côté de l'association tant les "horizons d'attente" des uns et des autres ont pu s'avérer divergents. Pour autant, la tonalité des échanges est beaucoup moins marquée par ce parti pris initial. Peut-être pourrait-on faire l'hypothèse que « l'innovation pédagogique est investie par des stratégies enseignantes de préservation » visant un compromis acceptable entre des aspirations professionnelles promises et les réalités décevantes du public scolaire » (Monin, Cogérino, 2002) ce qui donnerait de la consistance à l'idée d'une identité professorale subsumant à travers la liste les catégories de l'innovateur et du conservateur.

Plus pertinente à nos yeux, une confrontation générationnelle implicite structure la liste avec une part non négligeable des échanges qui s'opèrent entre « jeunes collègues » qui s'affichent comme tels et « vieux briscards » qui en ont vu d'autres. Cette dimension mériterait d'être approfondie en tant que telle à travers des séquences d'échanges autour d'un déclencheur. Nous pouvons aller plus avant dans la compréhension du phénomène en considérant qu'au-delà des apports d'information dont nous avons vu l'importance, les confrontations entre des points de vue différents émoussent sans doute la pointe de l'innovation mais instaurent des routines nouvelles d'autant plus intéressantes que ces routines « jouent un rôle clé dans le processus d'acquisition des connaissances » (Tanguy, 2001).

Ces routines nouvelles cristallisent à l'occasion de débats techniques quand un échange animé a lieu face à l'étude de documents, l'étude de cas, l'évaluation au bac etc. Elles favorisent au passage la professionnalisation des formateurs d'enseignants ou des responsables de sites académiques qui trouvent sur la liste des informations régulières sur des outils de travail documentaire avec une profusion d'exemples réutilisables ou transposables ainsi que des débouchés pour leurs éventuelles propositions.

3.3 Des contradictions fondamentales

Au sein de ces phénomènes, certaines contradictions semblent toutefois récurrentes et peuvent laisser penser que certains types d'oppositions participent plus volontiers d'une construction culturelle dans les communautés en ligne. Sans prétendre à l'exhaustivité, quelques-unes d'entre elles ont été relevées :

3.3.1 De l'échange et/ou du partage

Un aspect contradictoire des listes peut tenir au fait que ce dispositif est, sur le plan de la participation, propice à des formes d'actions aux perspectives assez opposées. Certains membres peuvent être animés par un esprit d'échange fonctionnaliste (donnant-donnant), d'autres peuvent être animés par une volonté de partage. Bien que le dispositif n'ait pas trop à en souffrir si une charte existe, ceci peut entraîner toutefois les réactions des uns, pestant contre ces discussions qui n'en finissent pas, et celles des autres contre ces « pourvoyeurs d'information » qui multiplient inconsidérément le volume des échanges pour si peu de choses. Sans être déterminés, les usages se trouvent donc néanmoins largement conditionnés par les représentations que les membres ont du fonctionnement de leur liste favorite.

3.3.2 Espace professionnel et personnel, public et privé

Les caractéristiques des messages laissent penser que la participation régulière à la vie de la liste entraîne également la mise en évidence de la superposition partielle de la culture professionnelle et personnelle. Participer à une vie communautaire est à la fois un moyen d'améliorer sa pratique professionnelle, d'afficher ses propres options

professionnelles et rend perceptible, à travers elles, les options et mobiles personnels. Il est bien évident qu'on ne peut assimiler complètement l'*identité narrative* – l'identité au sens d'*ipse* (Ricœur, 1990, p. 13) – à l'identité personnelle ou, pour le dire autrement, le(s) personnage(s) professionnel(s) et la personne. Mais il apparaît que dans les communautés, il existe une configuration particulière où le « je » met très souvent en scène le « nous - on », identité narrative du collectif des membres, qui peut rendre assez ambigus les points de vue présentés. Cette ambiguïté entre propos publics et privés interroge donc l'identité d'auteur du membre qui prend la parole et son statut par rapport à la liste (est-il légitime ? est-il autorisé ?). Ainsi les propos qui se trouvent contestés bien souvent excluent de fait leur auteur de toute participation.

3.3.3 Un bricolage entre « gestion » et « vécu » ?

La liste relève donc moins d'un « jeu de masques », comme cela aurait pu être le cas dans un lieu virtuel propice aux jeux de rôles, que d'un dispositif où chaque membre met au centre de son discours un point qui lui semble d'importance, et du même coup met en scène la présence ou l'absence de ses savoirs et savoir-faire un peu à la manière du bricoleur de Lévi-Strauss « *sans jamais remplir son projet, le bricoleur y met toujours quelque chose de soi* » (1962, p. 37). La liste est donc aussi un lieu de compromis et de tâtonnement où semblent se construire des pratiques encore assez expérimentales qui constituent un jeu associant la gestion d'une mémoire collective professionnelle et des implications plus fortes bien qu'atténuées par les aspects virtuels de la narration et du discours sur les réseaux.

Conclusion

Les listes semblent autoriser des formes de pratiques discursives qui, si elles permettent le développement de systèmes symboliques culturels, ne vont pas sans une polyphonie interne qui n'est pas nécessairement génératrice d'harmonie. Du même coup, le caractère polyphonique peut entraîner des formes d'évolution et d'extension ou de dérèglement de ces systèmes, régies par des tensions internes. La liste ne peut être vue alors comme une simple compilation logique d'informations relevant d'un traitement, mais constitue un ensemble hétérogène de données mêlant informations et régulations symboliques de ces informations qui, au-delà de leur formalisation, semblent prises dans des réseaux quasi-vivants générateurs de significations culturelles.

Références

- Alter, N. (2000). *L'innovation ordinaire*. Paris : Presses Universitaire de France.
- Argyris, C. et Schön, D.A. (2002). *Apprentissage organisationnel, théorie, méthode, pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Audran, J. (2001). *Influences réciproques relatives à l'usage des NTIC par les acteurs de l'école. Le cas des sites Web des écoles primaires françaises*. Thèse pour le Doctorat, Département des Sciences de l'éducation, Université de Provence Aix-Marseille I.
- Audran, J. (2002). « La liste de discussion électronique, un instrument de formation professionnelle ? » *Recherche et formation n°39*, INRP.
- Barrère, A., (2002). *Les enseignants au travail, routines incertaines*, Paris, L'Harmattan
- Beaudouin V., Velkovska J. (2000), « Constitution d'un espace de communication sur Internet », in Flichy, P. (Dir), *Internet un nouveau mode de communication*, Réseaux n°97, Paris, Hermès-Sciences.

- Bruner, J. (1997). Car la culture donne la forme à l'esprit. Paris : Eshel.
- Charlier, B. (1998). Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants. Bruxelles : De Boeck Université.
- Cogérino, G., Monin, N., (2002), "Des enseignants face aux identités professionnelles" *Recherche et formation n°41, INRP*
- Demailly, L., (1994), Mobilisation d'encadrement et mobilisation des groupes, professionnels, le cas des enseignants, In Lucas, Y., Dubar, C., *Genèse et dynamique des groupes professionnels*, Lille, PU Lille
- Francfort, I., Osty, F., Sainsaulieu, R., Uhalde, (1995), M., *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris, Desclée de Brouwer
- Kaës, R (2000). Le travail psychique de la formation. In Barbier J.M. et Galatanu O. (Eds.). *Signification, sens, formation*. Paris : PUF.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.
- Lewin K. (1948). *Resolving social conflicts*. New York : Harper. Lipianski, E-M. (1992). *Identité et communication*. Paris : PUF. Moscovici S. (1982). *Psychologie des minorités actives*. Paris : PUF.
- Muhlmann, D., (2001), "des nouvelles technologies à l'image des vieilles organisations", *Sociologie du travail, n°3, vol 43*
- Pascaud, D., (2000), Le groupe professionnel des professeurs d'Histoire Géographie de lycée depuis 1968, DEA Sciences de l'Education, Université Lyon 2.
- Peirce, C. S. (1903/1978). Nomenclature and Divisions of Triadic Relations, as far as they are determined. *Ecrits sur le signe*. Paris : Seuil.
- Peraya, D. (1999). Vers les campus virtuels. Principes et fondements techno-sémio-pragmatiques des dispositifs de formation virtuels. In Jacquinet G. et Monnoyer L. (Eds.). *Le dispositif entre usage et concept*. Hermès n°25. Paris : CNRS, pp.153-168.
- Ricœur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Ruffier, J., (2000). Savoirs individuels et savoirs collectifs : de quoi a-t-on besoin pour produire ? In Tanguy C. et Villavicencia (dir.). *Apprentissage et innovation dans l'entreprise, une approche socioéconomique des connaissances*. Paris, ERIS
- Tanguy, C., (2000). Apprentissage, innovation et modification des routines organisationnelles in Tanguy C. et Villavicencia (dir.). *Apprentissage et innovation dans l'entreprise, une approche socioéconomique des connaissances*. Paris, ERIS
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.