

Listes de diffusion pour enseignants du premier degré :une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)

Jean-Marc Turban

▶ **To cite this version:**

Jean-Marc Turban. Listes de diffusion pour enseignants du premier degré :une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation). Education. Université Rennes 2, 2004. Français. NNT : . edutice-00000767

HAL Id: edutice-00000767
https://theses.hal.science/edutice-00000767

Submitted on 23 Dec 2004

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.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

UNIVERSITÉ RENNES 2 – HAUTE BRETAGNE

U.F.R. DE SCIENCES HUMAINES

N° attribué par la bibliothèque |_|_|_|_|_|_|_|_|_|_|

THÈSE

pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE RENNES 2

Discipline : Sciences de l'Éducation

présentée et soutenue publiquement

par

Jean-Marc TURBAN

le 6 décembre 2004

Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience sociale formative, combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)

Directrice de thèse : Gisèle Tessier

JURY

M. Michel Caillot, Professeur des Universités, président du jury

M. Jacques Wallet, Professeur des Universités, rapporteur

Mme Jacqueline Fontaine, Maître de Conférence H.D.R., rapporteur

Mme Gisèle Tessier, Professeur des Universités, directrice de thèse

Caminante, no hay camino,

Se hace el camino al andar !

Paso a paso, verso a verso…

Antonio Machado

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

REMERCIEMENTS

Je tiens tout d'abord à exprimer ma sincère gratitude à Gisèle Tessier, pour la confiance qu'elle a bien voulu m'accorder en acceptant de diriger cette thèse, pour son soutien chaleureux, ses conseils avisés et ses critiques constructives.

Je remercie Jacqueline Fontaine, Maître de conférence habilité à l'Université de Haute Bretagne - RENNES II., ses indications et recommandations m'ont été très utiles tout au long de mon parcours universitaire, de la licence au D.E.A. en Sciences de l'Éducation.

Je remercie les membres du jury qui me font l'honneur d'examiner ce travail.

Mes remerciements s'adressent également à Christian Derrien, Maître de conférence à l'Université de Haute Bretagne - RENNES II. qui a partagé avec moi sa longue expérience des réseaux de communication dans le milieu scolaire.

Ce travail n'aurait jamais vu le jour sans la coopération de mes colistiers de *Listecol*fr et des listes *Freinet* et *PMEV*. Je suis plus particulièrement redevable envers les propriétaires et gestionnaires de ces trois listes pour leur dévouement, leur disponibilité et envers les abonnés qui ont renseigné le questionnaire électronique ou m'ont accordé un entretien. Qu'ils trouvent ici un témoignage de ma reconnaissance.

Je n'oublie pas mes proches qui m'ont accompagné dans cette aventure: Pascal et Pierre, vérificateurs attentifs ; Freddy mon épouse, collaboratrice zélée et bienveillante ; Lou et Soïg, mes deux petits cœurs.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

AVERTISSEMENT

Références bibliographiques

Les références bibliographiques sont indiquées entre parenthèses dans le texte et renvoient à la bibliographie générale. Nous indiquons l'année de parution de l'ouvrage et, si ce n'est pas l'ensemble de l'ouvrage auquel nous nous référons, la ou les pages concernées, comme dans l'exemple suivant : (Devauchelle, 1999 : 29).

Références sur le Web

Un certain nombre de nos références renvoient à des sites sur la Toile mondiale. Toutes les adresses données ont été vérifiées le 27 septembre 2004. Des liens ne sont plus actifs, nous indiquons alors la date à laquelle nous les avons consultés. Les références « webgraphiques » sont présentées sous la forme : [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cartables.net/index1024.html

Les références en ligne importantes figurent dans la webgraphie, les autres en notes de bas de page.

Notes de bas de page

Nous avons réservé les notes de bas de page aux commentaires et précisions éventuelles, ainsi qu'à certaines références ponctuelles consultées sur le Web.

Citations

Nous avons respecté, autant que faire se peut, les propos des auteurs et abonnés cités. Cependant, quelques arrangements se sont avérés nécessaires afin d'en accroître la lisibilité et la pertinence dans le cadre de ce travail.

Les extraits d'entretiens sont retranscrits à l'identique. Ils conservent le naturel et l'authenticité de l'oralité.

Les citations d'abonnés apparaissent en italique contrairement aux citations d'auteurs qui sont présentées entre des marges plus conséquentes afin.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

SOMMAIRE

Avertissement 5

INTRODUCTION 9

PREMIER CHAPITRE : Autoformation 15

DEUXIÈME CHAPITRE : Un cyberespace de formation 89

TROISIÈME CHAPITRE : Problématique et méthodologie 195

QUATRIÈME CHAPITRE : L'expérience sociale sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré 299

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE 505

Bibliographie 523

Webgraphie 536

Tables des figures, tableaux et graphiques 540

Index des auteurs 543

Index des notions 545

Table des matières 547

Annexes 554

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

INTRODUCTION

Les « technophobes », épouvantés par l'uniformisation numérique et les « technophiles », enthousiasmés par la modernisation de la société, pour reprendre les mots de P. Breton (2000), observent, à regret pour les uns, en toute confiance pour les autres, que les Technologies de l'Information et de la Communication (TIC) investissent aujourd'hui toutes les sphères de l'activité humaine. Internet symbolise cette vague de fond technologique. Il connaît une croissance exponentielle. Pour atteindre 50 millions de personnes, il a fallu 38 ans à la radio, 13 ans à la télévision et moins de 4 ans à Internet[1]. Chaque jour, des milliers de nouveaux internautes viennent peupler le cyberespace de communication, qui recense d'ores et déjà plus de 600 millions d'hôtes[2]. 63 millions de noms de domaines sont enregistrés dans le monde dont plus de 4,7 millions de nouvelles adresses Internet rien que pour le premier trimestre 2004[3]. Chaque mois, le nombre de personnes possédant une adresse électronique augmente de 5% dans le monde. Balbutiant et confidentiel en 1990, Internet, presque quinze ans plus tard, est devenu un véritable « phénomène de société » dont les autres médias relatent à grand bruit les avancées et dérives.

Données, textes, images et sons de toutes sortes sont numérisés ou produits directement sous forme numérique, et peuvent circuler dans les « tuyaux » du réseau de réseaux. Tout élément d'information numérisé est virtuellement mis en contact avec tout autre et tout internaute. Un lien virtuel relie aussi tous les « cyberspatiaunautes ».

Notre vision du monde, notre perception du temps et de l'espace en sont bouleversées, notre rapport aux autres et au savoir change. Internet nous invite sur les chemins de la connaissance et nous procure les moyens d'une autonomisation dans nos apprentissages. Il nous invite à nous autoformer en ligne à l'aide de dispositifs plus ou moins ouverts, organisés, dans une société de plus en plus éducative.

L'éducation est l'affaire d'une vie, reconnaît-on aujourd'hui, comme pour mieux signifier qu'il faut sans cesse développer ses compétences personnelles et professionnelles, dans un

[1] Source [en ligne] à l'adresse U.R.L. : http://www.public.info.org/DossiersPermanents/InternetAuSud/Chiffres.html

[2] Selon le tableau de bord du commerce électronique du MEN (Mission pour l'Économie Numérique, dépend du Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie), 2004, [en ligne]).

[3] Source [en ligne], adresse U.R.L.: http://www.atelier.fr/article.php?artid=27718

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

environnement en évolution permanente. L'autoformation semble la réponse providentielle à ce besoin, mais également à une revendication individuelle d'autonomie dans l'accès au savoir.

Les nouvelles possibilités d'accéder à des ressources électroniques et l'augmentation du temps libre ouvrent de nouveaux « espaces de savoir » aux individus, et fournissent de nouvelles perspectives pour une formation de soi par soi-même.

Une navigation avisée sur les flots de l'océan informationnel du Web ouvre les portes d'une bibliothèque universelle, où chacun peut puiser selon ses besoins et ses goûts. Grâce aux réseaux numériques, les internautes peuvent accéder à diverses offres de formation ou plus simplement s'entraider, se soutenir, mutualiser leurs ressources, collaborer en dehors de tout système formel.

Plusieurs technologies desservent la communication électronique interpersonnelle. La messagerie électronique reste de loin la plus usitée. Elle permet l'envoi, d'un ordinateur à un ou plusieurs autres, de messages électroniques auxquels il est possible de joindre des fichiers de toutes sortes. Rapide et économique, elle tend à supplanter le courrier postal. Son application « listes de diffusion[1] » permet, en outre, une communication de groupe originale dont la facilité de mise en œuvre et la convivialité assurent le succès. Une liste de diffusion regroupe des dizaines, des centaines, voire des milliers d'individus autour d'un même centre d'intérêt. Tout message envoyé à l'adresse de la liste est automatiquement redistribué à l'ensemble des abonnés. Une communication hybride (sorte d'écrit oralisé), asynchrone, multipolaire et horizontale[2] s'instaure entre les membres du réseau socio-technique.

Les enseignants s'emparent de ce média. L'annuaire *Francopholistes*[3], portail français de référence en matière de listes de diffusion, en recense pas moins de 90 dans les rubriques « enseignants », « professeurs » ou « instituteurs ».

[1] Listes de discussion à proprement parler dans le cas des listes interactives, nous y reviendrons.
[2] Sauf dans le cas des listes institutionnelles ou les relations hiérarchiques persistent.
[3] Le 13 septembre 2004, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.francopholist.com/
Francopholistes est un annuaire des listes de diffusion et des lettres d'information (« newsletters ») francophones, organisé en catégories et sous-catégories. Il permet une recherche de listes par nom, par description, par catégorie ou encore par mots-clés contenus dans les messages. Il fournit les instructions nécessaires pour s'abonner à chacune des listes et le nom de son (ou ses) propriétaire(s). Cet annuaire a été créé à l'initiative du CRU (Comité Réseau des Universités). En avril 2000, il a migré vers *Présence Web*, une société de services spécialisée dans les prestations liées à Internet.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Le **développement des listes de diffusion professionnelles pour enseignants** semble répondre au discours social et institutionnel, prescripteur de l'usage des TIC dans le milieu scolaire, et signaler une banalisation de leur usage au sein de la corporation enseignante. L'acquisition de compétences techniques par les maîtres concourt à l'essor d'une nouvelle professionnalité enseignante. Elle doit faciliter le développement de l'utilisation des TIC dans les classes, le passage du stade de l'innovation à celui de l'intégration, comme en appellent les ministres de l'Éducation Nationale successifs, depuis maintenant plus de 20 ans.

Cependant, force est de constater que le phénomène « listes de diffusion pour enseignants » reste marginal. Ces réseaux professionnels ne sont fréquentés que par une infime proportion de la population enseignante. Les taux d'adoption[1] relevés n'atteignent pas 10% pour les listes disciplinaires du second degré (Drot-Delange, 2001 A : 222). Ils sont encore plus faibles dans le cas des listes pédagogiques du primaire. De surcroît, le taux de participation[2] mensuel aux échanges n'excède pas les 10 à 30% et la concentration de la parole s'avère importante : la moitié des messages proviennent de moins de 15% des auteurs. Une minorité active assure l'essentiel de la production des listes tandis que les autres abonnés participent occasionnellement ou se cantonnent dans un rôle de lecteur, de « voyeur » assènent des colistiers qui n'apprécient pas cette passivité.

En tant que professeur des écoles, nous fréquentons divers réseaux sociotechniques professionnels en ligne, dont les trois listes de diffusion les plus réputées et fréquentées dans l'enseignement primaire :

- *Listecolfr* est une liste entre enseignants du premier degré francophones, intéressés par tout ce qui touche à l'école.
- La *Liste Freinet* concerne la recherche et l'approfondissement en pédagogie Freinet.
- Sur la *Liste PMEV*, il est question de Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant.

Nous avouons sans détour une certaine dépendance vis-à-vis de ce média, auquel nous consacrons quotidiennement une partie de nos soirées pour lire et parler «école » avec des collègues, tout aussi séduits et convaincus que nous par cette communication électronique de groupe.

[1] rapport entre le nombre d'abonnés effectif et le nombre d'abonnés potentiels
[2] rapport du nombre d'abonnés et du nombre de participants

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Impliqué et interpellé, nous nous interrogeons au sujet de l'engouement que suscitent les listes de diffusion professionnelles chez une minorité d'enseignants, les processus qui y sont à l'œuvre et les motivations des maîtres à y adhérer et y participer. Plusieurs indices concordants nous portent à croire que les listes pédagogiques contribuent à la formation professionnelle des maîtres d'école, mais pour autant, cela ne constitue pas leur finalité annoncée, la définition de leur objet n'en fait pas état. Qu'en est-il au juste ? Une liste pédagogique constitue-t-elle un vecteur de formation ? Ce questionnement est au fondement de notre recherche.

La présence et l'activité d'une minorité d'enseignants du premier degré sur ce type de réseau sociotechnique nous semblent liées à leur capacité à prendre en charge leur propre formation, à s'autoformer.

L'autoformation ne réside pas uniquement dans un accès autonome au savoir savant, elle opère un retour sur soi, sur sa propre expérience. De par cette activité réflexive, elle met l'accent sur la place incontournable de l'acteur par rapport aux déterminismes sociaux et nous renvoie aux logiques de l'action.

Nous nous proposons de reconstruire la conduite sociale des enseignants contributifs sur les listes, à la lumière de la *Sociologie de l'expérience*. Cette théorie à « moyenne portée », selon son auteur F. Dubet (1994), décrit les expériences sociales, c'est-à-dire les conduites sociales de chacun de nous. La notion d'expérience sociale désigne la manière dont les individus orientent et singularisent leur action, en combinant des principes et de rationalité hétérogènes. Chaque expérience sociale combine trois logiques élémentaires de l'action :

- La logique d'intégration. L'individu réduit au rang d'agent réalise des normes et des valeurs au travers de rôles.
- La logique stratégique. L'acteur est calculateur et intéressé.
- La logique de subjectivation. L'acteur ménage une distance critique vis à vis de ses rôles et de ses intérêts. Il est un sujet éthique, en quête d'authenticité, qui veut se percevoir comme l'auteur de sa propre vie.

Nous soutenons que l'expérience sociale des abonnés aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré, combinatoire des trois logiques élémentaires de l'action, participe à leur formation d'enseignant.

Notre problématique nous conduit à nous poser la question de leur rapport à la formation, aux TIC et au savoir, et à formuler l'hypothèse qu'ils ne sont pas sans lien avec leur fréquentation des listes.

L'exposé de notre recherche comporte quatre chapitres.

Le premier chapitre nous permet d'éclaircir un concept à la mode, mais encore flou, de notre société éducative moderne : l'autoformation. Ce mot, composé d'un préfixe et d'un substantif, nous pose les questions de l'apprendre, de l'autonomie, du rapport au monde, aux autres et à soi-même. Il s'impose à nous du fait même de l'activité considérée. La fréquentation d'une liste pédagogique correspond à un acte volontaire, autonome, dès le premier geste : mettre en marche l'ordinateur. Aucune pression extérieure, académique, ne pousse l'instituteur ou le professeur des écoles à fréquenter les listes pédagogiques du primaire.

Dans le deuxième chapitre, nous explorons le cyberespace, parcourons ses réseaux à la recherche de « cyberprofessionnels » de l'éducation et envisageons les modalités d'une formation ouverte en ligne sur des réseaux sociotechniques tels que les listes de diffusion pédagogiques.

Le troisième chapitre est consacré à la présentation des trois listes de diffusion étudiées, à l'énoncé de notre problématique, à la formulation de notre hypothèse, ainsi qu'à l'exposition détaillée de nos outils méthodologiques et des trois corpus de notre recherche. Le premier corpus résulte de la mise en œuvre d'une enquête par questionnaire électronique, le deuxième rassemble trois mois d'échanges dont nous procédons à l'analyse de contenu, le dernier rassemble 25 entretiens semi-directifs donnant la parole aux acteurs d'une expérience sociale singulière dans le cyberespace.

Dans le quatrième et ultime chapitre, nous reconstituons l'expérience sociale des abonnés aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré grâce aux résultats de notre investigation tridimensionnelle, avant de conclure et de dresser quelques perspectives de recherche.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Premier chapitre : Autoformation

Dans un monde en constante mutation, nous devons acquérir de nouvelles compétences pour nous adapter aux évolutions, dans notre vie professionnelle comme dans notre vie privée. Une révision permanente de nos connaissances s'avère nécessaire, dans une société qui propose de nombreuses sources de savoirs, des savoirs bien souvent éphémères.

Aujourd'hui, la conception d'une éducation limitée dans le temps (âge scolaire) et dans l'espace (établissement) semble révolue. L'éducation d'un individu est un processus qui s'accomplit tout au long de la vie. Le rapport final à l'Unesco, rédigé par J. Delors en 1996, en prend acte et annonce l'avènement une société éducative :

> L'éducation tout au long de la vie nous conduira tout droit au concept de société éducative dans laquelle s'offrent de multiples opportunités d'apprendre à l'école comme dans la vie économique, sociale et culturelle.

Une profusion de formations institutionnelles, aussi bien initiales que continues s'offre à nous. Jamais l'éventail de formations n'a été si vaste pour tous les âges et tous les milieux sociaux. L'obligation scolaire s'impose dix années durant, de l'enfance à l'adolescence. Grâce à la loi du 16 juillet 1971 (bientôt réformée par la loi relative à la formation professionnelle tout au long de la vie et au dialogue social)[1] conciliant intérêts des entreprises et intérêts des salariés, la formation professionnelle continue bénéficie de ressources[2] sans précédent et permet un perfectionnement à l'âge adulte.

C'est dans ce contexte qu'émerge un nouveau fait social : l'autoformation. Cette formation de soi par soi se manifeste dans toutes les générations, dans toutes les professions, dans toutes les classes sociales, dans tous les temps sociaux. Nous découvrons, au plan international, depuis quelques années, un foisonnement de travaux, de publications, de manifestations ayant trait à cette notion.

[1] En septembre 2003, les organisations patronales et syndicales ont signé un accord national interprofessionnel jetant les bases d'une formation professionnelle tout au long de la vie professionnelle des salariés, en élaborant un droit individuel à la formation ainsi que des contrats et des périodes de professionnalisation. Cet accord établit de nouvelles modalités de financement de la formation par les entreprises et des accords de branche, il rénove les modalités d'articulation entre la formation professionnelle et le temps de travail. Le projet de loi est actuellement en débat au Parlement.

[2] La formation professionnelle continue est financée par les entreprises et par l'État principalement, ainsi que par les régions et des administrations publiques telles que l'Unedic.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'autoformation, notion à la mode, semble constituer une réponse providentielle :

- à la péréquation entre une appropriation de compétences, toujours plus nombreuses et complexes, et un resserrement budgétaire ; en somme, à l'accroissement de la productivité de la formation.
- à la démarche de responsabilisation, d'autonomisation des individus. Les professionnels de l'éducation s'accordent, en ce sens, sur la prépondérance de l'activité du sujet apprenant dans les démarches de formation initiale et continue. « On passe de conceptions « hétéronomes » de la formation, héritées du modèle scolaire […], à une conception de l'autonomie du sujet social « apprenant » » (Carré, 2002 A: 20)

L'autoformation fédère diverses approches et champs de pratiques : au sein d'associations, chez les retraités, les jeunes, les autodidactes, les enseignants, dans le domaine de la formation par l'expérience, dans les récits de vie autobiographiques, dans l'activité professionnelle, dans le champ scolaire...

« Il n'y a apprentissage véritable qu'en autoformation [...] un sujet construit des connaissances en élaborant des réponses aux questions qu'il se pose » postule P. Meirieu (1999 : 54). Le rôle de l'apprenant est central dans ses apprentissages.

G. Pineau (1995 : 166) évoque des « chantiers de l'autoformation […] émergents, proliférants, multiformes ». Les pages qui suivent vont tenter de lever une part du halo conceptuel enveloppant cette notion.

I. Un substantif : formation

Dans le *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, G. Pineau retrace la lente remontée du terme «formation» (1998 : 437-441) dans le monde de l'éducation en France, et situe son adoption dans le discours officiel, dans la période de reconstruction, après la seconde guerre mondiale. Il souligne qu'étymologiquement, ce mot se rattache «à un des concepts les plus puissants de l'histoire -forma-» et renvoie à une « mise en forme ». La formation implique une mise en forme par synthèse, par unification, une mise en sens Il n'y a pas de formation sans transformation. La formation «s'impose comme une action vitale, essentielle ». Elle intègre l'éducation, l'instruction ou l'enseignement mais ne s'y réduit pas. L'éducation concerne l'âge scolaire[1], elle s'efface à partir de la période de l'adolescence, à la fin de la croissance physiologique. La formation envahit la sphère de

[1] E. Durkheim la définit comme « l'action des générations adultes sur celles des jeunes ».

l'éducation pour la supplanter dans de nombreux champs sociaux. Dans l'Éducation Nationale, les Écoles Normales ont laissé la place aux I.U.F.M. (Instituts Universitaires de Formation des Maîtres) en 1989. À l'Université, les U.E.R. (Unités d'Enseignement et de Recherche) sont devenues des U.F.R. (Unités de Formation et de Recherche).
La formation englobe tous les âges de la vie, pas seulement les jeunes générations. Cela implique un « éclatement de la vision de l'adulte comme être achevé » et ouvre la voie à des mises en forme permanentes. L'adulte n'est plus considéré comme une perspective mais comme un problème : qu'est ce qu'un adulte ?
« Se former, se donner une forme est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer, c'est-à-dire s'élever, se nourrir » assure le chercheur (Ibid.), dessinant en filigrane l'autoformation dans sa visée existentielle. Il s'agit d'une véritable « dynamique morphogénique par rupture et création de formes » (Ibid.).

Le cadre de la formation se transforme pour mieux répondre aux besoins du monde du travail et des individus.
P. Carré et P. Caspar, dans leur introduction au *Traité des sciences et des techniques de la formation* (1999 : 6), nous rappellent que « la formation professionnelle continue est née au point de vue symbolique et culturel » avec la loi de juillet 1971, loi qui a donné l'élan d'une formation tout au long de la vie. Ils constatent qu'en moins de trente ans, on est passé « d'une vision sociale et humaniste de l'éducation permanente à une vision économique et réaliste de la production de compétence » (Ibid. : 7). La montée du chômage, une concurrence économique internationale impitoyable ont entraîné une recherche de rentabilisation, de professionnalisation, à laquelle les systèmes de formation n'échappent pas. Ceux-ci « sont devenus des systèmes de production de compétences » dont l'efficacité se mesure aux « performances qu'elles permettent d'engendrer » (Ibid. : 6).

Avec le développement des formations ouvertes, nous assistons à la dissociation de l'unité de lieu, de temps et d'action remplacée par « trois flexibilités » : « temps modulables, espaces variables, modes d'action différenciés » (Carré, Clénet, D'Halluin, Poisson, 1999 : 406). Ces modalités souples de formation sont organisées en fonction des besoins des individus ou des organisations et elles permettent une individualisation des apprentissages et l'accès à des ressources (documentaires, humaines …) locales ou distantes. Elles s'appuient sur les nouvelles technologies de l'information et de la

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

communication qui gomment la contrainte de la distance et mettent en œuvre de nouveaux modes d'action pédagogiques, tels que l'autoformation, favorisant l'autonomisation, la personnalisation, la créativité ainsi que des gains de productivité.

La reconnaissance et la validation des acquis professionnels[1] ouvrent également un nouvel espace de formation et interrogent les modes traditionnels de certification, les diplômes, les qualifications. Elles « regroupent toutes les certifications n'entrant pas dans le champ des validations officielles mais permettant d'attester d'apprentissages quelle qu'en soit l'origine » (Liétard, 1999 : 311). La loi reconnaît donc que « l'activité de travail permet d'acquérir des connaissances » et qu'elle produit des « qualifications comme la formation professionnelle ».

Au niveau européen, l'enjeu est de régler le problème de la correspondance des diplômes en créant un système transnational. On peut y lire une volonté de responsabiliser l'individu quant au développement et à la pérennisation de ses compétences, à la gestion de son itinéraire professionnel et de favoriser sa mobilité. La validation des acquis doit permettre par ailleurs de rendre visibles toutes les formes de savoirs à tous les âges de la vie. Elle doit permettre de valoriser chaque individu dans tout ce qui en fait un sujet original.

Nous entrons dans l'ère de la société du savoir, un savoir de mieux en mieux réparti et diffusé, dont l'espérance de vie est de plus en plus brève. Nous percevons maintenant que les sciences produisent des savoirs limités et provisoires, qu'il ne s'agit plus de savoir toujours plus, mais de gérer au mieux son ignorance. L'information facile d'accès, voire surabondante, notamment grâce à Internet, nous submerge, reste à lui donner du sens.

Sommés de nous former tout au long de notre vie, nous devons sortir du cadre habituel de la formation et bousculer les frontières entre le temps personnel et le temps professionnel, le proche et le lointain, l'information et la formation, le réel et le virtuel.

Dans ce nouvel espace éducatif en construction, l'autoformation occupera un rôle majeur dans l'autonomisation, la promotion personnelle et sociale des individus.

Au travers de ces nouvelles orientations de la formation qui font la part belle à l'autoformation, aux réseaux numériques, en ce début de troisième millénaire, nous constatons que deux arguments se télescopent et posent question. N'y a t-il pas contradiction entre ceux qui encouragent une démocratisation de l'accès à la formation pour tous, quels que soient la condition sociale et le terreau culturel d'origine, et ceux qui

[1] La loi sur la validation des acquis professionnels a été adoptée en 2002.

considèrent, en premier lieu, l'enjeu économique que représentent le marché de la formation et la réduction des coûts de production ?

Se former passe par l'acquisition de nouvelles connaissances, par l'apprentissage de savoirs, de savoir-faire. Attardons-nous quelques instants sur une question fondamentale dans le champ de la formation : qu'est ce qu'apprendre ?

I.1. Qu'est ce qu'apprendre ?

Nous sommes nés pour apprendre, c'est une nécessité humaine vitale, « l'homme est une machine à apprendre » pour reprendre les mots de F. Jacob (cité par Giordan, 1998 : 32).

L'être humain tire sa formidable aptitude à apprendre, inégalée dans le monde du vivant, de son incomplétude première. Cette immaturité apparente ou « néotonie »[1] constitue une chance pour l'homme comme le précise E. Morin :

> Notre chance d'avenir repose sur ce qui fait notre risque présent : le retard de notre esprit par rapport à ses possibilités (1986 : 236).

L'enfance et l'adolescence se présentent comme une longue phase initiale de maturation physique et intellectuelle permettant le développement d'aptitudes d'adaptation renforcées. Pour autant, l'âge adulte ne se caractérise pas par une absolue complétude, la quête de forme se poursuit tout au long de la vie, dans et en dehors des cadres de formations institués. P. Meirieu le laisse bien entendre :

> Chacun sait bien qu'on peut apprendre toujours et partout, et que cette activité étrange ne se laisse pas réduire aux lieux et places qui lui sont assignés (1987 : 15).

En dépit de sa prématuration, l'individu survit parce qu'il naît dans un monde humain préexistant, structuré. Il s'hominise « par son processus de vie réel au sein des rapports sociaux » précise B. Charlot (2002 : 58).

Venir au monde soumet à l'obligation d'apprendre dans ce que B. Charlot qualifie de :

> triple processus d'hominisation (devenir homme), de singularisation (devenir un exemplaire unique d'homme), de socialisation (devenir membre d'une communauté où l'on occupe une place) (Ibid. : 60).

Nous pouvons décrire ce qu'est apprendre. C'est être attentif, lire, écouter, recevoir des connaissances ou bien encore répéter ou imiter. P. Meirieu nous enjoint de dépasser ce stade de la description pour nous intéresser de plus près aux « opérations mentales qui sont

[1] On désigne par néotonie le fait, observé chez des insectes et des batraciens, que certaines espèces se reproduisent alors que les individus ont conservé leur forme larvaire. (Lapassade, 1963)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

effectuées », à « la manière précise dont un élément nouveau est intégré dans une structure ancienne et la modifie » (1987: 52).

Quels sont au juste les processus en cours lors d'un apprentissage, pour quels résultats ?

Nous nous appuyons ici sur le travail de recherche de J. Rézeau (2001). Dans la première partie de sa thèse, il synthétise le modèle des niveaux d'apprentissage de G. Bateson (1977) et celui « des trois sens d'apprendre » de O. Reboul (1980) pour établir un classement des processus et résultats de l'acte d'apprendre.

Précisons d'emblée, que pour O. Reboul, apprendre a trois sens :

> apprendre que, apprendre à, apprendre (intransitif) [...] plus un, qui est le but de l'éducation : apprendre à être, [...] apprendre à être libre et heureux (1980 : 9-10).

I.1.1. Le Niveau zéro : « savoir quelque chose »

À l'ère de l'information et de la communication via les médias audiovisuels et multimédias électroniques, d'Internet, nous sommes bercés par la trompeuse illusion que « s'informer » équivaudrait à « apprendre ». Or informer n'est pas former. L'information ne constitue pas une connaissance, sa surabondance peut altérer le besoin ou le désir d'apprendre. La surinformation tue la connaissance.

> Le (télé)spectateur n'apprend pas parce qu'il apprend trop [...] Par la satisfaction qu'elle donne, par l'illusion de savoir qu'elle procure, l'information empêche d'apprendre (Reboul, 1980 : 24, cité par Rézeau, 2001 : 20).

Pour G. Bateson, le degré zéro de l'apprentissage correspond à celui de la simple information « j'apprends que la cloche sonne… », cela n'entraîne aucune tentative d'interprétation ou d'action et par conséquent aucune erreur.

> Dans le langage courant, non technique, le mot « apprendre » s'applique souvent à ce que nous appelons ici « apprentissage zéro », c'est à dire à la simple réception d'une information provenant d'un événement extérieur, d'une façon telle qu'un événement analogue se produisant à un moment ultérieur (et approprié), transmettra la même information : par la sirène de l'usine, j'apprends qu'il est midi (1977 : 257, cité par Rézeau, 2001 : 20).

Apprendre exige du temps. L'information se caractérise par son immédiateté et sa facilité d'accès alors qu'apprendre demande du temps. Pour gagner du temps, l'apprenant doit savoir en perdre.

> Oserai-je exposer ici la plus grande, la plus importante, la plus utile règle de toute l'éducation ? Ce n'est pas de gagner du temps, c'est d'en perdre (Rousseau, [1762] 1966 : 112, cité par Rézeau, 2001 : 21).

L'apprentissage ne peut être réduit à une simple transmission. Apprendre ne se résume pas à un enregistrement d'informations « par un cerveau « vierge » disponible et toujours

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

attentif » (Giordan, 1998 : 31). Le cerveau de l'apprenant ne constitue pas une table rase[1] sur laquelle il convient d'accumuler, une cire molle[2] à modeler d'une empreinte extérieure. Au niveau zéro de l'apprentissage, une information, si élémentaire soit-elle, pour pouvoir être assimilée par son destinataire, requiert une disposition minimale de sa part. La disponibilité immédiate et la surabondance d'information conduisent rarement à un apprentissage véritable. Un événement similaire donnera information identique, son récepteur aura besoin que se reproduise ledit événement pour pouvoir accéder à l'information qui lui est associée.

> L'apprentissage zéro se caractérise par la spécificité de la réponse, qui – juste ou fausse – n'est pas susceptible de correction » (Ibid. : 266, cité par Rézeau, 2001 : 22).

L'apprenant doit pouvoir effectuer des choix et par-là même commettre des erreurs qui entraîneront une modification de comportement pour que s'opère véritablement un apprentissage. Nous passons là au niveau supérieur.

I.1.2. Le Niveau I : « savoir-faire »

G. Bateson distingue le Niveau zéro et le Niveau I de l'apprentissage par le « changement » de comportement que provoquent les choix, et par conséquent, un processus d'essais-erreurs.

> L'apprentissage I correspond à un changement dans la spécificité de la réponse, à travers une correction des erreurs de choix à l'intérieur d'un ensemble de possibilités (Ibid. : 266, cité par Rézeau, 2001 : 23).

Il s'agit généralement d'apprentissages instrumentaux qui visent par la répétition d'un même stimulus à ancrer une même réponse par l'intermédiaire d'un renforcement.

G. Bateson insiste sur la répétition et la délimitation du même « contexte », qu'il définit comme « un terme collectif désignant tous les événements qui indiquent à l'organisme à l'intérieur de quel ensemble de possibilités il doit faire son prochain choix ». À partir de cette notion, il établit sa hiérarchie logique des différents niveaux d'apprentissage : « Le stimulus est un signal élémentaire interne ou externe. Le contexte du stimulus est un métamessage qui classifie le signal élémentaire » (Ibid. : 262, cité par Rézeau, 2001 : 23).

Pour O. Reboul, le Niveau 1 correspond à

> l'acquisition d'un savoir-faire, c'est-à-dire d'une conduite utile au sujet ou à d'autres que lui, et qu'il peut reproduire à volonté si la situation s'y prête (1980 : 40, cité par Rézeau, 2001 : 23).

[1] expression célèbre de Descartes
[2] selon les mots du philosophe Condillac

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ce niveau nous renvoie à la seconde tradition pédagogique évoquée par A. Giordan, tradition qui « repose sur un entraînement élevé au rang de principe », et dans laquelle « tout est affaire [...] de conditionnement » (1998 : 32, cité par Rezeau, 2001 : 23).

À ce stade, plusieurs formes et mécanismes d'apprentissage ont été identifiés et classés par différents auteurs issus de disciplines distinctes, des formes les plus élémentaires vers les plus évoluées. Notons que ces classements divergent et donnent lieu à polémique. Citons tout de même :

- **l'apprentissage par essais et erreurs** de E.L. Thorndike, un précurseur du behaviorisme. « Tout comportement qui conduit à un état satisfaisant de l'organisme a tendance à se reproduire. » (cité par Rézeau, 2001 : 24) énonce le psychologue américain dans la loi de l'effet.
- **Le conditionnement répondant ou pavlovien.** Il peut être défini comme le transfert des effets d'un stimulus finalisé (qui procure plaisir ou satisfaction) sur un stimulus neutre. Considérer ce conditionnement en tant qu'apprentissage, fût-il ultra primitif, reste discuté. O. Reboul le qualifie péjorativement de «dressage », au niveau le plus bas de l'apprentissage, voire en dessous de l'apprentissage, et doute qu'« avoir acquis un réflexe conditionné [revienne] à avoir appris quelque chose » (1980 : 42, cité par Rézeau, 2001 : 25).
- **Le conditionnement opérant.** B.F. Skinner renverse les termes du conditionnement classique car, ici, l'organisme apprenant agit sur son environnement, ce que souligne le terme « opérant ». Au niveau 1 de l'apprentissage, certaines formes sont accessibles à l'animal, mais d'autres restent propres à l'apprentissage humain. Pour O. Reboul, « l'apprentissage par tâtonnement est commun à l'animal et à l'homme, mais l'apprentissage méthodique lui est supérieur, et est propre à l'homme » (1980 : 54, cité par Rézeau, 2001 : 27). L'apprentissage humain se caractériserait par la perception consciente de son apprentissage et des buts à atteindre. Les sujets doivent faire le lien entre les résultats obtenus et leur conduite. L'aspect motivationnel semble crucial. La motivation dépasse ici la recherche d'un équilibre. L'homéostasie, elle, peut être définie comme la construction d'un but à atteindre.
- **L'apprentissage par observation et imitation.** L'environnement social influe inévitablement sur l'apprentissage. Ceci nous oriente vers l'apprentissage social qui

repose sur l'observation et l'imitation. Pour L. Vygotski, la socialisation est le moteur principal du développement individuel. Il distingue deux types d'imitation :

— la copie automatique, accessible à tout être vivant

Du domaine du dressage, elle ne contribue en rien au développement.

> […] l'imitation chez l'animal est strictement limitée à ses possibilités intellectuelles propres [...] les seules actions douées de sens dont le singe [...] soit capable par imitation sont celles qu'il peut effectuer tout seul. L'imitation ne fait pas progresser ses capacités intellectuelles (Vygotski, [1934] 1997 : 354 cité par Rézeau : 28).

— l'imitation intelligente, accessible seulement à l'homme.

Elle contribue au développement, elle en est le moteur principal, en lien avec la notion fondamentale dans la théorie de L. Vygotski, de zone prochaine de développement[1] (ou zone proximale de développement) :

> L'imitation [...] est la forme principale sous laquelle s'exerce l'influence de l'apprentissage sur le développement. L'apprentissage du langage, l'apprentissage à l'école est dans une très grande mesure fondé sur l'imitation. En effet, l'enfant apprend à l'école non pas ce qu'il sait faire tout seul mais ce qu'il ne sait pas encore faire, ce qui lui est accessible en collaboration avec le maître et sous sa direction (Ibid. : 355, cité par Rézeau, 2001 : 29).

I.1.3. Le Niveau II : « savoir »

Ce Niveau II de l'apprentissage correspond pour G. Bateson à un changement dans l'apprentissage lui-même, à un métaniveau, c'est-à-dire un « apprentissage d'apprentissage ». L'apprentissage de niveau II se valide lui-même.

> Je dirai que nous pouvons inclure tous les phénomènes de l'Apprentissage II sous la rubrique des changements dans la façon dont le courant d'action et d'expérience est segmenté et ponctué en contextes, ensemble avec les changements sans indicateurs de contexte (1964).

O. Reboul pour sa part nous conduit du niveau du savoir-faire au niveau du savoir, du « savoir pourquoi » où « apprendre signifie comprendre ». Avec A. Giordan (1998), nous entrons dans la tradition de la « pédagogie de la construction ». Cette troisième tradition puise ses sources dans *Critique de la raison pure* de E. Kant (1781), et irrigue les recherches cognitivistes actuelles.

L'attention portée sur les mécanismes de compréhension marque la rupture avec le behaviorisme qui refuse de prendre en compte les opérations mentales qui sont effectuées au sein du système nerveux central de l'individu.

[1] Traduction la plus récente proposée par F. Sève, qui explique son choix dans son « Avertissement » à L. Vygotski, [1934] 1997 : 39.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- **L'apprentissage par l'action**

Pour J. Piaget les concepts / schèmes sont des actions intériorisées, l'apprentissage par l'action peut donc être classé dans le domaine du savoir. Depuis Aristote, pour qui « Les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en les faisant que nous les apprenons » (*Éthique à Nicomaque*, 1103a), en passant par J.-J. Rousseau selon lequel « la véritable éducation consiste moins en préceptes qu'en exercices » ([1762] 1966 : 42), J. Dewey qui influença E. Clarapède et C. Freinet, jusqu'à l'opération « la main à la pâte », initiée par le prix Nobel de physique, G. Charpak, la tradition du « faire pour apprendre » se révèle fermement ancrée.

L'apprentissage par l'action se distingue du conditionnement par l'attention particulière portée « au fonctionnement du sujet » et la mise en évidence du « rôle important que jouent les connaissances préalables des individus dans l'interprétation qu'ils font des situations » pour reprendre l'argumentation de A. Weil-Barais (1993 : 468 citée par Rézeau, 2001 : 32).

- **Apprendre, c'est assimiler**

Les connaissances préalables sont essentielles dans la construction de nouvelles connaissances. Nous nous gardons bien de sombrer dans la « théorie de la réminiscence » décriée par P. Meirieu (1987 : 26). Les connaissances préalables diffèrent du « déjà-là »

- de Saint-Augustin pour qui nos connaissances sommeillent en nous et attendent d'être éveillées.

> Où étaient mes connaissances, et pourquoi, lorsqu'on m'en a parlé, les ai-je reconnues et ai-je déclaré : « Parfaitement, cela est vrai » ? Point d'autres raisons que celle-ci : elles étaient déjà dans ma mémoire, mais si loin et enfouies dans de si secrètes profondeurs que, sans les leçons qui les en ont arrachées, je n'aurais pas pu peut-être les concevoir (Saint-Augustin, Les Confessions, X, x., cité par Meirieu, 1987 : 25).

- de la maïeutique socratique, dont le dialogue permet l'accouchement d'idées déjà présentes en nous, de connaissances acquises dans une vie antérieure.

> Grâce à de simples interrogations, de retrouver de lui-même, en lui-même, la science (Platon, Ménon, cité par Meirieu, 1987 : 25).

C'est le psychologue américain D. Ausubel qui a le premier mesuré le poids des structures cognitives existantes comme point d'appui pour des apprentissages futurs.

> Le facteur le plus important influençant l'apprentissage est la quantité, la clarté et l'organisation des connaissances dont l'élève dispose déjà (1969, cité par Meirieu, 1987 : 129).

De même, E. Morin rassemble le connu et l'inconnu dans l'acte d'apprendre.

> Apprendre, ce n'est pas seulement reconnaître ce qui, d'une façon virtuelle, était déjà connu. Ce n'est pas seulement transformer de l'inconnu en connaissance. C'est la conjonction de la reconnaissance et de la découverte. Apprendre comporte l'union du connu et de l'inconnu (1986 : 61, cité par Rézeau, 2001 : 32).

S. Papert, se référant à J. Piaget, nous livre que pour lui l'élément essentiel en ce qui concerne l'apprentissage est l'assimilation.

> i.e. : Petit à petit, j'ai commencé à énoncer ce qui est pour moi encore fondamental dans l'apprentissage : tout ce qu'on peut assimiler dans son répertoire de modèles est facile à apprendre. Si on ne le peut pas, c'est terriblement difficile (1980 : 19 cité par Rézeau, 2001 : 33).

En effet, pour J. Piaget, cette « *conjonction de la reconnaissance et de la découverte* » (Morin, 1986 : 61) relève de l'assimilation et de l'accommodation. Ces deux processus fondamentaux caractérisent l'adaptation, l'organisation et le développement de l'intelligence.

> La connaissance procède [...] de l'action, et toute action qui se répète ou se généralise par application à de nouveaux objets engendre par cela même un « schème », c'est-à-dire une sorte de concept praxique. La liaison fondamentale constitutive de toute connaissance n'est donc pas une simple «association » entre objets, car cette notion néglige la part d'activité due au sujet, mais bien l'« assimilation » des objets à des schèmes de ce sujet. [...] En retour, lorsque les objets sont assimilés aux schèmes de l'action, il y a obligation d'une « accommodation » aux particularités de ces objets, et cette accommodation résulte bien des données extérieures, donc de l'expérience (Piaget [1975], in Piattelli-Palmarini, 1979 : 53 cité par Rézeau, 2001 : 33)[1].

J. Piaget utilise le terme « assimilation » par analogie avec son sens courant en physiologie, celui de « transformer, convertir en sa propre substance ». L'assimilation suppose une compréhension, des éléments de connaissance ne pouvant être intégrés par l'individu sans une totale intellection.

- **Apprendre, c'est comprendre**

O. Reboul nous indique que le troisième sens d'« apprendre » est celui du savoir, ou du « savoir pourquoi », à ce niveau « apprendre signifie comprendre ».

J. Piaget distingue deux modes de compréhension, « comprendre en action » et « comprendre en pensée ».

> Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensée les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et au comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. [...] En un mot, comprendre consiste à dégager la raison des choses, tandis que réussir ne revient qu'à les utiliser avec succès [...] (Piaget, 1974 : 237, cité par Raynal et Rieunier, 1997 : 81 cités par Rézeau, 2001: 34).

[1] Extrait de l'intervention de J. Piaget dans le célèbre débat qui l'a opposé à A. Chomsky, à la fin de sa vie.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Nous retrouvons le même type d'analyse avec O.Reboul. Au niveau I de l'apprentissage, où nous situons la « compréhension en action »de Piaget, O. Reboul évoque la technique qui « [...] n'a pas besoin de comprendre ses succès, car elle est par définition intéressée, c'est-à-dire pressée » (1980 : 82, cité par Rézeau, 2001 : 34). Au niveau II, nous plaçons « la compréhension en pensée » de J. Piaget. O. Reboul parle lui de l'« étude » qui, même lorsqu'elle cherche à « savoir pourquoi », demeure une activité désintéressée.

- **Apprendre, c'est modifier ses représentations**

Les cognitivistes nous disent que comprendre, c'est construire une représentation, et nous renvoient à la tradition de la « construction du savoir » par l'apprenant.

La synthèse d'un apprentissage en tant qu'adaptation de l'individu, et de la compréhension comme la construction d'une représentation, conduit à considérer qu'apprendre consiste en une modification de ses représentations.

Une connaissance est stabilisée sous forme d'une représentation qui correspond à un certain niveau de formulation d'un concept. Pour apprendre, il faut faire évoluer cette représentation.

Les capacités cognitives de l'apprenant constituent le terreau de nouveaux apprentissages mais les connaissances préalables peuvent occasionner également des résistances à l'apprentissage. Lors des opérations de transformation des représentations, les représentations antérieures résistent : il y a un obstacle épistémologique. Les connaissances se construisent par la « réélaboration des représentations antérieures sous la pression d'un conflit cognitif » (Meirieu, 1987 : 68). J. Piaget (1969) souligne l'importance de la « décentration » dans la réorganisation de son système de représentation par le sujet. Lors d'un conflit entre deux représentations, sous la pression de la nouvelle, le sujet réorganise la plus ancienne en y intégrant de nouveaux éléments et progresse.

Pour les constructivistes, les représentations renvoient aux conceptions des apprenants. Lesdites conceptions concernent des représentations individuelles tout autant que des représentations sociales.

- **Apprendre, c'est créer des liens pour retenir**

Au niveau II, dans une perspective constructiviste, apprendre ne peut se résumer à une mémorisation d'informations à restituer à l'identique, à un archivage de connaissances considérées comme des choses que l'on acquiert, possède, abandonne. Apprendre consiste

à modifier ses représentations. Mémoriser signifie établir des liens, des interconnexions entre les connaissances déjà acquises et de nouvelles connaissances. M. Develay s'exprime en ce sens :

> Le sens vient des liens construits entre les savoirs et non pas de leur empilement. apprendre, ce n'est pas amasser, mais c'est relier des notions pour en construire d'autres plus abstraites (1996, cité par Tardif, 1998 : 47, cité par Rézeau, 2001 : 35).

De même pour P. Lévy, « la compréhension est l'association d'un item d'information avec un schéma préétabli » (1990 : 92, cité par Rézeau, 2001 : 35).

Les interconnexions réalisées permettent à l'apprenant de stocker de l'information dans sa mémoire à long terme, il peut ainsi réactiver efficacement les connaissances qu'il a constituées. R.J. Mislevy précise que l'apprenant expérimenté maîtrise davantage cette compétence que le néophyte :

> […] comparés aux novices, les experts dominent plus de faits et établissent plus d'interconnexions ou de relations entre eux. Ces interconnexions permettent de surmonter les limitations de la mémoire à court terme. Alors que le novice ne peut travailler qu'avec au maximum sept éléments simples, l'expert travaille avec sept constellations incarnant une multitude de relations entre de nombreux éléments (1990, rapporté par De Landsheere, 1992 : 57 citée par Rézeau, 2001 : 35).

H. Trocmé-Fabre évoque un triple ancrage : dans le présent, dans l'expérience de l'apprenant, mais aussi « dans un projet, au sens étymologique de 'jeter en avant' » (1987 : 132 citée par Rézeau, 2001 : 35).

I.1.4. Le Niveau III : « savoir-être »

Cet ultime niveau ne semble correspondre à aucune sorte d'action. « Savoir-être » ne s'apprend pas. Peu d'individus atteignent ce stade ultime, cela peut s'avérer très risqué d'ailleurs, précise G. Bateson :

> […] l'apprentissage III ne peut être que difficile et par conséquent peu fréquent, même chez les êtres humains [...]. Néanmoins, il paraît qu'un tel phénomène se produit de temps à autre en psychothérapie, dans les conversions religieuses et dans d'autres séquences qui marquent une réorganisation profonde du caractère (1977 : 275, cité par Rézeau, 2001 : 36).
>
> Parvenir au Niveau III peut être dangereux et nombreux sont ceux qui tombent en cours de route. La psychiatrie les désigne souvent par le terme de psychotiques [...] (Ibid. : 279, cité par Rézeau, 2001 : 36).

Selon lui, seulement deux catégories d'être humains atteignent cette perfection,

— ceux pour lesquels :

> la résolution des contradictions, [correspondant] à l'effondrement d'une bonne partie de ce qu'ils ont appris au Niveau II, révèle une simplicité où la faim conduit immédiatement au manger et le soi identifié n'a plus la charge d'organiser le comportement : ce sont les innocents incorruptibles de ce monde (Ibid.).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

— et ceux « plus créatifs » pour lesquels «chaque détail de l'univers est perçu comme proposant une vue de l'ensemble » (Ibid.).

Ce dernier niveau, le plus abouti correspond chez O. Reboul à son quatrième sens d'apprendre : « apprendre à être, [...] apprendre à être libre et heureux » (1980 : 9-10).

Tableau n 1 : Comparaison des niveaux d'apprentissage chez Bateson et Reboul
d'après J. Rézeau (2001).

BATESON		REBOUL		
niveaux	**les caractéristiques de l'apprentissage**	**les sens d'apprendre**	**actions (processus)**	**résultats**
Zéro	transmission d'informations	information, renseignement	apprendre que	savoir quelque chose
I	aptitude à changer de comportement en fonction d'une information ; essais et erreurs	apprentissage	apprendre à	savoir-faire
II	apprendre à apprendre (métaniveau) auto-validation	étude, expérience, éducation, compréhension	apprendre (intransitif)	savoir
III	conversions religieuses *ou* états psychotiques	bonheur et liberté	?	savoir-être

L'apprentissage humain, comme nous le montre ci-dessus le tableau synthétique des niveaux d'apprentissage chez G. Bateson et O. Reboul, suppose une participation active et une perception consciente des buts de l'apprentissage par le sujet. Aux niveaux supérieurs, apprendre implique une véritable transformation de l'individu par le biais de l'assimilation, de la compréhension, de la mémorisation et de l'évolution des représentations. Le sujet construit son savoir à partir de son activité manipulatoire comme intellectuelle, il modifie sa représentation du monde par des réorganisations cognitives successives.

En tout état de cause, informer n'est pas former, l'apprentissage ne saurait se résumer à des pratiques de l'information. La prise d'information ne se limite pas à une simple réception. L'individu s'approprie l'inconnu de manière active, ce faisant, il met en jeu des opérations mentales complexes, efficaces et préalablement acquises.

I.2. Information, connaissance, savoir

« Information », « savoir » et « connaissance », bien qu'utilisés de manière synonymique dans le langage courant diffèrent par leur statut. Cet amalgame fréquent dans les

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

productions à caractère pédagogique entretient un flou conceptuel néfaste à la compréhension des processus d'apprentissage. Discerner ces trois notions voisines doit nous permettre de mieux maîtriser la sur-information à laquelle nous sommes confronté et de mieux mettre en valeur les apports de la formation. Positionner les rapports entre information, connaissance et savoir n'a rien d'une évidence car les frontières sont poreuses et difficiles à placer.

De prime abord, nous voyons bien qu'être informé n'assure pas la signification, que pour accéder au savoir il faut un tri, un projet, une structuration. Par contre, différencier savoir et connaissance se révèle autrement plus délicat.

D'un auteur à l'autre, nous rencontrons une pluralité de savoirs :

- les savoirs formels et savoirs informels ;
- les savoirs « savants » et les savoirs d'expérience ;
- les savoirs théoriques, les savoirs procéduraux, les savoirs pratiques, les savoirs en usage ;
- et bien entendu, du niveau le plus élémentaire au plus élaboré de l'apprendre, il y a le « savoir quelque chose », le « savoir-faire », le « savoir » tout court et le savoir-être.

Le terme « savoir » dans toute son ambiguï té désigne l'objet de l'apprentissage autant que son produit. De plus, la variété des savoirs s'accompagne d'une diversification des lieux de savoir, voire d'une industrialisation du savoir et d'un accès individuel au savoir via les TIC. La confusion entre savoir et connaissance opacifie le débat.

J.-P. Astolfi (1992 : 67-77)[1] caractérise les trois notions attenantes, déjà rencontrées au cours de notre étude. Il les spécifie par l'examen du degré d'intégration des données extérieures par le sujet. Nous reprenons les grandes lignes de son exposé car elles lèvent l'ambiguï té autour de cette triade et exposent les modes de passage de l'une à l'autre. Ce faisant, elles clarifient l'usage que nous en ferons tout au long de ce travail.

I.2.1. L'information

C'est une donnée cognitive indépendante de son support.

- À l'origine, elle est extérieure au sujet qui en dispose ou en prend connaissance. C'est un objet.

[1] J.-P. Astolfi s'appuie sur les travaux de J. Legroux (1981), « De l'information à la connaissance », Mésonance, revue n°1 1, IV.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

— Elle est stockable et quantifiable.
— Elle dispose « d'une mise en forme » qui rend possible sa circulation, voire sa transaction marchande.

L'information se place sous le **primat de l'objectivité**. Elle entretient des rapports avec ce que K. Popper appelle le *monde 1*, celui des objets, des états physiques.

I.2.2. La connaissance

La connaissance est consubstantielle à l'individu et à son histoire.

— Elle est le résultat intériorisé de l'expérience personnelle de chaque individu, elle est liée à l'activité d'un sujet doté de qualités affectivo-cognitives.
— Elle reste globalement intransmissible dans la mesure où il n'existe pas de langage possible pour en exprimer la globalité.
— Elle reste donc inintelligible pour autrui, tout au moins de façon directe et complète. Seuls des éléments partiels peuvent être inférés avec prudence.

Chaque individu construit son propre système explicatif du monde comme de lui-même en prélevant des informations dans son milieu environnant. Nous sommes «100 % de ce que nous savons ». Cette connaissance cohérente tisse des liens étroits avec l'affectif, le social, les valeurs, le désir. Elle permet à la personne de comprendre ce qu'il est, ce qu'il vit, de se connaître progressivement et donne du pouvoir sur soi. Elle se confond avec l'identité personnelle.

La connaissance résulte du primat de la subjectivité. Elle renvoie au *monde 2* de K. Popper, celui des expériences subjectives et des états mentaux.

I.2.3. Le savoir (objectivé)

Il résulte d'un effort important d'objectivation, d'un processus de construction intellectuelle. Pour y parvenir, l'individu doit élaborer un cadre théorique, un modèle, une formalisation. Le cadre théorique élaboré donne leur statut aux faits et permet d'en rendre d'autres apparents.

— Le savoir est construit par le sujet, à travers l'élaboration et l'usage d'une formalisation théorique.
— Il ne peut expliciter qu'une partie de la connaissance du sujet, celle qui bénéficie de l'élaboration d'un langage approprié, dans le cadre qui a été problématisé.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

— Il permet de poser de nouvelles questions qui n'avaient pas cours avant lui, et contribue à « lire » de façon nouvelle la réalité empirique.

La structuration des savoirs s'effectue dans le temps par intégrations et restructurations permanentes du sujet. Le savoir est placé sous le primat de l'objectivation. Les savoirs renvoient au *monde 3* de K. Popper, celui des « contenus de pensée objectifs ». Ceux-ci résultent de l'effort de construction intellectuelle.

I.2.4. Les connexions

I.2.4.1. *De l'information à la connaissance*

Ce passage suppose une incorporation de données externes dans le réseau conceptuel de l'individu. Par assimilation-accommodation, le sujet traite l'information, il l'intègre à ses « schèmes » et la fait évoluer. Cette adjonction est oblitérante, en ce sens qu'elle aboutit à une réorganisation de nos connaissances. L'information se trouve modifiée en fonction de la structure cognitive de la personne. Ce passage correspond au niveau II de l'apprentissage « savoir », évoqué précédemment (cf. 1er chap. I.1.3.).

I.2.4.2. *De la connaissance au savoir*

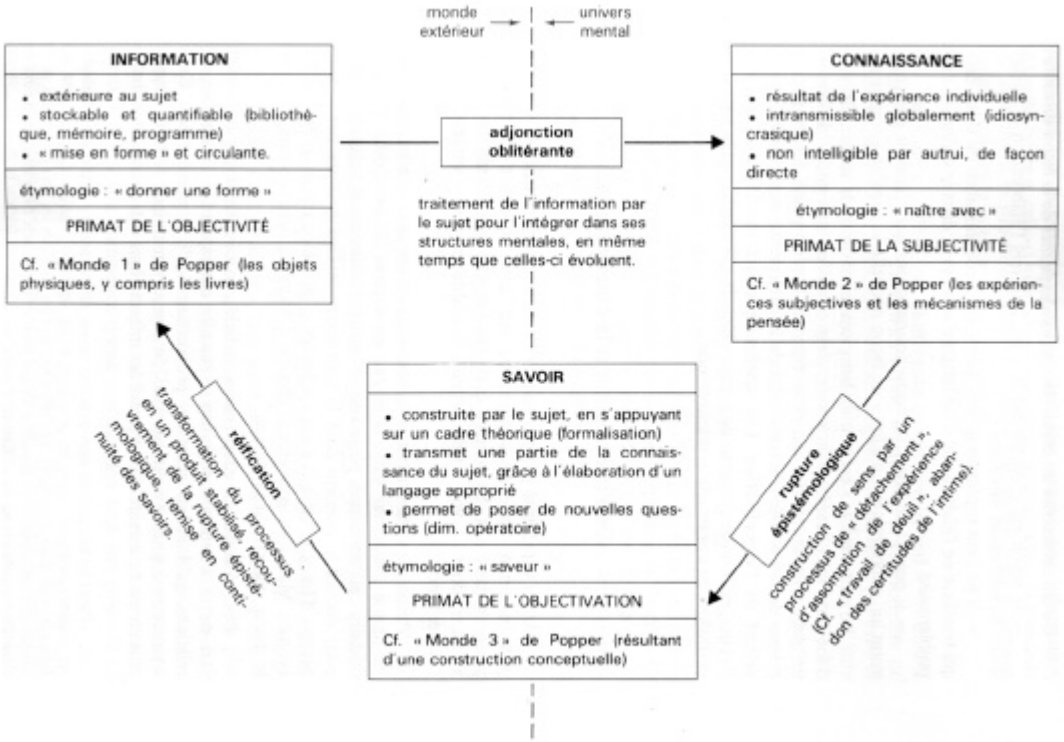
Renonçant à ses certitudes premières, le sujet s'applique un cadre conceptuel rigoureux pour passer de la connaissance au savoir. Il opère une rupture épistémologique. Le passage de la connaissance au savoir requiert une ascèse intellectuelle, il implique que l'on refrène les explications spontanées qui arrêtent tout questionnement. Il faut trouver les mots, les explications, la présentation. On communique ses connaissances à soi en termes de savoir.

I.2.4.3. *Du savoir à l'information*

Quand un savoir se stabilise, il est sujet à réification. Le résultat, exprimable dans un langage disponible, devient un objet circulant, une information transmissible à d'autres, qui peut être stockée à son tour. Un résultant scientifique, une fois transmis à un large public non concerné par la problématique de recherche, devient une simple information.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Figure n°1 : Information - Savoir- Connaissance
(Astolfi, 1992 : 71)



I.3. Une typologie

M. Bernard (1999 : 126) recense différents types d'informations, de savoirs et de connaissances, des plus objectifs aux plus subjectifs. Il retient deux types d'informations et de connaissances et cinq types de savoirs. Il marque bien que « si le savoir relève de l'avoir, la connaissance relève de l'être » (Ibid. : 127).

- **Informations**
  - — L'information externe. C'est une donnée extérieure au sujet, un objet.
  - — L'information produite. Il s'agit là par contre d'une donnée interne plus ou moins travaillée par soi et par le débat.
- **Connaissances**
  - — La connaissance empirique. Elle procède de l'expérience quotidienne, non réfléchie, routinière.
  - — La connaissance construite. Personnelle, elle est travaillée par le sujet qui lui donne du sens et l'intègre.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- **Savoirs**

— Le savoir cristallisé. Il s'agit d'un pré-savoir qui joint des éléments divers pour former une entité.

— Le savoir de l'action. Acquis par l'expérience, plus ou moins travaillé par une « pratique réfléchie », c'est un savoir pour agir.

— Le savoir scientifique. Son accès nécessite le respect des critères de la démarche scientifique.

— Le savoir instruit. C'est un savoir enseigné en lien variable avec le savoir scientifique.

— Le savoir construit. Certes emprunt de subjectivité, il résulte d'une attitude critique permanente du sujet vis-à-vis des choses et d'une médiation du savoir instruit dans le savoir scientifique, sans oublier la contribution du savoir de l'action.

Maints auteurs se sont essayés à une taxonomie des différents savoirs. La littérature regorge de catégories de savoirs parmi lesquels nous rencontrons fréquemment, en dehors de celles listées plus haut par M. Bernard : les savoirs théoriques (constructifs d'une modélisation, d'une conceptualisation), les savoirs expérientiels (relevant du monde intime, du vécu), les savoirs pratiques (à rapprocher des savoirs appris dans l'action), les savoirs spirituels (ils touchent de très près le savoir-être, le savoir de la sagesse, le zen. Ils ne sont pas intéressés), mais aussi, les savoirs scientifiques, procéduraux, opératoires, professionnels … Au final, il s'avère assez difficile de se retrouver dans ces différentes catégorisations plus ou moins fines qui diffèrent et se rejoignent, se complètent et en définitive, restent toutes plus ou moins critiquables. Par exemple :

> lorsqu'un ingénieur utilise un énoncé de physique des matériaux, doit-on parler d'un savoir scientifique ou d'un savoir pratique ? Ce n'est pas parce que l'ingénieur l'utilise que l'énoncé cesse d'être scientifique. Mais l'ingénieur l'utilise dans une pratique. Bref, c'est l'impasse... (Charlot, 2002).

Information, connaissance et savoir sont indissociables des processus de formation. M. Bernard nous intime de ne pas oublier l'ignorance, « matrice première de toute connaissance » (Ibid. : 129). Ceux qui pensent que plus ils connaissent de choses, moins ils en ignorent, se leurrent. Il faut « reconnaître sa propre ignorance pour se mettre en route vers la connaissance » (Ivainer et Langlet cités par Bernard, Ibid : 129). La formation doit être abordée dans sa globalité, sa complexité, pour une mise en forme qui soit une création

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

d'une nouvelle forme, une transformation, une entrée en connaissance par les savoirs et les expériences de la vie.

La formation est centrée sur la connaissance, l'agir et le devenir. Elle est une démarche personnelle mais également, dans la nécessaire relation à l'autre, un processus de socialisation. Elle consiste en une production de soi par soi, une autoproduction, bien souvent réalisée grâce à la médiation de l'autre.

I.4. Le rapport au savoir

Depuis plus de trente ans, les travaux sur le concept de « rapport au savoir » se multiplient dans différents champs de la recherche : la recherche sociologique (Bourdieu, Charlot, Heyder), clinique (Beillerot,), anthropologique (Chevalard), didactique (Chartrain, Develay, Caillot)…

Cette notion intéresse tout particulièrement les travaux des didacticiens des disciplines, car elle se trouve au cœur des processus d'apprentissage de l'élève. S. Maury et M. Caillot (2003), respectivement spécialistes de didactique des mathématiques et de didactique des sciences expérimentales présentent diverses perspectives de ce rapport au savoir, montrent la richesse de ce concept, mais également la diversité des approches possibles dans l'ouvrage qu'ils ont dirigé : *Rapport au savoir et didactique*. Ils insistent notamment sur la dimension privée et la dimension publique du rapport au savoir, ainsi que sur le rapport à « l'apprendre » qu'elles induisent.

Les angles d'attaque diffèrent mais la préoccupation est la même : mieux cerner ce qui peut faciliter ou limiter les apprentissages

Nous faisons l'écho de deux auteurs particulièrement éclairants et dont les analyses se rejoignent. M. Develay, didacticien des disciplines, appréhende le concept de rapport au savoir du côté de l'apprenant mais aussi de l'enseignant. B. Charlot adopte quant à lui une approche microsociale, par une entrée du côté du sujet psychosocial.

Pour M. Develay, didacticien des disciplines, le rapport au savoir de l'apprenant correspond à ce qui lui permet de comprendre les autres, le monde et lui-même (1998). Il peut être analysé :

- dans sa dimension sociologique, un rapport de l'apprenant aux autres.

Le rapport au savoir prend racine au cours de la socialisation primaire, au travers de l'attitude de la famille à l'égard de la culture. Il peut être un rapport de distinction (savoir

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

pour montrer qu'on sait), un rapport de fonctionnalité (savoir pour agir), un goût du savoir pour le savoir.

- dans sa dimension psychologique, un rapport de l'apprenant à lui-même.

L'apprenant doit établir une distance critique vis-à-vis du savoir auquel il se trouve confronté. Le savoir est une réponse à des questions que l'homme se pose sur le monde. Cela porte à croire que l'on apprend et enseigne en fonction des questions que l'on se pose sur le monde.

- Dans sa dimension épistémologique, un rapport de l'apprenant au monde.

L'apprenant épistémologue estime la portée, la valeur des savoirs, la façon dont il les aborde (ou pas). Il envisage les relations que les savoirs entretiennent entre eux. Il est attentif aux conditions historiques et sociales de leur émergence. Il a compris qu'apprendre, ce n'est pas amasser, mais c'est relier des notions pour en construire d'autres, plus abstraites.

Le rapport au savoir oriente la pédagogie, la didactique de l'enseignant.

Selon B. Charlot, « apôtre » d'une sociologie du sujet, « il n'y a de savoir que pour un sujet engagé dans un certain rapport au savoir[1] » (2002 : 70). L'auteur reprend dans son argumentation la distinction information – connaissance - savoir (cf. 1er Chap. I.2.) et affirme que

> l'idée de savoir implique celle du sujet, d'activité du sujet, de rapport du sujet à lui-même (il doit se défaire du dogmatisme subjectif), de rapport de ce sujet aux autres (qui construisent, contrôlent, valident, partagent ce savoir) (Ibid : 70).

Selon lui, le savoir est une forme de «rapport au monde » (Ibid : 73). Il réprouve toutes les tentatives de listage exhaustif des savoirs car elles mènent inexorablement leurs auteurs à une impasse (cf. 1er Chap. I.3.). Ce sont les formes de rapport au monde qui sont spécifiques et non les formes de savoirs. C'est le rapport au savoir qui peut être « pratique », « théorique », « scientifique », « professionnel »… et non le savoir lui-même (Ibid.).

La formation nécessite que l'individu s'installe dans une forme spécifique de rapport au monde, sans quoi il n'y a aucune appropriation de savoir ni de transfert. L'accomplissement du potentiel de formation humain exige un travail sur les types de rapport au monde, à soi, aux autres et non une accumulation de contenu. En ce sens, la

[1] B. Charlot précise qu'il désigne par «rapport au savoir » le «rapport à l'apprendre » car c'est l'expression communément utilisée par les chercheurs.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

formation s'accompagne nécessairement d'une évolution de l'identité. B. Charlot observe que « la question du savoir est toujours aussi une question identitaire » (Ibid : 75).
Le chercheur en Sciences de l'Éducation recense différentes figures de l'apprendre et analyse les divers processus inhérents à l'apprentissage. L'analyse des différentes activités par lesquelles passent « l'apprendre » conduit à examiner le rapport au savoir qu'il soit épistémique, identitaire ou bien encore social.

Le rapport épistémique au savoir

Dans ce registre épistémique, apprendre peut-être :

- S'approprier un « savoir-objet », un contenu intellectuel, par un processus épistémique d' « *objectivation-dénomination* » (Ibid. : 80). Au cours de ce processus, le savoir-objet prend forme à travers le langage et le sujet prend conscience de son appropriation.
- Maîtriser une activité ou se rendre capable d'utiliser convenablement des objets, du plus élémentaire au plus élaboré. B. Charlot nomme « *imbrication du Je dans la situation* » ce processus épistémique où le sujet est incarné dans un corps engagé dans le monde (Ibid : 80).
- Entrer dans un dispositif relationnel. Il s'agit ici de maîtriser une relation de soi à soi et de soi aux autres, de trouver la bonne distance. L'auteur qualifie ce troisième processus épistémique d'appropriation de forme intersubjective de « *distanciation régulation* ».

Le rapport identitaire au savoir

Le rapport au savoir relève de l'identité. Apprendre se fait en référence à notre histoire personnelle, à nos espoirs, notre façon de voir la vie, nos valeurs, nos relations avec autrui, l'image que nous nous projetons de nous-mêmes et celle que nous voulons donner aux autres. Le rapport au savoir est rapport à soi-même à travers l'écho réflexif que « l'apprendre » renvoie, et rapport à l'autre, réellement présent mais aussi virtuel, porté en soi.

Nous vivons dans un monde inégalitaire structuré par les rapports sociaux. Le rapport au savoir est nécessairement celui d'un sujet. Il se présente comme le rapport social au savoir d'un sujet, vivant dans un monde et en relation à l'autre. Cette dimension sociale traverse les dimensions épistémique et identitaire et ne s'y rajoute pas. Afin de bien saisir le rapport d'un individu au savoir, il faut considérer non seulement sa position et sa trajectoire

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

sociale, mais aussi son histoire sociale (évolution du marché du travail, du système scolaire, des formes culturelles …). La question centrale concerne le mode d'appropriation du monde et non l'accès à telle ou telle position dans le monde.

Le concept de rapport au savoir se pense en terme de relation d'un sujet avec son environnement. Le rapport au savoir est rapport d'un sujet au monde, à soi-même et aux autres. L'analyse du rapport au savoir d'un « sujet singulier inscrit dans un espace social » (Ibid : 91), conjugue l'analyse de son rapport à des systèmes symboliques (le langage en particulier), son activité (pour s'approprier le monde) et son rapport au temps (histoire de l'humanité).

La définition la plus intuitive et la plus détaillée proposée par B. Charlot est la suivante :

> Le rapport au savoir est l'ensemble des relations qu'un sujet entretient avec un objet, un « contenu de pensée », une activité, une relation interpersonnelle, un lieu, une personne, une occasion, une obligation, etc., lié en quelque façon à l'apprendre et savoir - par là-même, il est aussi rapport au langage, rapport au temps, rapport à l'activité dans le monde et sur le monde, rapport aux autres et rapport à soi-même comme plus ou moins capable d'apprendre telle chose, dans telle situation (Ibid : 94).

Le rapport au savoir est celui d'un sujet désirant et la dynamique du désir déclenche mobilisation et activité. Les concepts de représentation du savoir et rapport au savoir se ressemblent mais restent cependant différents.

> La représentation du savoir est un contenu de conscience (inséré dans un réseau de significations) alors que le rapport au savoir est un ensemble de relations (c'est le réseau lui-même) (Ibid : 98).

Notre exploration de la notion de « formation », substance de l'autoformation, nous a confrontés à une mise en forme permanente, ontologique qui fait de nous des apprenants perpétuels dotés de capacités cognitives potentielles incommensurables. Nous avons passé en revue les différents processus constitutifs de l'acte d'apprendre pour en comprendre le sens et la genèse, puis clarifié le champ de l'apprentissage par une distinction de trois termes imbriqués et souvent confondus : information – savoir – connaissance.

Une taxonomie des différents types de savoir nous a montré les limites de l'entrée par le savoir, et nous a orienté vers l'analyse du rapport au savoir pour comprendre le sujet singulier de savoir dans la pluralité des rapports qu'il entretient avec le monde, les autres et lui-même. Une formation efficace travaille le rapport au savoir et donc remodèle l'identité.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Examinons à présent plus précisément ce préfixe « auto », qui semble faire corps avec la formation au point que l'autoformation relèverait du pléonasme étant entendu qu'une formation bien comprise réside dans une activité personnelle de l'individu apprenant.

II. Un préfixe : l'autos

II.1. Un préfixe à la mode

Pour G. Pineau, « la valse des préfixes en formation » (1999 : 17) accompagne « la montée de la formation dans le vocabulaire éducatif français » (Ibid.). Cette « prolifération » (Ibid.) traduit, selon l'auteur, l'étude de la complexité de la formation, par un traitement transdisciplinaire de la multicausalité. Il souligne le succès du préfixe « auto » :

> Cette seconde moitié du XXe siècle est marquée par la floraison verbale du préfixe auto qui s'accole généreusement à presque tous les substantifs comme pour leur donner une force nouvelle (G. Pineau, 1984 : 119).

Ce préfixe est empreint de subjectivisme et suggère « la prééminence d'un sujet percevant et agissant » (Carré, 2002 A : 30). Il semble proclamer le règne de l'individualisme, ce qui peut expliquer sa venue tardive dans le vocabulaire éducatif.

L'apprentissage adulte paraît aujourd'hui marqué par la prépondérance de l'autonomie de l'individu au détriment de l'hétéroformation dominante d'hier. L'« autos », ou « soi », devient alors le centre de gravité du phénomène de formation » (Carré, 2002 A : 20).

Dans son étude historique du préfixe « auto » dans la langue française, P. Tap (2000 : 59) nous révèle que la plupart des termes apparaissent dans la seconde partie du XX^{e} siècle. *Autodidac*te et *autonomie* remontent à la Renaissance, au XVI^{e} siècle, *autonome* et *autocrate* datent du XVIII^{e} siècle. Le XX^{e} siècle se montre plus prolixe avec l'utilisation du préfixe pour désigner des activités individuelles (autocritique, auto-édition ….) et l'avènement dans la sphère éducative de l'autoformation.

G. Pineau (2002 : 343) voit dans ce préfixe « l'indicateur / l'opérateur-clé du paradigme émergent de l'autoformation », « foyer organisationnel omniprésent mais invisible » (2002 : 343) d'une formation de soi par soi.

II.2. Soi, soi², soi³

Le préfixe grec « auto » peut se traduire par « soi », un « redoutable pronom réfléchi, « omnipersonnel » (G. Pineau reprenant les mots de P. Ricoeur, 1995 : 27). C'est ce «soi » traduit en « self » que nous retrouvons dans la recherche anglo-saxonne, où le terme formation s'éclipse. Nous le voyons accolé à plusieurs substantifs dont « self-directed », « self-learning ». G. Pineau observe qu'il s'agit d'un des opérateurs les plus usités au niveau international, « un opérateur clé de construction d'identité » (1995 : 27). Cet enseignant chercheur de l'Université de Tours distingue trois niveaux d'intégration du soi dans les pratiques et discours sur l'autoformation : « le soi au singulier, au carré, ou au cube » (1995 : 24).

- Formation par soi

L'autoformation signifie bien se former par soi-même, une formation par soi mais en relation aux autres et aux choses.

L'apprenant est reconnu en tant qu'acteur de sa propre formation, mais plus encore en tant que responsable de celle-ci. Cette évolution de taille impose que nous nous départissions des schémas classiques de l'éducation où le pouvoir éducatif était du ressort de la famille et de l'école.

- Formation de soi par soi

Le soi au carré marque l'introduction d'un « objet autoréférentiel nommé soi, plus encore : soi-même » (Ibid. : 24). La formation existentielle, de soi par soi-même, transversale par essence, se mêle de considérations philosophiques, psychologiques, thérapeutiques, anthropologiques et même théologiques au grand dam de spécialistes de ces disciplines souligne G. Pineau (Ibid. : 24).

- Formation de soi et du soi au cube

Cette autoformation « prend le soi comme sujet, comme objet et même comme objectif ». Elle est «formation de soi par soi et pour soi » et vise la production personnelle de sa vie (Ibid. : 25).

II.3. L'autos et l'autonomie

Pour comprendre la notion d'*autos,* il nous faut explorer la notion d'autonomie.

G. Pineau ne conçoit pas « d'autos sans auto-nomisation » (2002 : 348). Uni au *nomos*, la norme, l'*autos* octroie au sujet le droit de se gouverner par ses propres lois, de piloter ses

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

apprentissages selon des règles qu'il définit lui-même. Reprenant l'ouvrage *Autonomie et formation au cours de la vie* coordonné par B. Courtois et H. Prévost (1998), G Pineau dégage trois axes pour l'*autos* en formation. Le premier consiste en « une autorisation de la personne à autonomiser ses rapports aux situations ». Le deuxième envisage l'organisation de l'autonomie de la personne en confrontant l'*auto* et l'*hétéro*. Le troisième suggère une transformation « radicale de la formation ». Il lie « autoformation et autonomisation sociale » et vise une « démocratisation » du projet de formation, du sujet par le sujet, au cours de sa vie. (2002 : 351). L'autoformant a la capacité de prendre en charge son parcours de formation, il fait des choix, se connaît comme apprenant et s'émancipe de sa dépendance vis-à-vis d'« hétéroformants ».

E. Morin voit en l'*autos* « l'autonomie organisatrice du vivant », le « foyer organisationnel » (1980 : 104). Cette « autonomie fondamentale » (Ibid.) est constitutive des systèmes vivants, qui, soumis à de multiples perturbations internes et environnementales, s'auto-organisent en permanence. L'*autos* et l'*hétéros* ne s'opposent pas mais s'influencent réciproquement. L'autoformation, en ce sens, dessine un rééquilibrage de la formation, dominée par l'hétéronomie, vers la prise en main de son projet formatif, de son existence, par l'apprenant.

F. Varela traduit l'autonomie comme un processus biologique car elle est « constamment réaffirmée par cette capacité des systèmes à maintenir leur identité malgré la fluctuation qu'ils subissent » (1980 : 37). Cette autoproduction de l'identité résulte de deux processus concomitants « l'autopoï sèse » et la « clôture opérationnelle ». L'autopoï sèse consiste en une adaptation des systèmes vivants aux « perturbations qui viennent de l'extérieur et aux perturbations qui viennent de l'intérieur […] intrinsèquement indistinguables » (Ibid. : 64). « La clôture opérationnelle » caractérise le système comme « une unité reconnaissable » (Ibid. : 86), car ledit système « subordonne toute transformation à la conservation de son identité » (Ibid. : 90). F. Varela nomme « couplage structurel » la dialectique entre « la clôture opérationnelle », garante de l'identité, et l'ouverture sur son milieu. Nous découvrons donc une conception paradoxale de l'autonomie, amarrée à une double dépendance interne et externe.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

II.4. L'autos et l'existentiel

E. Morin et F. Varela, se référant à la biologie contemporaine, observent que la capacité des systèmes vivants à s'autoproduire fonde l'autonomie du vivant. Considérant cette théorie de l'auto-organisation du vivant, C. Heyraud retient pour fondamental pour l'apprentissage le fait que

> c'est la dimension intérieure du sujet apprenant qui détermine le succès du processus, c'est la subjectivité qui « décide » de façon autonome quelles significations accorder aux sollicitations externes (2002 : 162).

Elle rejoint G. Pineau (1985) dans la dimension existentielle de l'autoformation, véritable appropriation de son pouvoir de formation par l'apprenant. L'autoformant, mû par une dynamique vitale, entend donner un sens, une direction et une dimension à son existence. Tout au long de sa vie, il doit « lutter en permanence pour intégrer les différentes influences et pour exister comme unité, totalité » (Ibid.) Pour cette conception ontologique de l'autoformation, « se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe a priori qui nous serait donnée de l'extérieur. Cette forme inachevée dépend de notre action. Sa construction est une activité permanente » (Ibid. : 113).

Dans son étude éco-anthropologique de la communication et de la cognition, J. Miermont (1995) formule l'hypothèses selon laquelle :

> l'autonomie, est non seulement la capacité d'un système complexe à organiser lui-même ses propres comportements, à s'autodéterminer, mais encore l'aptitude à émettre et à recevoir des signes de reconnaissance de cette autodétermination performative avec ses contextes vitaux (Miermont cité par Alberto, 2000 : 311).

L'autonomie relève d'une capacité à s'autodéterminer et à communiquer, que l'« autonomie de la personne n'existe que dans et par ce double mouvement de l'ontologique et du social » (Ibid. : 85).

L'autoformation, par « l'autonomisation du moi », (Pineau, 1983 : 75) doit permettre à l'apprenant de mieux connaître et comprendre son environnement, mais aussi sa propre personne. Cette recherche permanente de la bonne forme motive des apprentissages d'envergure existentielle au-delà des besoins intellectuels ou fonctionnels.

II.5. L'autos et le social

Nous devons nous défaire de la représentation de l'autoformation comme un effort purement solitaire. Il faut la remplacer par celle de la rencontre avec l'autre et parfois même contre l'autre. Le lien social est le ferment d'une interstructuration des connaissances individuelles.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'autoformation porte en elle un projet de développement individuel et de société d'individus autonomes. B. Alberto (2000 : 86) s'appuie sur C. Castoriadis pour nous signifier qu'autoformation et autonomie relèvent d'un processus « nécessairement social et non pas simplement individuel » (Castoriadis cité par Alberto, Ibid. : 147). Pour le philosophe, un projet politique intégrant la promotion de l'autoformation pourrait créer les conditions de l'auto-réalisation d'une société démocratique, à savoir « une collectivité qui s'auto-institue et s'auto-gouverne », où chaque citoyen a les capacités de «participer à des activités réflexives délibératives » (Ibid. : 150). Cette forme de collectivité pourrait « créer les institutions dont l'intériorisation par les individus ne limite pas mais élargit leur capacité à devenir autonomes » (Castoriadis cité par Alberto, Ibid. : 151).

L'autoformation ne signifie pas le règne de l'individualisme, d'une liberté absolue d'un sujet autonome, l'« autonomie est […] autolimitation » nous dit C. Castoriadis (Ibid. : 139). G. Pineau confirme ce point, car pour lui, l'autoformation « élargit les solidarités » (1983 : 101).

L'autonomie se présente comme « une chaîne de reconnaissance de l'appartenance de chaque être à un monde vivant mais aussi social, qui le produit et qu'il contribue à produire » (Morin, 1980 : 105). La prise en compte de l'autonomie ontologique de chaque personne n'entraîne pas un repli sur soi, la montée des égocentrismes, mais bien une ouverture sur autrui avec qui l'on partage un monde, une histoire passée, présente et à venir.

L'autoformation affirme la place du projet personnel de développement du sujet autonome, réflexif sur lui-même et le monde, face à une hétéroformation, jusqu'à présent dominante. Ce projet individuel n'en est pas moins social, il contribue à la dynamique « société éducative en voie de développement » (Dumazedier, 1978).

III. Un nouveau rapport à la connaissance et au savoir

III.1. Contexte de l'émergence de l'autoformation

Les expérimentations, les recherches, les colloques, les livres, les articles se rapportant à l'autoformation se multiplient depuis une trentaine d'années en France et une bonne quarantaine chez nos devanciers d'Amérique du Nord (Pineau, 2002 : 130). Comment expliquer cette montée en puissance ?

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

P. Carré (1997 : 13-16) met en avant quatre facteurs, dans un ouvrage de référence pour tous ceux qui s'intéressent au domaine de l'autoformation, coécrit avec A. Moisan et D. Poisson : *L'autoformation. Psychopédagogie, ingénierie, sociologie*.

Le premier, et certainement le plus prégnant, relève d'une pression économique. Il concerne la recherche de productivité en formation. Dans les entreprises tout autant que dans la fonction publique, les décideurs souhaitent comprimer les coûts d'une formation très onéreuse, et d'une efficacité difficilement évaluable. L'autoformation apparaît comme la solution providentielle d'une équation insoluble entre la stagnation, voire la baisse des budgets de formation, et des besoins de qualification en développement permanent. Dans le secteur privé de la formation professionnelle, elle répond à la demande d'individualisation de la formation et permet, en plus des gains pédagogiques, des gains d'ordre financier (suppression des déplacements, diminution des journées de formation et des interventions de formateurs).

Un deuxième facteur touche aux modifications des processus de travail. Les qualifications professionnelles contemporaines mettent en avant de nouvelles compétences telles que l'autonomie, la responsabilité, l'initiative, la communication, le travail de groupe, autant d'ingrédients inhérents à l'autoformation. L'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la micro-informatique dans le milieu professionnel s'accompagne d'une mise en place de nouvelles technologies éducatives dans les programmes de formation d'entreprise et facilite une autonomisation des personnels en matière de formation.

La recherche de pratiques pédagogiques innovantes conduit également à des pratiques d'autoformation. Les pédagogies autonomisantes, centrées sur les choix, les projets de l'apprenant, remettent en cause le modèle classique de transmission du savoir, la pédagogie « magistrale ». L'enseignement fait place à l'apprentissage. Les nouvelles technologies de l'information et de la communication favorisent ce renouvellement pédagogique, notamment en matière d'enseignement à distance.

L'autonomie devient une véritable norme sociale. L'autoformation constitue une réponse adaptée à ce mouvement d'autonomisation des sujets sociaux, d'émancipation par rapport à des valeurs collectives voire autoritaires.

III.2. Repères historiques

La notion d'autoformation est nommée fort récemment, dans la seconde partie du XX^{è} siècle, et est absente dans bon nombre de dictionnaires usuels. Toutefois, elle plonge ses

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

racines au plus profond de notre histoire, depuis les philosophes grecs jusqu'au pionnier de l'éducation permanente en France (Carré, 1997 : 6).

Les chantiers de l'autoformation s'étendent sur une échelle internationale comme le révèlent les contributions aux deuxièmes rencontres mondiales sur l'autoformation de juin 2000, avec en particulier des recherches sud-américaines et asiatiques. Néanmoins, comme le précise P. Carré, l'« état de l'art est encore essentiellement le fait des pays communément appelés pays du Nord » (2002 A : 21) avec les travaux nord-américains et européens, notamment français,

III.2.1. Des penseurs illustres

Platon, dans le *Ménon*, avec le dialogue socratique et la maï eutique, nous indique la dimension de « l'apprentissage du dedans ». Puis, Saint-Augustin nous montre que tout au long de notre vie, dans notre quête de vérité, nous suivons la voie d'un « maître intérieur ». Yi Yulgok, au XVIe, écrit les 16 règles de l'autoformation dans son *Guide pour l'autodidacte* et inscrit l'apprendre par soi-même dans la tradition confucéenne (Carré, 2002 A : 21). Montaigne, dans *Les essais*, prend comme sujet les expériences de sa vie et nous livre un essai d'autoformation. R. Descartes, auteur du *Discours de la méthode* (1637), nous lègue une authentique méthodologie de l'autoformation qu'il met en application.

> […] d'employer toute ma vie à cultiver ma raison et m'avancer, d'autant que je pourrais, en la connaissance de la vérité, suivant la méthode que je m'étais prescrite (cité par Carré, 1997 : 7)

La théorie des trois maîtres dans *Émile ou de l'Éducation* de J.-J. Rousseau ([1762] 1966) pose les trois sources de savoir : soi-même, les autres et les choses. Nombre de courants actuels de l'autoformation se réclament de ce soubassement théorique. Dans son *Traité de pédagogie* (1803), le philosophe allemand E. Kant argumente en faveur d'une autoconstruction de son savoir par le sujet.

> Ce que l'on apprend le plus solidement et ce que l'on retient le mieux, c'est ce que l'on apprend en quelque sorte par soi-même (cité par Carré, 1997 : 7).

Il faut, en définitive, attribuer à Condorcet la paternité de l'idée même d'autoformation, cet « art de s'instruire par soi-même »[1]. Dans le *Rapport et projet de décret sur l'organisation générale de l'instruction publique* qu'il présente devant la Convention Nationale, au nom

[1] C'est J. Dumazedier qui a révélé la modernité de la pensée de Condorcet dans la création du concept d'autoformation permanente (Dumazedier, 1994).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

du Comité d'Instruction Publique, les 20 et 21 avril 1792, il plaide non seulement pour une réelle éducation permanente du citoyen, mais également pour son autoformation. Toutes les composantes d'une autoformation permanente y sont inscrites : la liberté d'apprendre, l'autonomie du sujet, la responsabilisation de l'acteur social, l'apprentissage autonome, émancipé de la présence d'un enseignant ;

> Ne suffit-il pas de mettre les élèves en état de lire les livres vraiment utiles écrits dans cette langue, et de pouvoir, sans maître, faire de nouveaux progrès ? (Dumazedier, 1994 : 144).

On y décèle même l'idée de centres de ressources :

> […] auprès de chaque collège, on trouvera une bibliothèque, un cabinet, un jardin botanique, un jardin d'agriculture (Dumazedier, 1994 : 148).

III.2.2. En Amérique du Nord

L'autoformation[1] prend sa source dans le courant « humaniste » de l'éducation des adultes.

P. Carré (2003 : 28) fixe à 1967 « l'acte de naissance du terme d'autoformation comme phénomène social recouvrant les différentes dimensions de la « formation par soi-même » avec la parution au Canada de la thèse d'A. Tough : *Learning without a teacher* (i.e. Apprendre sans professeur).

Dans son célèbre livre paru en 1969, *Freedom to learn* (i.e. Liberté pour apprendre), C. Rogers considère le développement de l'auto-apprentissage comme une finalité de l'éducation. Il introduit le terme self-direction (autodirection) dans le champ de la recherche en éducation.

Deux auteurs vont se distinguer particulièrement, se plaçant dans la continuité des fondateurs (E. Lindemen, J. Dewey, C. Rogers, C. Houle).

A. Tough, déjà cité, professeur à l'Ontario Institute for Studies in Education (i.e. Institut de recherche en Éducation) de Toronto concentre ses recherches sur des projets d'apprentissage et de formation de l'adulte. En 1971, il publie *The Adult's Learning Project* (i.e. Le projet de formation de l'adulte). A. Tough, dont les travaux ont initié une quantité importante de recherches, constate que plus de 70% des projets de formation des adultes sont auto-organisés, en dehors de tout recours à des agents éducatifs formels.

M. Knowles, professeur et fondateur de l'association d'éducation des adultes des États-Unis s'adresse plus spécialement aux formateurs et enseignants quand il publie en 1975

[1] En Amérique du nord on parlera le plus souvent de « self directed learning », traduit en français par apprentissage autodirigé (Carré, 1993).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Self-directed learning : A guide for learners and teachers (i.e. l'autoformation : un guide pour apprenants et enseignants). Cet ouvrage fait référence en Amérique du Nord en matière de mise en œuvre d'autoformation accompagnée.

Depuis les années soixante, la piste de recherche la plus investie en matière de formation des adultes, aux États-Unis et au Canada, demeure l'auto-direction dans l'apprentissage.

III.2.3. En Europe

La notion allemande de *Bildung* (mise en forme) dessine chez nos amis d'outre-Rhin l'idée d'une « formation de soi-même », « intérieure » et « spirituelle » au sein d'une communauté et prenant même « appui sur » elle (Dumont cité par Poisson, 1997 : 187). Cependant l'autoformation en tant que telle n'y semble pas explicitée.

En France, l'autoformation semble se rattacher au mouvement d'émancipation de l'individu de la gangue institutionnelle traditionnelle, dans le droit fil des vues de Condorcet (cf. 1er Chap. III.2.1)

D'une manière générale, l'autoformation en Europe se nourrit des courants de l'éducation nouvelle, puis de ceux de l'éducation permanente. Elle semble destinée, si l'on se fie à la plupart des chantiers nationaux en la matière, à répondre à la nécessité de transformer la formation pour adultes. Les travailleurs de l'ensemble des secteurs économiques doivent acquérir des compétences et des qualifications sans cesse renouvelées grâce à des apprentissages auto-dirigés, autonomes et permanents. Cependant, les divergences dépassent les convergences, au-delà des déclarations d'intentions partagées.

Au niveau européen, nous pouvons retenir une tendance générale à l'ouverture de la formation en direction de salariés responsables et autonomes et par conséquent, un avenir certain pour l'autoformation.

L'Union Européenne donne une impulsion dans ce sens dans *Le livre blanc sur l'éducation et la formation* (1995). Elle y soutient que le progrès social et économique repose sur la maîtrise des connaissances de base par la majeure partie des Européens. Ces derniers doivent pouvoir faire face au développement en matière d'information et participer pleinement à la société éducative à venir. En 1996, le Parlement européen a fait de la formation tout au long de la vie son thème de l'année. Dans le préambule du traité d'Amsterdam, É. Cresson (1997 : 33) insiste sur la nécessité pour chacun d'atteindre le niveau de connaissance maximum et de les mettre à jour grâce à une éducation permanente.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.2.4. En France

III.2.4.1. *De l'autodidaxie du XIXe à l'autoformation du XXe*

Dans ses investigations socio-historiques, J. Dumazedier (2002 : 61-69) repère quatre périodes d'évolution des rapports « entre les pratiques d'autodidaxie ou d'autoformation individuelles ou collectives et les formations institutionnelles scolaires ou professionnelles imposées ».

Début du XIX^e^ siècle

À cette époque, des autodidactes ouvriers s'instruisent par eux-mêmes sans passer par l'école, ou seulement durant une très brève période pour acquérir quelques rudiments de lecture, d'écriture et de calcul. Fin XIX^e^, signale le sociologue, quelques membres de cette autodidaxie populaire fréquentent les milieux artistiques et intellectuels. Au tout début du XX^e^, une université populaire voit le jour grâce au militantisme d'autodidactes qui tentent de coopérer avec les intellectuels. Cette expérience ne fera pas long feu, les intellectuels privilégiant la forme scolaire et ne s'adaptant pas à leur public issu des classes populaires.

Années 1900

Au cours des années 1900, avec la scolarisation obligatoire de 6 à 12 ans décrétée par les lois de 1881-1882 de J. Ferry, « les pratiques d'autodidaxie et surtout d'autoformation assistée par des enseignants et des hommes de culture » (Ibid : 63) se répandent. Durant cette période se développent les associations d'éducation populaire et une offre d'aide éducative par les comités d'entreprise et les entreprises.

1960-2000

L'obligation scolaire, imposée jusqu'à 16 ans pour tous, s'étale sur 10 années désormais. Elle s'accompagne d'une crise dans l'institution scolaire où les adolescents se désintéressent de la formation dispensée. C'est dans cette institution qu'« émergent des formes d'autoformation assistées ou guidées ». Par exemple, dans les collèges et lycées sont aménagés des Centres de Documentation et d'Information (C.D.I.) favorisant une autoformation. Par ailleurs, des enseignants volontaires tentent de rendre leurs élèves plus autonomes par un apprentissage à l'autoformation. « Le développement d'un auto-apprentissage, d'une aide à l'autoformation s'impose de plus en plus » (Ibid. : 64).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les lois de 1971 sur la formation professionnelle continue, en dégageant de nouvelles ressources, ont stimulé l'offre de stages, de cours, de conférences au sein des entreprises. L'impact de cette formation institutionnelle sur la production des entreprises, difficilement évaluable, s'est avéré décevant, ce qui a entraîné un mouvement en faveur d'une « autoformation indépendante ou assistée » (Ibid. : 65). Dans les entreprises, « L'autoformation permanente s'impose […] caractérisée par le développement des possibilités d'apprentissage permanent intégré au tissu du travail et de l'organisation » (Ibid.).

Dans les associations[1], la même tendance est observée : « elles tendent à devenir des centres d'autoformation collective » (Ibid : 66). On y adhère pour se divertir, mais aussi pour se perfectionner, s'accomplir. J. Dumazedier évoque l'association *Peuple et culture* qui promeut une éducation populaire par une collaboration entre autodidactes et intellectuels, le mouvement en faveur d'activités non directives à partir des années 70, le renouveau de la méthode d'entraînement mental dans les années 80.

Face au flot abrutissant d'informations en tous genres que déversent les médias, dans une société où le loisir est de plus en plus important, une autoformation quotidienne paraît indispensable, selon le sociologue, afin que le citoyen puisse se défendre, résister.

Il observe une convergence dans et hors des institutions scolaires et professionnelles vers la nécessité d'une pratique autoformative.

Depuis 2000

En ce début de troisième millénaire, l'auteur voit poindre une quatrième période marquée par « une nouvelle exigence éducative » qui :

> donnerait un nouveau sens aux pratiques d'autoformation dans une rénovation de l'enseignement. Cette nouvelle exigence éducative a besoin de s'exercer « tout au long de la vie », sinon la formation initiale devient incapable de préparer une formation durable de plus en plus nécessaire pour démocratiser la société en mutation permanente aujourd'hui (Ibid : 67).

L'apprenant, quel que soit son âge, doit, dans toutes les situations de vie quotidienne, pratiquer une autoformation permanente. C'est cette pratique qui lui permettra de faire face aux évolutions exponentielles de notre société de plus en plus cognitive.

[1] Une enquête menée par l'INSEE fin 2003 révèle que 21 millions de Français sont membres d'une association. Dans 60% des cas, il s'agit d'un homme âgé en moyenne de 48 ans, le plus souvent diplômé et aisé. Parmi les motivations d'adhésion, trois critères dominent : la pratique d'une activité, la volonté de rencontrer des gens, et la défense d'une cause ou d'intérêts communs.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'école d'hier, centrée sur la transmission du savoir aux élèves par un maître, est obsolète. Elle doit s'orienter « vers l'apprentissage d'une autoformation permanente aidée par une formation institutionnelle périodique tout au long de la vie » (Ibid : 68).

J. Dumazedier préconise l'instauration d'un double système éducatif tout au long de la vie. Une autoformation permanente individuelle et collective serait coordonnée à une formation institutionnelle scolaire et professionnelle.

III.2.4.2. *Trois fondateurs*

Trois pionniers font figure de fondateurs de l'autoformation dans notre Hexagone.

Le sociologue J. Dumazedier travaille sur le sujet dès les années 60. Réunissant la majeure partie des acteurs du champ de l'autoformation dans les numéros 78 et 79 de la revue *Éducation permanente*, il contribue à sa reconnaissance du point de vue des sciences de l'éducation (Carré, 2003 : 22). J. Dumazedier, se place en observateur de la prise de pouvoir des sujets sociaux, gérant eux-mêmes leur formation permanente (Dumazedier, 1985). Pour lui, l'autoformation représente l'aspect positif de la société des loisirs, où le temps libéré dépasse le temps contraint par les activités professionnelles[1]. Cet auteur nous engage à employer le temps social à soi dans l'autodéveloppement de soi et non seulement dans le délassement et le divertissement. Il fait le constat de la montée de la prise en charge de leur propre formation par les sujets apprenants, face à une offre institutionnelle de formation en croissance ininterrompue, et plaide pour l'instauration d'une « sociologie de l'autoformation » (1993).

En 1973, B. Schwartz dessine, avec un à propos encore d'actualité de nos jours, l'autoformation « éducative », dans son ouvrage *L'éducation demain*. Il expose sa conception de la formation assistée dans le cadre de la formation permanente. La motivation, l'auto-direction, la coopération, les ressources, l'évaluation, la personnalisation, le contrat, la reconnaissance des acquis sont déjà présents et constituent autant d'éléments annonçant l'essor de l'autoformation.

G. Pineau, dans sa thèse *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie* (1983), présente une autoformation existentielle, démarche ontologique, où prédomine l'idée de la formation de « soi par soi », de l'autonomie du sujet. Ce cadre phénoménologique et

[1] Depuis les années 1980, la durée du temps libre dépasse celle du temps de travail (INSEE, 1985, cité par Dumazedier 2002 : 21), phénomène qui s'est accentué avec l'instauration des 35 heures.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

épistémologique de l'autoformation privilégie les méthodologies qualitatives telles que l'histoire de vie, du récit autobiographique et des blasons[1].

III.2.4.3. *Une autoformation qui s'institue*

Signalons que l'année 1985 voit l'apparition des Ateliers Pédagogiques Personnalisés (A.P.P.) d'inspiration québécoise[2]. Ces espaces de formation sont intégrés dans le dispositif national d'insertion sociale et professionnelle. Ils accueillent un public majoritairement de bas niveau de qualification, chez qui ils entendent favoriser l'apprentissage des savoirs de base (mathématiques, français, bureautique et Internet) en mettant en œuvre une méthodologie reposant sur l'individualisation et l'autoformation accompagnée. Les A.P.P. constituent pour de nombreux stagiaires un lieu de socialisation et d'identification. Les formateurs en A.P.P. se définissent comme des formateurs tuteurs, accompagnateurs, plus que comme des formateurs enseignants. (Oger, 2003 : 8).

En 1987, la division de l'éducation permanente de la direction des Enseignements supérieurs au Ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports crée le Réseau Universitaire des Centres d'Autoformation (RUCA). Le RUCA adopte une charte en 1991. Il s'adresse aux publics de la formation continue des universités dans le cadre du programme national de formation professionnelle, ainsi qu'à des étudiants en formation initiale, notamment de filières scientifiques. Il réalise des produits audiovisuels, des didacticiels et travaille à la mise en place d'un campus numérique. (Alberto, 2003 : annexe 1 de son ouvrage)

En 1992, sept chercheurs français fondent le Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (GRAF), à l'Université de Tours. Le GRAF se donne pour objectif de développer la recherche sur l'autoformation en France et au Québec, tout en s'ouvrant sur les travaux anglo-saxons. Il a organisé six colloques dits « européens et deux rencontres dites « mondiales » à Montréal en 1997 et Paris en 2000. Il produit de nombreuses publications et compte 27 membres depuis 2002. (Alberto, 2003 : 277-278).

La même année, le RAssemblement NAtional des Centres de Langues de l'Enseignement Supérieur (RANACLES) voit le jour. Ce réseau compte environ 120 centres de langues

[1] La démarche vise à explorer les significations que des participants donnent à leurs expériences, à travers l'utilisation de la force symbolique de l'image.

[2] Au Québec, des « lieux ressources » avaient été créés et avaient pour but de favoriser l'intégration des habitants d'origine étrangère.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

dans l'enseignement supérieur français et promeut les pratiques d'autoformation guidées. (Alberto, 2003 : annexe 3 de son ouvrage).

Depuis les années 90, l'autoformation entre inéluctablement dans les parcours de formation, au sein des universités, des écoles supérieures, des GRoupements d'ÉTAblissements (GRETA), les entreprises.

III.3. Une notion kaléidoscopique

III.3.1. Une notion incertaine

Le terme « autoformation » brille par une popularité croissante en ce début de troisième millénaire. Pourtant, ce néologisme absent de la plupart des dictionnaires courants, reste bien difficile à appréhender du fait de la multitude des courants théoriques, des représentations, des pratiques qui s'en réclament et de la complexité des relations qu'ils entretiennent (cf. 1er Chap III.4.2.). Tous ceux qui approchent cette notion polysémique partagent néanmoins l'idée qu'il s'agit de se former, d'apprendre par soi-même, de permettre l'autonomisation du sujet apprenant. Cette convergence, vers la primauté du sujet de l'action, représente un véritable renversement paradigmatique. G. Pineau suggère, en ce sens, que l'autoformation représente « le paradigme des économies socio-éducatives des sociétés postmodernes » (1992 : 39-55).

En psychologie, les théories constructivistes de l'apprentissage, qui mettent l'accent sur l'activité de l'individu, supplantent celles du conditionnement. Les cognitivistes, contrairement aux behavioristes, tentent d'élucider le fonctionnement du cerveau humain et explorent le contenu de la « boîte noire ». La recherche en psychologie constructiviste entraîne des bouleversements dans le champ pédagogique.

La logique d'enseignement où prédomine la transmission des savoirs par un maître qui les possède, vers un élève qui les reçoit et les accumule, laisse la place à une logique de formation. L'apprenant assume un rôle moteur dans ses apprentissages. Il construit ses connaissances, aidé en cela de la médiation de pédagogues. Les promoteurs de l'éducation dite nouvelle (J. Dewey, C. Freinet…) avaient depuis longtemps cette intuition du rôle primordial de l'activité de l'élève et mettaient en place une pédagogie active.

La loi d'orientation sur l'école de 1989 affirme le rôle essentiel de l'apprenant dans la construction de ses apprentissages, en plaçant l'élève au centre du système éducatif.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La sociologie suit également cette évolution. Le sujet social acquiert au fil de l'histoire de plus en plus de droits, et se libère des institutions sociales traditionnelles telles que les corporations, l'église, les pouvoirs politiques (Carré, 1997 : 30). Aujourd'hui, l'individu est de plus en plus demandeur de formation. Il en prend la gouverne dans une société dans laquelle le savoir tend à devenir la valeur de référence. Il devient, selon J. Dumazedier, « un sujet social apprenant » dans une société éducative (1985 : 22). La sociologie de l'action réintègre l'acteur en tant que sujet actif, possédant une part irréductible de liberté. Les diverses expériences humaines ne répondent pas exclusivement à un déterminisme social, mais relèvent aussi d'une construction par des sujets sociaux réellement acteurs de leur vie.

Pour P. Carré, l'autoformation reste « un préconcept heuristique et fédérateur, nécessaire mais non suffisant » (1997 : 32). Il dresse le constat du flou conceptuel de ce terme polysémique, qui entretient des liens étroits avec des notions proches (auto-apprentissage, formation individualisée, apprentissage autodirigé, autodidaxie …). Il remarque la fécondité des productions, des réflexions que rassemble la « formation par soi-même » mais aussi des désaccords qui surviennent lors des tentatives de conceptualisation.

III.3.2. Repèrage terminologique

Le champ de l'autoformation, nous l'avons vu, fédère de nombreuses approches qui enrichissent la réflexion dans le domaine « de l'apprendre par soi-même », mais ce faisant, la complexifient à l'extrême. Aussi nous semble-t-il nécessaire de préciser quelques notions qui entretiennent des liens étroits avec l'autoformation, afin de lever une part de la confusion qui entoure ce préconcept et dont il souffre.

III.3.2.1. *Autodidaxie*

Le terme remonterait au 16e siècle, on le retrouve inscrit dans la langue anglaise en 1524 et dans la langue française en 1557.

L'autodidaxie, selon J. Dumazedier diffère de l'autoformation historiquement et sociologiquement. Pour cet auteur, l'autodidaxie, pratique aujourd'hui révolue, concernait avant tout une minorité issue des classes populaires ayant souffert d'un manque de scolarisation primaire et secondaire. Ces exclus de la scolarisation compensaient ce

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

manque par une démarche visant « une acquisition de connaissances et d'aptitudes nouvelles grâce à l'étude volontaire » (1978 : 12). Les autodidactes appartenaient à la classe dominée et apprenaient sans maître dans le but de s'émanciper. J. Dumazedier situe l'autoformation dans l'époque contemporaine. Annonciatrice d'un bouleversement social, culturel et économique, elle constitue une forme nouvelle de formation palliant les limites de la formation initiale et qui peut recouvrir des formes diverses, indépendantes, assistées, guidées …

La « néo-autodidaxie » est introduite par G. Le Meur (1996) pour décrire le parcours formatif de cadres bretons d'entreprises agro-alimentaires. Détenteurs d'un C.A.P., ces entrepreneurs acquièrent des connaissances nécessaires dans le cadre de leur activité professionnelle. Ils pilotent seuls leurs apprentissages, recourant quant cela s'avère utile à l'avis d'experts qu'ils ont repérés.

G. Pineau et N.A. Tremblay ne se réfèrent pas aux évolutions historico-sociologiques pour différencier les deux termes. L'autodidaxie correspond pour eux à des pratiques de formation d'adultes qui décident d'apprendre par eux-mêmes, librement. G. Pineau ajoute qu'ils s'instruisent « sans l'aide d'enseignants, mais aussi sans lien avec le système d'enseignement, en utilisant seulement des ressources de l'environnement » (1983 : 34).

Dans le *Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation*, P. Carré (1998 : 96-97) indique que les pratiques autodidactiques ont cours en dehors des institutions de formation et les insère dans le champ de l'autoformation.

L'autoformation réunit « l'ensemble des pratiques dans lesquelles le sujet est acteur de sa propre formation » note B. Alberto (2000 : 43). Elle y inclut l'autodidaxie, qu'elle placerait à la source d'un axe d'intervention croissante d'une institution dans les parcours de formation.

III.3.2.2. *Individualisation de la formation*

L'emploi du terme individualisation en équivalence à celui d'autoformation semble abusive car l'individualisation implique, dans la plupart des cas, une organisation de la formation au sein d'une institution, un dispositif ingénierique.

L'individualisation indique une adaptation institutionnelle aux spécificités, aux besoins du sujet apprenant. Cette démarche hétérostructurée peut être « mécaniste » et viser essentiellement « la rationalité et la rentabilité de la formation » (Prévost cité par Alberto,

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ibid. : 44). Elle peut, il est heureux, répondre à une volonté d'autonomisation des individus. H. Prévost précise que dans ce cas, « l'objectif est d'accompagner l'individu à devenir plus responsable, plus actif, plus autonome dans sa vie sociale et professionnelle » (cité par Alberto, Ibid.). En définitive, nous retiendrons que l'individualisation de la formation se situe près du pôle hétéroformatif d'une autoformation institutionnelle.

III.3.2.3. *Apprentissage auto-dirigé*

Cette terminologie est fréquemment utilisée, car elle correspond à une traduction courante du terme anglo-saxon *self-directed learning*, terme qui dans sa langue d'origine peut désigner des recherches concernant l'autodidaxie mais aussi d'autres aspects de l'autoformation. Cela entraîne de multiples confusions.

B. Alberto souligne que dans la langue française, on parle généralement d'auto-direction pour « désigner une caractéristique de l'apprentissage, quel que soit son contexte, mais aussi une pratique pédagogique précise » (2000 : 45). Elle la définit « comme un apprentissage organisé et contrôlé par l'apprenant selon une finalisation qui lui est propre » (Ibid.). L'apprentissage auto-dirigé modifie radicalement la relation entre le sujet et l'instance hétéroformante. Il marque la prise en charge, d'opérations qui étaient traditionnellement dévolues à un enseignant, par l'individu, marquant sa prise de pouvoir sur sa propre formation. Il se range plutôt dans la catégorie des apprentissages autostructurés, hors institution.

III.4. Les courants de l'autoformation en France

III.4.1. Plusieurs classifications

Le champ théorique de l'autoformation se caractérise par un foisonnement disparate de développements théoriques et pratiques multiformes, aux directions, moyens et dénominations multiples. Plusieurs auteurs ont tenté d'établir une classification à partir des différentes approches recensées.

P. Galvani (1991) propose une analyse en trois courants, courants qu'il rattachera plusieurs années plus tard dans un article, à un pôle de formation (1995) :

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- Le courant **bio-épistémologique** considère l'autoformation comme un acte existentiel de la personne. Il se rattache au pôle formation dans son acception étymologique de « (se) donner une forme ». En France, on doit surtout à G. Pineau l'exploration de cette conception d'une appropriation par le sujet de son pouvoir de formation toute sa vie durant.
- Le courant **socio-pédagogique** concerne l'environnement social et naturel, l'autoformation y apparaît en tant que fait social. Il renvoie au pôle éducation celui des « développements des habitudes de conduites », « de certains savoirs-faire ».
- Le courant **technico-pédagogique** englobe les pratiques d'individualisation de la formation. P. Galvani le lie au pôle instruction, celui « du champ des connaissances ».

Plusieurs classifications sont successivement proposées par P. Carré. En 1991, il en élabore une, comportant cinq catégories. La deuxième, en 1992, en compte 7. La troisième et dernière à ce jour, date de 1996. Le chercheur construit une représentation graphique au titre métaphorique de « nouvelle galaxie de l'autoformation », faisant la synthèse des travaux précédents. Il ramène à cinq sources les différents courants de recherche et d'action sur l'autoformation. De nombreux auteurs se réfèrent à cette proposition dans leurs travaux gravitant dans la sphère de l'autoformation.

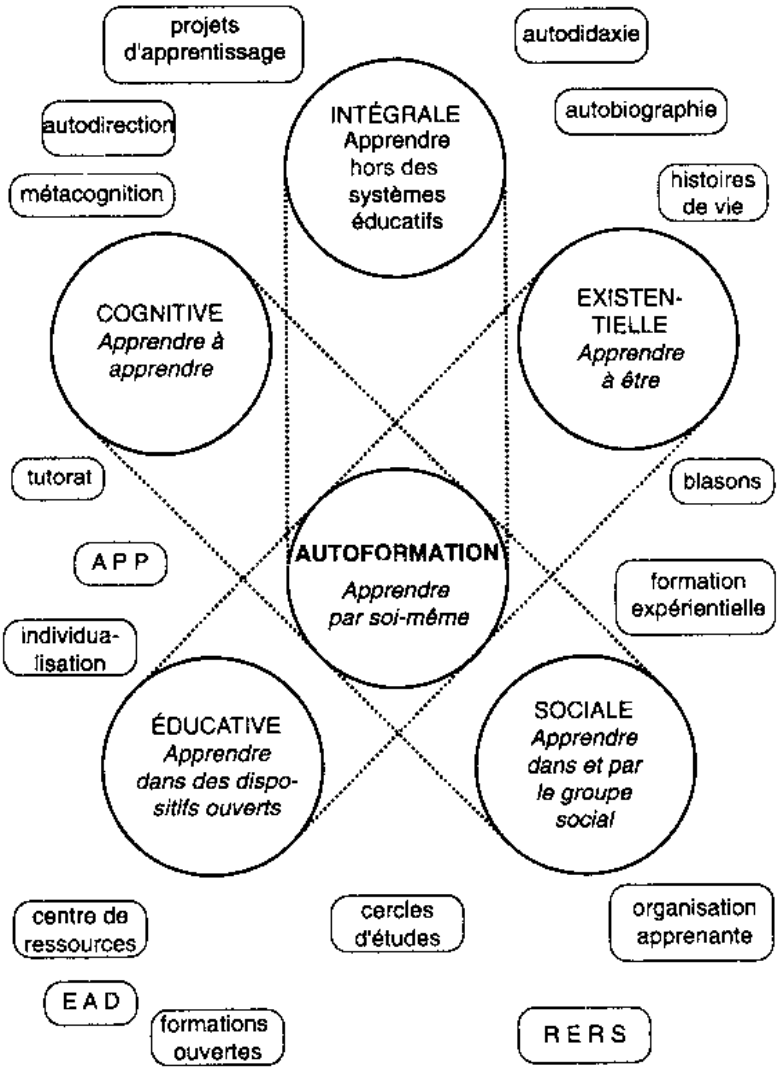
III.4.2. La « galaxie » de l'autoformation

P. Carré (1997 : 18) choisit la métaphore de la galaxie afin d'illustrer la notion de paradigme, c'est à dire un ensemble d'éléments distincts mais interreliés.

La «***nouvelle galaxie de l'autoformation*** » rassemble cinq planètes, courants majeurs, et une quinzaine de satellites, « notions et/ou outils » connexes. Leur gravitation autour du « centre paradigmatique » de l'« apprendre par soi-même » assure la cohésion de la nébuleuse. Cette classification plus récente, moins synthétique, présente l'autoformation dans sa complexité et son flou conceptuel, où cohabitent une multitude de représentations de courants théoriques et de pratiques. Notons que ces cinq conceptions ont structuré l'organisation des productions des *Deuxièmes rencontres mondiales sur l'autoformation* qui se sont tenues en France en 2000. (Carré et Moisan, 2002 A et B).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Figure n°2 : La nouvelle galaxie de l'autoformation
P. Carré (1997 : 19)



III.4.2.1. *L'autoformation intégrale*

L'autoformation intégrale renvoie à l'« ancestral » courant de l'autodidaxie, repéré dès le XI^{e} siècle. Elle désigne « le fait d'apprendre en dehors de tout lien avec les institutions et agents éducatifs formels » (Carré, 97 : 20). L'autodidacte assume « l'ensemble des fonctions d'enseignement habituellement dévolues à un tiers » (Tremblay, 1986, citée par Carré 1997 : 21), il demeure indépendant vis-à-vis des milieux éducatifs institués.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

En France, nous signalerons les travaux de G. Le Meur sur la néo-autodidaxie, concernant entre autres des entrepreneurs bretons de l'agroalimentaire et au Québec, et ceux de N.A. Tremblay ou C. Landry se rapportant aux apprentissages en situation d'autodidaxie.

III.4.2.2. *L'autoformation existentielle*

L'autoformation existentielle représente le mouvement d' « appropriation par le vivant de son pouvoir de formation » (Pineau, 1983, cité par Carré 1997 : 21), processus qui met l'accent sur « l'apprendre à être » pour reprendre l'expression d'É. Faure. Elle correspond à la visée phénoménologique et épistémologique de la formation « de soi par soi » (Ibid.), qualifiée aussi de « biocognitive » (Ibid.). Elle est « anthropogenèse », « création de soi » et quête de « sens » (Galvani 1997, cité par Carré 2002 A : 29).

G. Pineau s'appuie sur la pratique des histoires de vie (1983), qui repose sur la parole, pour développer et observer ce processus et par laquelle quelqu'un traduit ce qu'il est dans une réécriture personnelle. P. Galvani (1995) quant à lui, privilégie la méthode des blasons, fondée sur « le geste anthropologique imaginaire » pour appréhender « la place de la connaissance symbolique dans le processus d'autoformation ».

III.4.2.3. *L'autoformation éducative*

L'autoformation éducative regroupe « l'ensemble des pratiques pédagogiques visant à développer et faciliter les apprentissages autonomes dans le cadre d'institutions spécifiquement éducatives » (Carré, 1997 : 23). Elle correspond au « fait d'apprendre par soi-même dans des dispositifs pédagogiques ouverts » (Ibid.) et tend à s'appuyer sur l'usage des nouvelles technologies de l'information et la communication. Le dispositif pédagogique se concentre sur le sujet apprenant, accompagné par un formateur devenu un facilitateur. Elle se réclame souvent d'une parenté avec les pédagogues de l'éducation nouvelle tel que C. Freinet. Les notions d'« individualisation de la formation », d'autoformation « accompagnée » (P. Carré), « tutorée » (P. Portelli), d'« aide à la formation » (J. Dumazedier), de formation ouverte, se rattachent à ce courant. Parmi les lieux où se déploient ces dispositifs de formation dits « ouverts », ou bien encore « flexibles », citons les Ateliers Pédagogiques Personnalisés (A.P.P.), les centres de ressources, les espaces d'autoformation et les centres permanents, sans oublier les formations en ligne dans le cyberespace.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.4.2.4. *L'autoformation sociale*

L'autoformation « sociale » recouvre « toutes les formes d'apprentissages réalisés par les sujets eux-mêmes, à l'extérieur du champ éducatif, dans et par la participation à des groupes sociaux, et en bénéficiant de formes de médiations diverses » (Carré, 1997 : 22).

Elle diffère de l'autodidaxie car elle est généralement coopérative ou collective et donc marquée par le caractère central des rapports sociaux, ainsi que de l'autoformation éducative par sa spontanéité, sa semi-organisation (Ibid.). Ces formes d'autoformation très variées intègrent « tous les milieux sociaux de vie » (Ibid.) que ce soit dans le cadre des loisirs mais aussi du travail ou bien encore dans l'activité associative…

Les notions de réseau, d'échange, de communication, de structure travaillent les formes « socio-organisationelles » de l'autoformation. Entrent dans ce cadre le « M.R.E.R.S. » (Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs), cher à C. et M. Héber-Suffrin, les cercles d'études en Suède, les universités inter-âges, mais aussi les organisations apprenantes ou qualifiantes d'apprentissage dans et par les situations de travail en milieu professionnel.

Nous allons nous intéresser plus précisément, dans la suite de notre travail, à cette conception de l'autoformation. Les listes de diffusion entre des enseignants du primaire correspondent aux caractéristiques que nous venons de détailler. Nous y retrouvons les notions de réseau d'échange, de communication, d'apprentissages coopératifs et informels.

III.4.2.5. *L'autoformation cognitive*

L'autoformation cognitive s'inspire des fondateurs de l'apprentissage autodirigé en Amérique du Nord (Rogers, 1969 ; Tough, 1971). Elle envisage « les conceptions des mécanismes psychologiques mis en jeu dans l'apprentissage autonome » (Carré, 1997 : 23). H. Long (1991) définit l'autodirection de l'apprentissage comme « un processus mental intentionnel, dirigé par la personne elle-même, généralement accompagné et appuyé par des comportements de recherche d'informations. » (1991, cité par Carré, 1997 : 23).

Les notions de projet d'apprentissage (Tough), de contrat pédagogique (Knowles), de disposition à l'apprentissage autodirigé (Guglielmino[1]), de motivation humaine et l'aspect métacognitif de l'autodirection, « apprendre à apprendre » en sont des traits saillants. Des chercheurs concentrent les efforts sur les domaines de l'éducabilité cognitive, de l'autonomisation des processus cognitifs, de part et d'autre de l'Atlantique.

En France, les recherches investissent les conceptions « autodidactique » et « existentielle » et délaissent les perspectives « cognitive » et « éducative », à l'inverse de ce qui se passe aux États-Unis.

Plusieurs notions connexes se côtoient dans la galaxie « autoformation ». Chacune d'elles gravite plus particulièrement autour d'une des cinq principales « planètes ».

La formation expérientielle par exemple, « formation par contact direct avec une situation de vie, mais réfléchi » (Carré, 1997 : 24), entretient de toute évidence des liens étroits avec l'autoformation existentielle. Si nous lui accolons les adjectifs « professionnelle », « sociale » ou « éducative », elle traverse la galaxie entière.

P. Carré prend le soin de préciser que les cinq grandes conceptions présentées, fédérées par « l'apprendre par soi-même »

> sont des **construits pragmatiques**[2], élaborés par agrégation de théories, de pratiques, d'outils et de champs sociaux donnant une consistance empirique à la notion obtenue et permettant une **articulation temporaire**[2] des différents courants de pensée et d'action sur l'autoformation **à partir de leur point d'action privilégié**[2] (Ibid. : 20).

III.5. Définition et fonctions

III.5.1. Définitions

III.5.1.1. *Définition synthétique*

L'autoformation concerne toutes les classes sociales, tous les âges de la vie, tous les milieux sociaux : entreprises, associations, quartiers, syndicats. En 1995, J. Dumazedier nous livre, dans la revue *Éducation permanente*, une définition synthétique et globale de ce phénomène social, qu'il a longuement étudié et mis en action.

[1] L. Guglielmino a élaboré en 1977 l'échelle S.D.L.R.S. (Self-Directed Learning Readiness Scale) de mesure de l'aptitude à l'apprentissage autodirigé, instrument utilisé au plan international dans de nombreuses recherches.

[2] C'est nous qui soulignons.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

> L'autoformation apparaît ainsi comme un mode d'autodéveloppement des connaissances et des compétences par le sujet social lui-même, selon son rythme, avec l'aide de ressources éducatives et de médiations les plus choisies possibles. L'aide à l'autoformation permanente tend à devenir l'axe majeur de l'apprentissage dans toutes les institutions éducatives scolaires et extrascolaires (1995 : 247).

Il s'agit donc bien pour l'apprenant de devenir pleinement acteur de sa formation, d'en assumer les choix et la conduite dans un environnement riche et facilitateur. Tout au long de sa vie, un individu doit pouvoir apprendre, acquérir de nouvelles compétences au sein et/ou en dehors d'institutions. Les établissements et organismes éducatifs doivent prendre acte de ce fait social et se consacrer à l'accompagnement des autoformants. L'hétéroformation dominante concède du terrain à l'autoformation y compris à l'intérieur des organisations éducatives.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.5.1.2. *Définition prospective*

Le GRAF (Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France) nous propose la définition la plus récente, et certainement la plus prospective à travers les repères qu'il formule dans son projet de Manifeste (2000, [en ligne]) :

> L'autoformation est un processus autonomisant de mise en forme de soi, centré sur la personne ou le groupe, étayé sur le collectif. Ce processus conjugue acquisition de savoirs, construction de sens et transformation de soi. Il se développe dans l'ensemble des pratiques sociales et la vie dans son ensemble.
>
> L'autoformation, une prise de pouvoir personnel ou collectif sur sa formation, un processus d'émancipation critique.
>
> L'autoformation suppose l'acceptation de l'inachèvement.
>
> Une autonomie qui se joue dans l'interdépendance.
>
> L'autoformation prend en compte la personne dans sa relation au monde.
>
> L'autoformation, un processus de construction de sens.

Cette exégèse du terme balaie le champ de l'autoformation dans son ensemble. Elle considère ses dimensions individuelle et collective, « savante » (acquisition de savoirs, savoir-faire) et existentielle, autodidacte et ingénierique. Elle insiste sur la relation tripolaire, métissage d'auto-, d'hétéro-, et d'éco-formation qui la nourrit. Se donner une forme, insiste-t-on, relève d'un travail perpétuel et incertain.

L'individu opère une prise de pouvoir sur sa formation. Ce processus réflexif comporte une dimension subjective mais implique une relation aux autres, aux choses et au monde. L'autoformation ne correspond pas à un isolement, ni à une culture des individualismes. Elle est une autonomisation de la personne qui agit sur elle-même mais aussi sur les

déterminismes qui lui sont attachés. L'autoformation n'est pas seulement une recherche de sens, mais bel et bien une création de sens par la personne.

III.5.1.3. *Définition appliquée au cyberespace*

L'ouvrage collectif « Cyberespace et formations ouvertes » (2000 B) aborde le débat scientifique portant sur l'émergence des technologies de communication et de l'information appliquées aux pratiques d'enseignement et d'apprentissage, sous l'angle du cyberespace et des pratiques d'autoformation. S. Alava, directeur de cette publication, s'interroge sur le concept d'autoformation au travers des nouvelles pratiques de formation prenant appui sur le cyberespace. Sa définition en quatre volets (Ibid : 9-11), dont nous reprenons les éléments clés, rejoint au plus près les préoccupations de notre présente recherche :

- **L'autoformation comme pratique didactique autonome**

Elle est envisagée comme une démarche volontaire, une activité autonome et parfois solitaire. Le cyberespace se présente comme un espace de formation proposant de nouveaux outils pour l'autodidacte. Cependant, s'informer n'est pas forcément apprendre et il faut différencier culture et savoir.

- **L'autoformation comme pédagogie individualisée**

Les dispositifs de formation médiatisée offrent des parcours plus personnalisés aux apprenants. Ils entraînent nécessairement une évolution des fonctions classiques du formateur et une recontextualisation ou une mutation d'un équilibre instable entre diffusion des savoirs et construction individualisée de ceux-ci. Le cyberespace donne davantage de marge de manœuvre aux apprenants, il exige une modification des dynamiques d'interactions entre formateurs et apprenants.

- **L'autoformation comme coformation par l'échange**

« L'autre » médiatiquement présent, de façon synchrone ou asynchrone, devient un élément moteur du dispositif. Ce changement de modalité de formation s'ancre dans les théories socio-constructivistes du conflit socio-cognitif. Le cyberespace, plus qu'un simple dispositif médiatique offrant au sujet des outils de communication, peut devenir un espace d'innovation et de collaboration sociale.

- **L'autoformation comme apprentissage autodirigé**

La formation sous l'angle de la coformation et sous le signe d'une mutation des dynamiques de formation pose le problème du pouvoir de l'apprenant et de son contrôle

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

sur le processus de formation. L'apprenant utilisant le cyberespace doit pouvoir rester maître de sa capacité d'autoformation. Le développement de compétences méta-cognitives est un élément central des dispositifs de formation ouverte dans le cyberespace. Le sujet doit pouvoir exercer un contrôle psychologique sur ses procédures cognitives.

III.5.2. Quatre fonctions

J. Dumazedier, au travers de sa recherche historico-sociologique, a identifié quatre fonctions principales de l'autoformation individuelle et collective (2002 : 79-72).

III.5.2.1. *Une autoformation de rattrapage*

L'obligation scolaire, qui atteint les 10 années de nos jours, a réduit les inégalités d'accès au savoir. Toutefois, des inégalités demeurent, notamment au niveau de l'accès à la culture, que l'autoformation peut contribuer à résorber. L'autoformation de rattrapage ne peut être assimilée à l'autodidaxie ouvrière ou encore à celles raillées par G. Flaubert dans *Bouvard et Pécuchet* ou J.-P. Sartre dans *La Nausée*. Elle demeure cependant une tentative d'accès à un savoir savant pour ceux qui en ont été exclus. Elle permet de suppléer les carences du système éducatif.

III.5.2.2. *Une autoformation d'accompagnement*

Ce type d'autoformation concerne un public plus large et même souvent très instruit. Il vise à « compléter, corriger l'action éducative limitée ou illusoire de l'institution même si elle aboutit à un diplôme formel » (Ibid. : 70). L'autoformation d'accompagnement constitue une extension au système scolaire, elle peut consolider une culture générale, renforcer des compétences professionnelles.

III.5.2.3. *Une autoformation de dépassement*

La troisième fonction de l'autoformation est de dépasser l'enseignement commun. Cette autoformation de dépassement ambitionne d'atteindre le but ultime de l'instruction, le stade de l'invention qui « est le seul acte intellectuel vrai » pour M. Serres (Cité par Dumazedier, Ibid. : 71).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.5.2.4. *Une autoformation intégrative*

Le quatrième et dernier type d'autoformation prend place dans des instances de formation institutionnelles. Il s'effectue dans des systèmes de formation élargis, au sein de situations de travail, des dispositifs ouverts de formation, mais également à l'université (cf. le RUCA) et sous certaines formes dans le système scolaire traditionnel (dans l'enseignement secondaire des démarches autonomisantes sont mises en place : les Travaux Personnels Encadrés (T.P.E.), les Projets Pédagogiques à Caractère Professionnel (P.P.C.P.), les Itinéraires De Découverte en collège (I.D.D.).

IV. « L'autoformant »

IV.1. Une personne

L'exploration du champ de l'autoformation nous révèle un autoformant porteur de valeurs, d'idéaux, qui contraste fortement avec l'image que nous nous faisons de l'apprenant traditionnel. L'apprenant autoformant est saisi dans sa globalité et appréhendé comme un système complexe.

IV.1.1. Globalité de l'être

P. Galvani indique que l'autoformation « processus de mise en forme d'un être […] implique tout l'être » (1995 : 37). Elle correspond à un processus global de développement de la personne, et renvoie au courant qu'il qualifie de « bio-épistémologique ». P. Galvani y voit un triple processus réflexif à la fois processus de « prise de conscience de soi comme étant 'formé' par les Autres (Hétéroformation[1]) et le Monde (Écoformation[2]) » et processus « d'appropriation du pouvoir de formation par le sujet et de son application à lui-même » (Ibid. : 29). L'autoformation articule « prise de conscience réflexive » et « interaction entre la personne et l'environnement ». Elle « se décline en trois processus de rétroaction : rétroaction de soi sur soi (subjectivation), rétroaction sur l'environnement social

[1] « Le processus de formation piloté par le pôle *hétéro* inclut l'éducation, les influences sociales héritées de la famille et du milieu socioculturel. » (Galvani, 2002 B : 320).

[2] « La formation pilotée par le pôle *éco* se compose des influences physiques, climatiques, et des interactions physico–corporelles qui mettent en forme la personne. Elle comprend aussi une dimension symbolique. L'environnement physique dans toute sa variété […] produit une forte influence sur les cultures humaines ainsi que sur l'imaginaire personnel, qui organise le sens donné à l'expérience vécue. » (Ibid.).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

(socialisation) et rétroaction sur l'environnement physique (écologisation) » (Galvani, 2002 B : 322).

S'autoformer ne signifie pas se transformer en « Robinson Crusoë de la culture », pour reprendre les mots de J. Dumazedier (1995 : 243), qui note que « le sujet s'autoformant choisit […] de nombreux médiateurs pour s'approprier les savoirs savants » (Ibid.). Si l'autoformation est bien une formation de soi par soi, elle n'est pas une « soloformation » (Carré, 1999 : 19). Elle se nourrit des interactions sociales et prend place dans un milieu de vie au sein d'un environnement.

G. Pineau (1985 : 26) présente la construction de la personne tout au long de sa vie sous la forme de la dynamique d'une interaction tripolaire : formation par soi ou « autoformation », les autres ou « hétéroformation », les choses ou « écoformation ». Il réhabilite la personne comme sujet, dans une démarche de recherche ontologique. Selon G. Pineau, l'autoformation permet d'« opérer une double appropriation du pouvoir de formation » (Ibid. : 28). En effet, par un double processus réflexif, la personne s'approprie le pouvoir de « se donner une forme ». Elle « prend en main ce pouvoir-devenir sujet » puis évolue en un « objet de formation pour soi-même » (Ibid.). Par-là même, la personne devient son propre système de référence s'autonomisant des pôles « éco- » et « hétéro- » de la formation.

> Un milieu, un espace propre se crée, offrant au sujet une distance minimale pour se prendre et se voir comme objet spécifique parmi les autres objets, s'en différencier, s'en ré-fléchir, s'en émanciper et s'autonomiser, en un mot s'autoformer (Ibid.).

IV.1.2. Un système complexe

Dans le domaine de l'autoformation, les chercheurs, s'appuyant sur les travaux d'E. Morin sur la complexité, et de F. Varela sur l'autonomie, perçoivent l'apprenant en tant que système complexe, agent de son changement, autonome et responsable.

Dans son approche systémique, G. Lerbet (1981 ; cité par Alberto, 2000 : 62) construit un modèle de l'apprenant en interaction avec son environnement, par l'intermédiaire du milieu qui joue un rôle d'interface. La complexification de la personne rend compte de l'intégration de nouveaux éléments venant de l'environnement et l'autonomisation par rapport à celui-ci. L'adéquation des travaux de G. Lerbet et de J. Piaget est mentionnée par B. Alberto (Ibid.) : En effet, G. Lerbet montre que l'adaptation est « une sorte de quête d'un équilibre entre les actions du sujet sur l'environnement (assimilation) et les actions de l'environnement sur le sujet (accommodation) ».

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La complexité de la personne naît de son interaction dynamique avec son environnement et correspond au tissage de ses dimensions biologique et sociale, cognitive et affective, passée et future. De nombreux facteurs interviennent en situation d'autoformation : la confiance en soi, la motivation… Un travail réflexif sur soi peut aider l'apprenant à s'approprier sa démarche personnelle de formation.

L'autoformation suppose un apprenant actif, sujet et acteur de sa mise en forme.

Dans leur approche systémique, G. Lerbet et J.-L. Le Moigne, (1984 et 1977, cités par Alberto, 2000) mettent en avant le pilotage de chaque personne dans ses apprentissages. Chacun appréhende de nouvelles données selon un mode personnel.

L'autonomie inhérente à l'autoformation apparaît tant dans une perspective existentielle que sociale.

- Dans son acception ontologique, elle constitue une « appropriation de soi-même » selon les termes de G. Pineau (1978 : 25). L'autoformation sous-entend une prise de responsabilité de la personne qui prend en main sa formation mais aussi sa vie. Elle ne peut donc que rejeter les modèles traditionnels fondés sur la transmission du savoir, considérés comme aliénants, infantilisants.
- Du point de vue éducatif, l'autonomie en autoformation désigne ce qui amène la personne à entreprendre un parcours de formation personnelle mais en liaison avec une institution éducative. L'apprenant choisit de se former mais dans le cadre d'un contrat négocié avec une organisation qui lui propose un dispositif pédagogique, le guidant, l'accompagnant et lui permettant d'apprendre par lui-même. Dans un article de la revue *Éducation permanente*, J. Dumazedier conclut :

> […] l'aide à l'autoformation tend à devenir l'axe majeur dans toutes les institutions éducatives scolaires et extra-scolaires (1995 : 256).

L'autonomie apparaît donc comme une finalité éducative et un projet social. Elle tend à rendre l'individu capable de se former, dans une société où l'éducation devient permanente. B. Alberto voit dans l'autonomie un objet d'apprentissage essentiel pour les dispositifs d'autoformation en contexte institutionnel, sans quoi cette compétence ne servira qu'à opérer une sélection.

> La formation à l'autonomie comme moyen de développement de la personne finalise alors le projet de l'instance de formation et lui donne un sens existentiel et social (2000. : 66).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

IV.2. Compétences clés pour l'autoformation

N.A. Tremblay mène des recherches dans le domaine de l'autodidaxie[1]. Elle a identifié «des compétences nouvelles nécessaires à l'exercice de l'autoformation et pour lesquelles aucune préparation académique n'existe actuellement » (1995 : 35). Ces compétences fondamentales sont maîtrisées par les autoformés. Elles devraient être développées chez tout apprenant pour qu'il devienne capable de se former par lui-même. Elles illustrent le « changement de paradigme que constitue l'autoformation » (1996 : 155). Les interactions entre éducateurs et apprenants se modifient, de nouveaux rapports au savoir s'établissent.

> Le vrai maître ne peut plus n'être que savant. L'apprenant ne peut plus être que celui qui s'instruit. L'interaction éducative ne se construirait désormais plus autour des contenus (dimension statique de l'apprentissage) mais autour des processus (dimension dynamique de l'apprentissage) (Ibid. : 155).

Le formateur devient un facilitateur, les pratiques sociales, notamment en réseau, évoluent dans le sens de l'autoformation.

Les quatre compétences relevées par N.A. Tremblay guident formateurs et apprenants dans le nouveau paradigme éducatif de l'autoformation.

IV.2.1. Tolérer l'incertitude

Adoptant une démarche heuristique, aléatoire et qui évolue sans a priori, l'autoformant progresse, en symbiose avec son environnement, « à partir d'intentions qui s'organisent et se redéfinissent à mesure qu'évolue son projet » (Ibid. : 157). Dans la démarche de formation traditionnelle, par contraste, « les contenus et les objectifs sont fixés habituellement a priori et organisés de manière linéaire et séquentielle » (Ibid.). L'apprenant doit tolérer l'incertitude, accepter le risque, l'ambiguï té, la complexité, faire preuve de flexibilité et de souplesse, autant de compétences utilisées pour décrire le « comportement créateur » (Ibid. : 158).

IV.2.2. Établir un réseau de ressources

L'apprenant efficace identifie et localise les sources d'informations qui présentent un intérêt pour lui. Procédant par « réseautage », il « crée des alliances avec différentes ressources et procède à divers échanges de savoirs pour assurer lui-même sa formation »

[1] Elle n'établit pas de distinction franche entre autodidaxie et autoformation.

(Ibid. : 158). L'autoformant possède une authentique « intelligence sociale », il est capable de « localiser les ressources utiles et d'établir avec elles les contacts nécessaires à l'apprentissage » (Ibid. : 159).

Son milieu social lui fournit un réseau de pairs propice à une coformation. Il apprend avec les autres, et ces contacts lui procurent des ressources qui influent directement sur le choix de son projet d'apprentissage. Ceci souligne bien l'importance de relations interpersonnelles en situation éducative.

IV.2.3. Réfléchir sur et dans l'action

Cette méga-compétence rejoint le modèle de l'action de D. A. Schön (1994), aux États-Unis. L'acteur s'autoformant alterne les temps d'action et de réflexion, de théorisation et de mise en pratique ; il peut d'ailleurs mettre en jeu simultanément ces deux processus. Ce phénomène nous renvoie au concept de praxis. L'apprenant réflexif réfléchit et apprend sur et dans l'action.

N.A. Tremblay introduit la notion de « savoir d'expérience » (1996 : 161) car elle observe que les autodidactes théorisent à partir de leur pratique. L'évaluation constitue une «forme d'autorégulation » (Ibid. : 161) du processus action/réflexion. Pour l'auteur, « les pratiques réflexives exerceraient une fonction critique nécessaire à l'évolution de la démarche » (Ibid. : 170).

IV.2.4. Se connaître comme apprenant

L'apprenant doit faire preuve de méta-cognition, il apprend à apprendre, se connaît comme apprenant. Ce méta-apprentissage est un processus par lequel l'individu devient conscient et contrôle de plus en plus ses façons habituelles de percevoir, de chercher, d'apprendre et de se développer. L'autodidacte connaît ses préférences en matière d'apprentissage, mais il se montre capable d'apprendre de différentes façons. Il adapte sa stratégie d'apprentissage à la situation, au contexte, il sélectionne les opérations mentales adéquates. Il accorde à ses erreurs un statut positif afin de comprendre et progresser.

Pour la chercheuse québécoise, les pratiques réflexives, troisième compétence clé « auraient une fonction d'objectivation à l'intérieur de la démarche », et les pratiques de méta-apprentissage « auraient une fonction de personnalisation de la démarche » (Ibid. : 163).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'étude systématique de démarches d'autodidactes a permis à N.A. Tremblay d'exposer quatre compétences clés partagées par tous ceux qui se forment par eux-mêmes : « apprendre autrement, apprendre avec les autres, apprendre dans l'action, apprendre à apprendre » (Ibid. : 173).

Nous sommes tenté d'en ajouter une cinquième qui se rattacherait à la localisation de ressources, la deuxième compétence. J. Dumazedier nous dit qu'« il n'y a évidemment pas d'autoformation réelle sans une pratique très régulière d'une **autodocumentation**[1] » (2002 : 100). Se documenter se révèle plus difficile que s'informer. Sans une autodocumentation, l'information ne peut contribuer à une véritable autoformation. L'autodocumentation permet une meilleure compréhension, elle « devient libératrice d'un doute permanent sur la langue ordinaire toujours trop floue, ou trop polémique, trop trompeuse » (Ibid.). Elle constitue une défense contre le flot d'informations superficielles, fugaces ou dérisoires. L'individu appréhende de nouveaux pans du savoir, inexplorés, parfois même insoupçonnés, délaissés par les programmes institutionnels classiques.

Pour l'heure, le défi à relever consiste, pour ceux qui veulent aider leurs congénères à s'autoformer, à « identifier des moyens concrets susceptibles de favoriser le développement de ces compétences » (Tremblay, 1996 : 72). C'est un défi de taille à la mesure de la société éducative que nos illustres penseurs subodorent. Dans cette société, le savoir sera une valeur première, ceux qui ne maîtriseront pas les quatre compétences-clés (les cinq avec l'autodocumentation) pour l'autoformation courent le risque de l'exclusion.

V. Approche sociologique de l'autoformation

V.1. Approche ternaire de l'autoformation

P. Carré, A. Moisan et D. Poisson (1997) privilégient une approche ternaire dans leur analyse de l'autoformation. Leur ouvrage sous-titré *Psychopédagogie, ingénierie et sociologie* est « structuré selon ce rythme ternaire » (Ibid. : 40).

Le « micro-niveau » psychopédagogique renvoie au sujet, à sa volonté et à ses capacités d'apprendre, aux aspects personnels, affectifs, cognitifs ou conatifs de la formation. L'autoformation y est abordée en tant que « processus intentionnel individuel » (Ibid.).

[1] C'est nous qui soulignons.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Le « méso-niveau » technicopédagogique est le domaine de l'ingénierie et de la technologie de la formation, des dispositifs, méthodes, techniques et outils. À œ niveau, se pose la question des aides à l'autoformation. L'autoformation y est complètement ou en partie institutionnelle. Elle est envisagée du côté des enseignants et des formateurs.
Le « macro-niveau » sociopédagogique concerne les faits d'autoformation dans leur rapport avec les organisations et les institutions sociales non-éducatives, et l'environnement « naturel » des sujets sociaux. À ce niveau d'analyse, s'effectue l'étude de l'autoformation associative, des réseaux d'autoformation, de l'organisation apprenante et de la formation par le travail.

Nous adopterons cette approche sociologique de l'autoformation dans notre recherche, relative aux processus de formation initiés lors d'échanges, dans des listes de diffusion non-institutionnelles, pour enseignants du premier degré. Nous nous intéressons aux interactions sociales entre les individus, au travail identitaire et aux logiques de l'action des individus qui s'abonnent et participent à ces réseaux. L'entrée sociologique nous paraît la plus propice à l'étude de ce qui correspondrait à une autoformation informelle entre pairs, par le biais d'un média électronique. Cela ne nous empêchera évidemment pas d'envisager les dimensions motivationnelles, cognitives, mais aussi existentielles, intrinsèques de cette « cyberformation » et de réfléchir à de possibles applications technicopédagogiques pour les listes de diffusion professionnelles. « Les dimensions sociologiques traversent d'évidence l'ensemble des approches de l'autoformation » indique P. Carré (2002 A : 24).

V.2. Un fait social

Dès 1980, J. Dumazedier qualifiait l'autoformation de « nouveau fait social » dans un texte au titre non moins visionnaire : *Vers une sociopédagogie de l'autoformation*.
D. Poisson nous rappelle que l'expression « fait social » est, au sens de la tradition sociologique classique de É. Durkheim :

> […] une production de la société qui s'impose, en quelque sorte, aux individus eux-mêmes ou qui, tout au moins, ont une existence et une réalité en dehors de la conscience qu'ils en ont (1997 : 171).

Cela semble en contradiction avec l'autonomie revendiquée par les adeptes et promoteurs de l'autoformation. Toutes ces volontés, ces affirmations d'indépendance d'autodirection dans les apprentissages ne seraient que le fruit de déterminismes sociaux ?
C'est oublier la place incontournable de l'acteur avec son irréductible part de liberté.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

V.3. Un processus individuel dans une société éducative

L'autoformation, « phénomène social caractéristique de nos sociétés éducatives modernes[1] » (Carré 1997 : 34), apparaît comme le condensé social d'une société en devenir, une société éducative d'individus. Les rapports sociaux se construisent tout particulièrement autour de la production et de la diffusion du savoir, «l'apprendre par soi-même » bouscule l'hétéroformation dominante jusqu'alors.

V.3.1. Le retour de l'acteur

La notion d'individu est une production de notre histoire. Les langues latine et grecque ne disposent pas de mot pour la désigner. La conscience individuelle surgit très tardivement. Dans la société traditionnelle holiste, l'homme se sent membre de quelque chose sans avoir conscience d'être quelqu'un.

Progressivement, émerge un sujet de plus en plus libéré des institutions sociales traditionnelles, jusqu'au sujet social s'autoformant, dans une société éducative.

D. Poisson remarque que le rapprochement des termes « société et individu » n'est pas anodin,

> […] il résume et concentre cette réalité si souvent opposée : le développement d'un rapport de soi à soi qui va de pair avec une densification des rapports aux autres et aux choses (1997 : 174).

Dans les années 70-80, un mouvement se baptise : le « retour de l'acteur »[2]. Il réfute la vision d'un auteur comme É. Durkheim, d'une dimension sociale indépendante des individus. Des théories oubliées sont redécouvertes, notamment celles de M. Weber. M. Crozier (il étudie les systèmes, les entreprises) et A. Touraine (il analyse les mouvements sociaux) réagissent contre l'absence de l'acteur et soutiennent qu'il constitue un objet digne d'être étudié pour lui-même. Ces sociologues mettent en avant la place incontournable de l'acteur par rapport aux déterminismes sociaux et s'intéressent aux logiques que peuvent déployer des individus ou groupes d'individus dans des systèmes.

[1] La modernité définie selon M. Weber exprime « un état d'avancement du processus de différenciation entre différentes sphères de la vie sociale […] (du religieux se distinguant progressivement le juridique, le politique, l'économique, le scientifique, l'esthétique…) » (Poisson, 1997 : 172).

[2] Expression que l'on doit à A. Touraine.

Une évolution paradigmatique des sciences sociales se dessine, vers une reconnaissance du rôle actif et rationnel de l'acteur dans les faits sociaux, au détriment de la priorité accordée à l'étude des déterminismes du fonctionnement social. On passe « d'un paradigme rationnaliste informationnel » à des modèles « existentiels et incarnés » de la connaissance et de l'action humaine » (Linard cité par Carré, 1997 : 31). L'essor de l'autoformation marque ce glissement du savoir à transmettre vers la connaissance à construire, de l'individu à former vers le sujet apprenant.

Les sociologues réintègrent l'acteur et se tournent vers des méthodologies plus qualitatives. Des recherches sociologiques sur les logiques de l'action insistent sur la part irréductible de liberté de l'acteur. L'individu et la société sont interdépendants, constitués l'un par l'autre. L'homme en tant que sujet actif produit son environnement matériel et social, autant qu'il est produit par lui. Il peut utiliser sa connaissance pour agir sur le monde et le transformer. Il acquiert un statut de sujet par le rapport réflexif qu'il entretient avec sa propre activité intellectuelle et par le rapport coactif qu'il noue avec les autres. Chaque individu, sujet de sa formation, peut devenir acteur dans la formation des autres.

V.3.2. Une société « cognitive »

À l'heure actuelle, la formation devient permanente. Tout au long de la vie, nous devons nous perfectionner, nous adapter. Il nous faut considérer l'adulte comme un être inachevé, un être qui doit en permanence intégrer différentes influences, tant formelles qu'informelles, pour se construire, se donner une forme.

Parallèlement « au retour de l'acteur », un nouveau rapport à la connaissance et au savoir émerge, au sein d'une société de plus en plus éducative.

Dans son Livre Blanc sur la formation et l'éducation paru en 1995, la Commission des Communautés européennes constatait l'essor d'une « société cognitive » (Poisson, 1997 : 175). Des institutions et des organisations éducatives se multiplient avec leurs corollaires d'acteurs, diffuseurs de connaissances et de savoirs : enseignants, éducateurs, formateurs... J. Beillerot (1982, cité par Poisson, Ibid. : 175) n'hésite pas à parler d'une « société pédagogique » pour qualifier l'expansion du nombre d'enseignants, formateurs, éducateurs...

Un savoir spécifique lié à la pratique de l'action refait surface : le savoir-faire (ou savoir « professionnel », savoir de l'acteur, savoir tacite, savoir d'expérience...). Il se distingue du

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

savoir académique ou savant et exprime l'idée, que l'« action est du savoir mobilisé », que « l'acteur en sait toujours plus qu'il ne peut en dire » (Ibid. : 170).

L'apprenant, grâce à son activité réflexive centrée sur sa propre expérience, s'autoforme, « L'autoformant » n'est plus uniquement celui qui veut accéder au savoir savant, mais celui qui fait ce retour sur lui-même et son expérience » (Ibid. : 17).

V.3.3. Des enjeux identitaires

Cette société « cognitive » d'individus suscite et commande des processus continus de production identitaire.

Une référence à G.H. Mead (1934) nous semble ici opportune. Ce fondateur de la psychologie sociale distingue trois instances constitutives de l'identité qui se construit en relation avec autrui. Le « moi » correspond à l'ensemble des rôles et postures sociales de l'acteur. Le « je » n'est pas la somme des « moi » mais une spontanéité, une créativité personnelle, une distance à « soi », une capacité critique. Le « soi » résulte de l'interaction dialectique entre le «moi» et le «je». La conscience de soi apparaît dans le dialogue entre le « moi » et le « je ».

La notion d'identité, signale D. Poisson (1997 : 177), nous indique que les conduites de l'individu ne résident pas seulement dans l'intériorisation de rôles et de statuts lui permettant une intégration fonctionnelle dans la société.

Le sujet est acteur de sa propre vie. Comme le dit F. Dubet (1994 : 16), «L'identité n'est pas un 'être' mais un 'travail' ». Ce sociologue affirme que le processus identitaire, commun à toutes les strates de la société, relève d'une capacité de réflexivité du sujet sur ses expériences. Il décrit l'action individuelle comme la combinaison de l'intégration dans une communauté, du développement de stratégies et d'une subjectivation, cette dernière étant comprise comme une activité critique et une prise de distance de l'acteur par rapport à ses rôles et intérêts[1].

Le travail de subjectivation sous-tend l'enjeu identitaire. Il révèle des tensions et des conflits entre la subjectivité des individus et l'objectivité culturelle et sociale. Il met en jeu la dualité de l'image pour soi et l'image pour autrui selon C. Dubar (2000 A : 111).

[1] Nous y reviendrons, ce modèle est au cœur de notre problématique.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pour le chercheur, l'identité sociale renvoie à des « définitions de soi autant qu'à des étiquetages par autrui », parfois antagonistes. Le processus de construction identitaire est marqué par une double transaction, une transaction subjective entre identité héritée et identité visée, et une transaction objective entre l'identité attribuée et l'identité assumée. L'identité sociale relève d'une déstructuration / restructuration permanente.

La formation continue des adultes peut jouer ce rôle de transformation d'identités professionnelles au travers notamment des pratiques autoformatives. Des dispositifs d'insertion, de reconversion professionnelle mènent souvent à un travail profond sur soi et à une reconstruction identitaire. Nous pensons entre autres aux Ateliers de Pédagogie Personnalisés (A.P.P.). Les A.P.P. s'inscrivent dans cette optique, en individualisant la formation et en privilégiant une autoformation accompagnée. « Pour beaucoup, ils sont « un lieu de socialisation et d'identification » selon les termes de C. Oger (2003 : 14).

V.4. Un fait social total ?

L'autoformation « fonctionne comme un foyer à la fois organisateur et conceptuel de pratiques qui en même temps la débordent et ne s'y reconnaissent pas nécessairement » nous dit D. Poisson (1997 : 182). Elle constitue une réalité sociale qu'on ne peut embrasser dans son intégralité et que traduit assurément le terme « galaxie ».

Plus nous explorons cette galaxie de l'autoformation, plus nous réalisons l'étendue de ses méandres et les multiples directions qu'il nous faudrait explorer. D'après P. Carré, ce fait social, interrogeant ensemble des dimensions de la vie de l'individu, traversant l'ensemble des sociétés, pourrait être qualifié de « fait social total », notion explicitée par C. Lévi-Strauss dans son introduction à l'œuvre de M. Mauss :

> […] le fait total ne réussit pas à être tel par simple réintégration des aspects discontinus : familial, technique, économique, juridique, religieux, sous l'un quelconque desquels on pourrait être tenté de l'appréhender exclusivement. Il faut aussi qu'il s'incarne dans une expérience individuelle qui permette d' « observer le comportement d'êtres totaux, et non divisés en facultés » ; ensuite dans ce qu'on aimerait appeler (en retrouvant le sens archaïque du terme dont l'application au temps présent est évidente) une anthropologie, c'est-à-dire un système d'interprétation rendant simultanément compte des aspects physique, physiologique, psychique et sociologique de toutes les conduites : « la seule étude de ce fragment de notre vie qui est notre vie en société ne suffit pas » (Lévi-Strauss 1947, cité par Carré, 2003 : 29).

L'autoformation appréhendée de la sorte exige du chercheur une exploration fine de sa dimension subjective, de la réalité vécue dans l'intimité du sujet, et une juste appréciation de la modification des relations et interactions sociales.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Le chercheur doit se défaire de ses a priori et de ceux des acteurs, tout en s'impliquant, car il doit capter les représentations que les autoformants se font du social, social dont il fait partie intégrante : entre « engagement et distanciation » selon les mots de N. Élias (1993).

V.5. Moteurs d'une autoformation

Quelles sont les motivations qui poussent de plus en plus d'individus à se former par eux-mêmes, à prendre les rênes de leur formation ? Plusieurs facteurs peuvent être recensés. En accord avec D. Poisson (1997 : 195-200), nous en relèverons trois principaux : la revendication d'un propre mode d'accès au savoir, l'affirmation d'une identité et la reconstruction du lien social.

V.5.1. La revendication d'un mode propre d'accès au savoir

Les autodidactes se caractérisaient par leur volonté d'accéder au savoir savant et leur aspiration à l'intégration sociale. Ils palliaient les carences du système éducatif en s'instruisant par eux-mêmes, en s'imposant un effort individuel d'acquisition de savoir dans la perspective de monter dans l'échelle sociale.

L'autoformation s'inscrit pour sa part, dans une quête personnelle de savoir, en opposition avec les formations académiques standards et les déterminismes sociaux dont le sujet prend conscience. L'essor des pratiques sociales d'autoformation entretient un lien étroit avec l'évolution de la société. Ces pratiques selon J. Dumazedier :

> sont le produit de l'état actuel de la modernisation et de la démocratisation de nos sociétés qui ont besoin, chez tous, d'une promotion réelle de pratiques éducatives permanentes au cœur du quotidien (1995, cité par Poisson, Ibid. : 194).

V.5.2. L'affirmation d'une identité

Rappelons que C. Dubar (2000 A) décrit l'identité comme un processus de construction entre l'« identité pour soi » et l' « identité pour autrui » s'effectuant dans l'intimité du sujet. Le sujet s'autoformant, réflexif, questionne sa vie, s'approprie son propre mode de formation pour produire son existence. Le processus d'autoformation s'accompagne d'un travail identitaire de la personne, au plus profond de son être. Il s'agit d'une quête de soi tout autant que d'une affirmation de soi. L'individu se construit grâce à une autoformation mais aussi une hétéroformation et une écoformation.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

G. Pineau (1983) recourt aux histoires de vie pour explorer cette construction qui s'effectue, pour lui, à partir des transactions périphériques aux trois pôles : soi, les autres, les choses.

V.5.3. La reconstruction du lien social

Une société d'individus s'autoformant semble au premier abord davantage orientée vers le développement des individualismes, voire des égoï smes, entraînant de facto le délitement du lien social. Pourtant, à y regarder de plus près, on constate que les pratiques d'autoformation génèrent de la sociabilité. Le symposium de Toulouse, en mai 1997, a d'ailleurs pris pour thème ce paradoxe : « Autoformation et lien social ».

P. Carré souligne, que

> si l'on apprend toujours seul, ce n'est jamais sans les autres et que ce sujet apprenant est donc toujours […] un sujet *social* apprenant (2000 : 84).

L'autoformation est une pratique sociale qui mobilise le sujet et la société. « Un peu vient de l'extérieur, un peu vient de l'intérieur ; il ne reste plus qu'à savoir quoi et combien », nous dit Norbert Élias, décrivant les interrelations qui constituent à la fois l'individu et la société (1987 : 65).

L'autoformant crée et cultive un réseau de relations étendu, qui constitue pour lui un vivier de ressources. Une formation mutuelle s'instaure lors d'échanges de bons procédés, des liens se tissent. Le M.R.E.R.S. (Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs) de C. et M. Héber-Suffrin illustre idéalement le phénomène. Ce réseau met en relation des offreurs et des demandeurs de savoirs, chaque demandeur est également offreur et vice versa. L'échange crée le lien, enrichit chaque membre et aboutit de surcroît à la prise de conscience de savoirs intériorisés chez les « offreurs-demandeurs », puis leur socialisation.

La mutualisation et la solidarité constituent deux principes de base de l'autoformation pour B. Alberto. L'autoformation ne conduit pas à l'isolement des personnes par des pratiques individualistes mais à une « articulation sociale des dimensions individuelle et collective » :

> Les échanges permanents sous forme de discussion d'entraide, d'apprentissages mutuels et de solidarités renforcées par des communions d'intérêts, contribuent à la conquête d'une autonomie à la fois collective et individuelle qui débouche, non pas sur une perspective autiste mais bien au contraire sur une responsabilisation et une implication des personnes dans leur environnement (2003 : 43).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La présence de « démarches individuelles d'autoformation dans des processus collectifs de formation » s'avère assez courante, si l'on en croit D. Poisson (1997 : 197). Pour que s'instaure une authentique dynamique, un nombre minimum de participants doit être réuni. Apparaît donc la notion de seuil critique. Ces actions collectives ont pour but le tissage de nouveaux liens, la « reconstitution d'une trame dans un « milieu » » (Ibid.) pour faire face à la désagrégation du lien social dans la société, résultant en grande partie de la précarisation salariale.

La montée en puissance de l'acteur a son pendant. L'individu se doit de développer ses capacités personnelles, d'exprimer son potentiel, et de créer le lien afin de s'intégrer dans la société.
Une distinction entre lien faible et lien fort est établie par J.-C. Kaufman (1994 : cité par Moisan, 2000 A : 25). Les liens forts, fusionnels, souvent de faible étendue (famille) contrastent avec les liens faibles, ponctuels et opératoires, de large étendue. Les premiers estompent les identités individuelles au bénéfice du groupe, de la communauté. Les deuxièmes, qu'ils soient « présents ou virtuels, concrets ou symboliques » (Ibid.) octroient « une mise à distance positive », « un pouvoir d'intériorisation, l'élargissement de l'espace mental, le développement du capital relationnel » pour reprendre les mots de D. Poisson. Les pratiques d'autoformation requièrent autant qu'elles génèrent ces liens faibles, pour tisser un réseau qui les alimente. A. Moisan (2000 B : 181-183) procède au même type d'analyse, considérant les notions de *socius* et de *societus*. Le *socius* renvoie à des liens forts, de proximité (familiaux par exemple) tandis que le *societus* réfère à un « social abstrait » que l'on retrouve dans les « chaînes d'interdépendances longues » de N. Élias (1991, cité par Moisan, 2000 A : 29). Les nouvelles technologies de l'information et de la communication contribuent à accroître ces « chaînes d'interdépendance longues ». Nous pensons précisément aux réseaux qui se tissent sur la toile, aux forums et listes de diffusion, aux communautés ou pseudo-communautés qui fleurissent sur le Net.

Les nouvelles technologies communicantes créent, selon G. Vignaux, les conditions favorables à l'émergence de nouvelles formes de collectifs intelligents qui prendront « à coup sûr la forme de réseaux d'autoformation où cognitions individuelles et cognitions collectives s'interpénètreront » (2003 : 103).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

V.5.3.1. *Coformation*

Les relations personnelles d'un individu constituent potentiellement pour lui un réseau personnel de formation. Une coformation (du latin *cum* signifiant avec, autrement dit une formation avec les autres), formation mutuelle, peut s'instaurer avec des proches, des amis, des collègues grâce à la construction d'un lien de confiance avec l'autre.

Cette formation entre pairs met l'accent sur l'intérêt, pour les autoformants, de développer leur réseau personnel, une compétence clé d'ailleurs identifiée par N.A. Tremblay (cf. 1er Chap IV.2.2).

Comme le montre S. Alava dans son étude sur le métier d'étudiant, il est souvent déterminant pour l'apprenant de développer à côté de la formation formelle généralement hétéronome « des pratiques informelles d'études qui font souvent la différence » (2002 : 159). La coformation, authentique stratégie sociale d'étude permet d'apprendre par confrontation ou coopération avec d'autres.

La reconnaissance des ressources de l'autre contribue à recréer le lien social. Cette reconnaissance de l'altérité participe à « l'émergence de pratiques interculturelles » nous dit C. Leray (2002 : 254), « l'altérité des expériences pouvant faire sens dans une dynamique de mutualisation des savoirs » (Ibid. : 254). Les savoirs ne sont pas simplement échangés, troqués mais mis «en résonance ». Il y a reconstruction, conjugaison des savoirs mis en commun. Les sujets mobilisent les ressources personnelles et collectives. Ils s'autoforment, se coforment en créant du lien social.

G. Pineau a exploré l'impact des relations interpersonnelles dans le processus de formation (2001). Il indique que la coformation ne doit pas être idéalisée, car si elle peut être l'espace d'une autonomisation, elle peut aussi correspondre à une aliénation.

> M'est apparue alors la fonction stratégique majeure de la **coformation** comme **espace frontière** entre l'appropriation ou la désappropriation par les personnes de leur pouvoir de formation, l'auto ou l'hétéro-formation (Ibid. : 151).

Tout repose sur l'équilibre de la relation, qui doit être interactive et non unidirectionnelle et du

> jeu semi conscient de prise (appréhension / compréhension) et de transformation (intériorisation / extériorisation) qui se noue dans cette situation existentielle fondamentale multiforme et ambivalente (Ibid.).

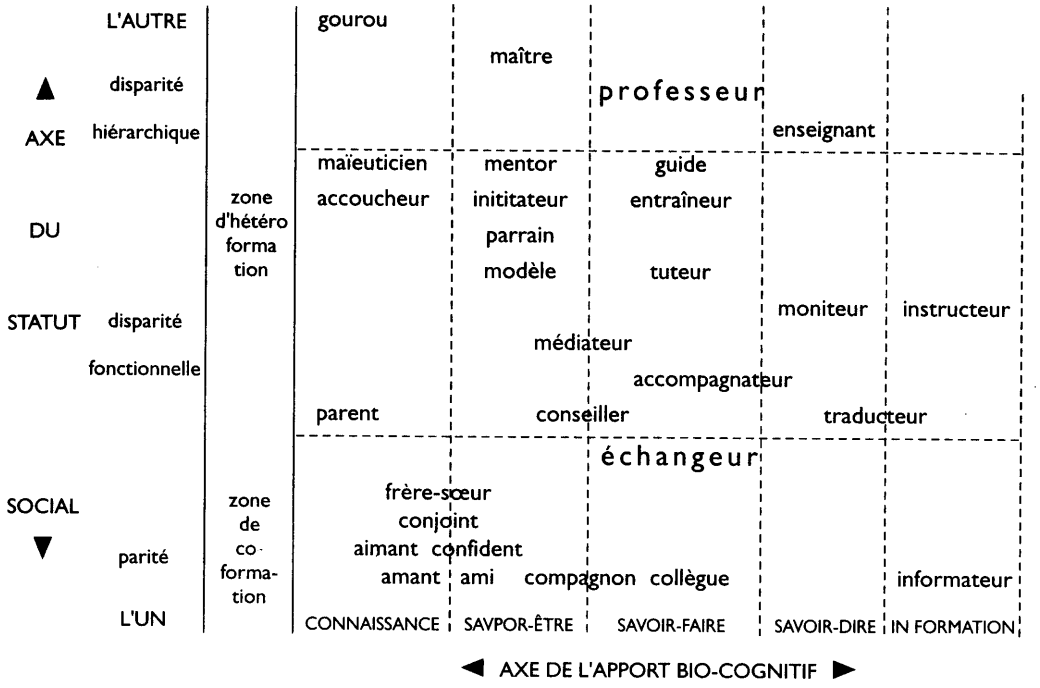
L'individu accroît son autonomie en agrandissant son réseau social, en augmentant le nombre de ses cercles sociaux d'appartenance, et donc son espace de coformation.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

G. Pineau établit une carte des différentes relations interpersonnelles pouvant constituer un réseau de formation d'une personne au cours de sa vie. Il croise l'axe du statut social des personnes en relation (axe qui va d'une parité sociale à une disparité fonctionnelle ou hiérarchique) et l'axe de l'apport biocognitif de la relation (dans un continuum qui va d'un cognitif très incorporé à un cognitif quasi autonomisé en unités d'autoformation).

Tableau n°2 : Noms et indicateurs de relations interpersonnelles de formation selon leur statut social et leur apport bio-cognitif

Pineau P. (2001 : 155)



La représentation graphique obtenue met en évidence une zone de coformation caractérisée par le statut paritaire des individus en relation. Cette parité statutaire correspond à une équivalence de position sociale des personnes mais, signale G. Pineau, elle « peut être aussi donnée par une relation si forte qu'elle gomme les différences de position sociale » (Ibid. : 157), avec le conjoint, un frère ou une sœur par exemple. Cette parité est si forte que les deux parties en relation sont identiquement nommées (conjoint, ami, collègue…) au contraire de la disparité qui appelle des dénominations différentes (maître / élève…). La carte désigne les collègues et compagnons comme des «coformateurs de savoir-être et de savoir-faire » (Ibid. : 158). Ce faisant, elle attire notre attention sur la coformation qui peut prendre place sur les listes de diffusion professionnelles d'enseignants, l'objet de notre présente étude. Les personnes qui entretiennent des relations encore plus étroites (conjoint,

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

confident, ami, amant, frère-sœur) s'offrent un « support social et émotionnel », s'apportent « aide et assistance » et partagent des « intérêts communs », ce qui contribue à une connaissance très incorporée, « entendue comme genèse d'unité bio-cognitive nouvelle » (Ibid. : 155).

Nous l'avons vu, le lien social occupe une place de choix en matière de formation, particulièrement par le potentiel de coformation qu'il recèle, d'où une tendance actuelle au travail sur la « reliance ». Le lien social n'est pas une donnée, il relève d'une construction, déconstruction, reconstruction permanente.

Des dispositifs d'autoformation en contexte institutionnel intègrent un volet coformation ; dans le but de créer un réseau relationnel de support à la motivation et au travail collaboratif. A. Lourenço Romano (2002 : 193-202) rapporte le cas des « Projets d'autoformation dans le milieu hospitalier au Portugal », initiés par le Département Ressources Humaines du Ministère de la Santé, comportant dans leur dispositif des rencontres de coformation entre apprenants. Elle constate que les personnes qui établissent le plus d'interactions avec leurs pairs sont celles qui progressent le plus. L'entraide, la comparaison des démarches et l'échange d'idées, le sentiment d'appartenance à un groupe, le « partage social des émotions » (Ibid : 202) générés par les situations d'apprentissage de groupe renforcent la motivation et favorisent les apprentissages. L'objectivation de ses propres connaissances rendue nécessaire par leur communication à autrui permet de mieux les structurer. L'émergence de conflits socio-cognitifs entre apprenants lors de débats contradictoires, de confrontations de différents points de vue, contribuent à une réorganisation des connaissances.

V.5.3.2. *Incomplétude et échange don / contre-don*

B. Alberto (2003 : 43-45) analyse les situations d'autoformation collective et de formation mutuelle à la lumière de la théorie du don / contre-don de M. Mauss. Le don matériel ou symbolique entraîne pour celui qui le reçoit l'obligation du contre-don. La chercheuse constate qu'un contrat tacite d'échange s'instaure entre pairs membres du groupe :

> […] chaque personne s'engage vis à vis des autres, ses pairs dans la formation, mais aussi vis à vis de la communauté toute entière, par le fait même de la mise en œuvre d'une dynamique d'autoformation mutualisée (Ibid. : 44).

Une dynamique sociale constructive est enclenchée, les participants intègrent la nécessité d'un équilibre des échanges, ce que l'on obtient crée une dette symbolique à l'égard des autres membres du collectif.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La communication, l'entraide, la mutualisation, la solidarité, entre des individus mus par un intérêt commun, constituent le ciment d'une cohésion sociale. Elles entretiennent le lien, mais elles contribuent aussi à la conquête de l'autonomie par chacun.
Cette dimension anthropologique des processus à l'œuvre dans les groupes d'autoformation collective se révèle un « moteur puissant que le système éducatif n'a pas encore su utiliser ». Des perspectives en ce sens paraissent s'ouvrir avec la prolifération de groupes d'intérêts communs sur les réseaux numériques de communication.

Appréhendant l'autoformation dans son inscription sociale, et observant plus particulièrement la transaction entre les autres et soi, deux des trois sources de savoir selon J.-J. Rousseau (soi - les autres - les choses, [1762] 1966 ; cf. 1er Chap. II.2.), A. Moisan (2002 : 217) déclare que « l'autoformation se joue dans l'échange ». Il avance l'hypothèse que :

> l'autoformation se joue dans un jeu[1] où le je se met en jeu dont la rétribution (le retour attendu) de sa contribution est incertaine (qualitativement comme, d'une certaine manière, quantitativement) (Ibid.).

L'engagement et l'implication des acteurs ne dépendent pas uniquement du retour attendu, qu'il soit d'ordre matériel, social ou symbolique. L'échange ne s'explique pas seulement par un utilitarisme. A. Moisan cite le cas du « passager clandestin »[2] relevé par M. Olson,

> qui considère que, « dans la mesure où sa contribution personnelle ne sera pas suffisante pour produire le bien collectif et dans la mesure où la production de ce dernier dépend, par définition, de la contribution d'un grand nombre de personnes, l'individu qui suit un calcul rationnel aura tendance à s'abstenir de toute contribution » (Douglas, 1999, cité par Moisan, Ibid. : 219).

Nous ne participons pas à des actions collectives uniquement par calcul rationnel, par utilitarisme mais bien aussi en pur désintéressement. Sinon, comment expliquer la bonne marche d'associations grâce au concours de bénévoles, ou bien encore les mouvements de grève aux retombées incertaines ? Certes, cet engagement permet également des gains, même s'ils restent le plus souvent inavoués. Ils étendent notre réseau social, favorisent l'appropriation de savoir-faire, suscitent la reconnaissance par nos pairs. «L'altruisme et le don font bon ménage avec le calcul et l'intérêt » énonce A. Moisan, faisant ainsi le lien avec les travaux de A. Caillé (2000) qui fonde sa réflexion sur les développements

[1] « […] le mot jeu est ici entendu comme acte social du sujet » (note de l'auteur).
[2] Nous retrouverons cette notion de « passager clandestin » dans notre étude de listes de diffusion pour enseignants du premier degré pour évoquer le cas des abonnés qui lisent les messages sans jamais contribuer aux échanges sur la liste.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

théoriques de M. Mauss dans son « Essai sur le don » (1923-1924). Le don n'existerait pas indépendamment de l'intérêt, parfois inavoué ou inconscient. Il constitue une prise de risque du donateur qui ne connaît ni la valeur, ni le moment du retour. C'est l'acceptation de cette indétermination, cette incomplétude[1] « qui fait naître la coopération » (Ibid. : 222). La coopération s'instaure parce qu'un individu expose son incomplétude aux autres, les invitant à prendre le risque d'exprimer la leur et instaurant l'échange, libérant

> alors des interactions cognitives en favorisant les effets de résonance » (ce que dit l'un évoque et convoque des représentations mentales chez l'autre) et tissent des liens (cognitifs, subjectifs, …) dont chaque sujet ne maîtrise pas l'issue finale… (Ibid. : 223).

Nous retrouvons ce processus dans les situations d'apprentissage par ou avec les autres, apprentissage qui suppose un inconnu. L'apprenant prend « le risque en exposant son incomplétude dans l'échange » (Ibid. : 224). Selon A. Moisan, l'échange est compris entre deux extrêmes, du cognitif (échanges de connaissances ou de savoirs formalisés) à l'« existentiel » (pour G. Pineau) ou « biocognitif » (pour P. Galvani) quand il provoque une déstructuration-restructuration de la personne. Notons que ce dernier point nous renvoie aux différents niveaux logiques d'apprentissage de G. Bateson. (cf. 1er Chap I.1.).
Le don dans l'action collective, ajoute-t-il, reprenant la réflexion de l'économiste A. Hirschman (1985), « procure un sentiment d'appartenance à un groupe ». Il peut être considéré comme un investissement dans l' « identité individuelle ou de groupe » (Ibid. : 226).

L'autoformation apparaît donc «liée à une incertitude » et «une prise de risque par le sujet « incomplet » » (Ibid. : 228). Elle se joue dans un échange social qui n'est pas exclusivement intéressé et parie sur le couple incertain don / contre-don.
Le *societus*, des liens faibles, se traduirait plus par une mobilisation « des « relations » ponctuellement, avec des objectifs utilitaires » (Ibid. : 230) que le *socius* avec des liens forts, des relations de confiance.

[1] La notion d'incomplétude est ici empruntée par A. Moisan au droit et à l'économie. «Un contrat de travail est par exemple considéré comme « incomplet » parce qu'il ne détermine pas à l'avance les termes de l'échange, mais uniquement des promesses mutuelles. » (Ibid. : 221).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

V.6. L'autoformation au travail

La rapidité de l'évolution et la complexification des tâches professionnelles exigent un renouvellement sans cesse accéléré des compétences. À l'heure actuelle, un individu ne peut plus apprendre lors de sa formation initiale, même renforcée par une formation continue, l'ensemble des connaissances qui lui sont nécessaires pour exercer efficacement son activité professionnelle. Ces connaissances sont en évolution constante et accélérée. Elles relèvent plus que jamais de l'expérience, d'une autoformation dans l'exercice même de sa profession.

V.6.1. Autoformation informelle

Les situations informelles d'études sont définies par A. Pain (1990 :139-140) comme des situations de formation issues des rapports de l'individu avec son environnement, dans sa vie quotidienne (travail, loisir, vie sociale), en dehors de toute programmation et d'un quelconque enseignement. Elles peuvent procéder des circonstances ou de la volonté du sujet.

La formation initiale, bien qu'indispensable, a toujours un temps de retard sur la réalité. Tout comme la formation continue, elle ne peut ni aborder l'immensité de la diversité des situations, ni répondre à toutes les questions qui se poseront. Le phénomène s'accentue avec la complexité de la tâche. Dans les professions qui requièrent un haut niveau de compétences, les difficultés à gérer, les problèmes à résoudre sont le lot quotidien. Chacun est tenu d'apprendre continuellement par lui-même. L'autoformation, l'apprentissage informel constituent une réponse adaptée. M. Hrimech s'exprime en ce sens :

> Afin de comprendre et de mener à bien des tâches constamment renouvelées et de compléter leurs savoirs théoriques et pratiques déjà acquis, les employés doivent faire appel à l'apprentissage informel ou non structuré et compter sur leurs propres stratégies pour le faire. Il n'est pas étonnant alors que ceux-ci doivent essentiellement compter sur eux-mêmes, sur leurs propres habiletés et stratégies d'autoformation pour apprendre de nouvelles connaissances, maîtriser des habiletés inédites et développer des compétences et des attitudes jamais enseignées ni apprises (2002 : 172).

Dans des situations de travail, face à des situations inattendues, inédites pour eux, des individus mettent en place des stratégies spontanées d'apprentissage autonome et informel. M. Hrimech signale la place capitale des stratégies sociales dans sa recherche sur l'autoformation et l'apprentissage informel en milieu de travail. La principale stratégie d'apprentissage spontané mise en œuvre consiste à faire appel au réseau informel de contacts, elle apparaît pour ses enquêtés la «manière la plus rapide et efficace de résoudre

un problème et de trouver l'information nécessaire » (Ibid. : 185). La dimension humaine revêt une importance primordiale dans les situations d'autoformation. P. Carré (1996) en tient compte dans son modèle et plus particulièrement dans les acceptions cognitive et sociale de l'autoformation. Il souligne que l'on apprend dans et par le groupe social. N.A. Tremblay (1996) insiste également sur l'importance que revêt le fait d'apprendre avec les autres et donc d'établir un réseau de ressources. Reste à savoir si les stratégies sociales sont privilégiées pour leur efficacité ou par facilité.

M. Hrimech évoque les stratégies de lecture dans l'autoformation en milieu de travail comme « une activité individuelle qui fait pendant aux stratégies sociales et les complète ». L'usage d'Internet par la consultation de sites, se classe souvent dans ces stratégies de lecture-recherche. Il exige la mise en œuvre d'une recherche, d'une identification et d'une sélection de l'information. Restera pour l'apprenant à analyser, adapter, s'approprier, intégrer, comprendre celles-ci pour qu'elles soient retenues, convocables à tout instant et transférables dans différents domaines.

V.6.2. Trois éléments constitutifs

D. Poisson (1997 : 207) identifie trois éléments constitutifs de l'autoformation dans les situations de travail : l'indétermination des situations, les trois transactions et le niveau réflexif.

V.6.2.1. *L'indétermination des situations*

On retrouve là une des compétences clés pour l'autoformation listées par N.A. Tremblay : tolérer l'incertitude (cf. 1er Chap. IV.2.1.). Toute situation comporte une part d'aléas, d'incertitudes, où peut s'immiscer l'autoformation. B. Schwartz montre comment on peut apprendre et construire à partir des dysfonctionnements. Il parle même d'une « pédagogie du dysfonctionnement » (2001 : 184).

L'autoformant accepte les contingences car il sait en tirer partie. L'indétermination est revendiquée par son aspiration à l'autonomie.

Pour D. Poisson :

> Elle suppose une exposition délibérée à l'inconnu qui se prête à une remise en cause des catégories de pensée constituées. De ce point de vue, elle fonctionne plus dans une logique cumulative : elle est générative et créatrice…(1997 : 211).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

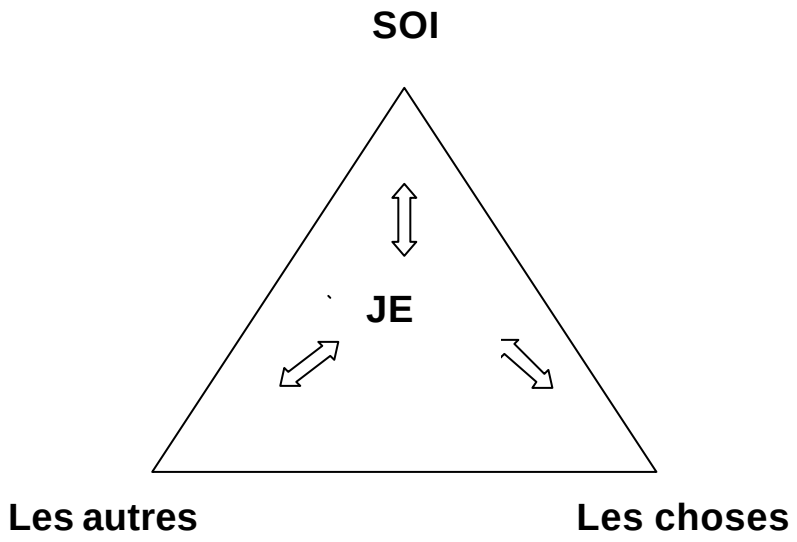
Elle est une condition nécessaire mais non suffisante à l'autoformation, car elle peut amener à un repli sur ce qui est déjà maîtrisé.

V.6.2.2. *Les trois transactions*

Nous retrouvons la théorie des trois maîtres que G. Pineau emprunte à J.-J. Rousseau (cf. 1er Chap. III.2.1.). La théorie tripolaire de la formation repose sur les transactions entre trois instances, soi, les autres et les choses et le « je », le « foyer organisateur » (Ibid. : 212).

- Les choses comprennent aussi bien le contact direct avec la matière que l'environnement dans son ensemble, le contexte de travail par exemple. Elles tiennent du « matériel » comme de « l'immatériel » (Ibid.) en relation avec la personne dans le cadre de son travail : les matériaux, l'outil informatique, la littérature scientifique, les méthodes…
- Les autres sont des partenaires plus ou moins proches avec qui on coopère, on est en relation, dans le cadre des activités professionnelles. Les savoirs mobilisés par les acteurs, lors de cette transaction, restent très délicats à désigner, car ils dépendent fortement du contexte.
- Le « soi », constitutif de l'auto, entretient lui aussi une transaction avec le « je », dont il se différencie. Cette transaction renvoie au processus réflexif, à la mise à distance de sa pratique par la personne.

Figure n°3 : Le « je » et les trois transactions
(Poison, 1997 : 213)



edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

V.6.2.3. *Le niveau réflexif*

Il s'agit d'un métaniveau par lequel le sujet réfléchit sur son expérience en vue de se perfectionner.

Ce retour sur soi, sur sa pratique, a été analysé par D.A. Schön (1994). Il a développé le concept de praticien réflexif. Il rend compte de la réorganisation continuelle de son répertoire cognitif par le praticien de haut niveau, grâce à une réflexion dans et sur l'action. Ce niveau réflexif permet au professionnel d'adapter constamment son répertoire d'actions et d'éviter le risque d'enfermement », d'autolimitation dans un mode opératoire donné (Poisson, 1997 : 214).

Ce métaniveau nous ramène à G. Bateson (cf. 1er Chap. I.1) et aux différents niveaux d'apprentissage. Le niveau II se présente comme un métaniveau, un apprentissage sur l'apprentissage qui permet une adaptation aux différents contextes.

La réflexivité représente un axe fort de travail actuellement. Les histoires de vie et le récit autobiographique, l'analyse de pratiques, les ateliers de praxéologie[1] par exemple, constituent autant d'outils pour ceux qui s'attèlent à ce chantier. Ils permettent une mise à distance de ses propres pratiques, une réflexion et une adaptation.

Conclusion

L'autoformation apporte une réponse aux questions que soulèvent les transformations socio-économiques, politiques et culturelles contemporaines, ainsi qu'à l'aspiration émancipatrice des individus. Elle est le produit d'une histoire sociale et d'une histoire individuelle.

Elle permet de faire face à une hétérogénéité de publics demandeurs de formation, quelle que soit leur situation spatio-temporelle ou leur appartenance sociale. Elle « autonomise » et responsabilise des apprenants qui doivent faire face à une rapide obsolescence de leurs connaissances, due à l'évolution fulgurante des techniques et des sciences.

Dans notre société de plus en plus cognitive, où la formation a conquis le droit d'être permanente, elle s'annonce comme l'un des plus sûrs piliers d'une andragogie en construction.

[1] La praxéologie peut se définir comme une éducation par l'action. «Elle vise à la conscientisation de l'agir et à l'autonomisation de la personne dans les divers espace-temps de sa vie quotidienne. C'est une démarche de découverte mais plus particulièrement de savoirs nouveaux à partir de l'activité ou plutôt à partir de la praxis » (Le Meur, 1998).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ce « fait social total » apparaît comme une « construction conjointe, articulée et solidaire de l'identité et du lien social dans un contexte où le savoir signifie de plus en plus le pouvoir » (Carré, 1997 : 269). L'autoformation existentielle, sociale, représente « l'instance et le moyen où se travaillent en même temps le rapport *aux autres, aux choses et à soi-même* » (Ibid. : 270).

Nous assistons à une ré-émergence et à une revalorisation des savoirs d'expérience, autrefois produits et appris dans les métiers, contrepoids salutaire à la référence aveugle aux diplômes. Pour reprendre la métaphore de G. Pineau, dans l'ombre de la formation permanente diurne, la formation permanente nocturne aspire à la reconnaissance. L'analyse de l'expérience ne se limite pas à l'acquisition de savoirs et au développement de compétences. Dans sa dimension existentielle, l'autoformation opère une « mise en forme de soi » et une « production de soi » (Galvani, 1991). L'autoformant s'interroge sur son devenir et sur la forme qu'il veut donner à son existence tout au long d'une vie marquée par des apprentissages formels et informels qui se poursuivent, bien évidemment, après la sortie du système éducatif.

L'autoformation, si elle signifie bien se former par soi-même, diffère d'une pratique exclusivement solitaire, d'une « soloformation ». L'autoformation articule l'individuel et le collectif et ne les oppose pas. L'apprentissage autonome se nourrit du collectif et des échanges interindividuels, du travail coopératif.

Des expériences collectives, telles que le M.R.E.R.S., en témoignent. Par ailleurs, des études montrent que l'autoformant recourt à un réseau de personnes ressources pour apprendre.

L'autoformation ne sonne pas le glas du corps professoral, mais dessine une mutation vers des rôles de facilitateurs, de tuteurs, de médiateurs, d'accompagnateurs. La société cognitive qui se profile requerra moult pédagogues.

Deux conceptions de l'autoformation s'opposent en ce début de XXI^{e} siècle. Pour l'une, que nous soutenons, il s'agit d'une formation d'orientation humaniste tournée vers le développement social et professionnel des sujets responsables de leur formation et producteurs de leur vie. Pour l'autre, d'inspiration libérale, l'autoformation se révèle l'instrument du désengagement de la formation, sous couvert d'autonomisation des apprenants. Nous pouvons légitimement craindre d'une responsabilisation excessive des

individus face à leur formation, une stigmatisation et une culpabilisation des moins qualifiés, y compris pour l'autoformation. Une « vigilance éthique et politique » (Carré, 1997 : 266) s'impose à nous afin que les valeurs progressistes humanistes l'emportent sur une visée instrumentale, utilitariste.

La banalisation de l'usage des Technologies de l'Information et de la Communication révolutionne l'accès à l'information et à la formation. La consultation et la communication s'organisent à distance, de façon synchrone ou asynchrone, interrogeant les pratiques de formation usuelles. L'autoformation relève le défi de la flexibilité de ce nouvel espace-temps et du dessein d'une société apprenante.

Les groupes d'intérêts partagés qui se développent dans le cyberespace incitent à la mutualisation des connaissances entre pairs. Ces réseaux d'échanges de savoirs peuvent devenir des espaces d'innovation, de collaboration sociale. Forums et listes de discussion ne forment-ils pas de véritables lieux d'autoformation, de coformation par l'échange ?

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Deuxième chapitre : Un cyberespace[1] de formation

Internet, réseau de réseaux, repose sur la connexion de milliers de centres informatiques dans le monde. Il symbolise le « grand médium hétérogène et transfrontière appelé cyberespace » (P. Lévy, 1997 : 8).

Ce nouvel espace de communication, de pensée, de travail, bouleverse nos modes de communication et d'accès au savoir. Grâce aux réseaux numériques, les individus accèdent à une source d'information infinie, créent des mondes virtuels, s'amusent, commercent, échangent des messages, coopèrent, se forment.

Cette révolution numérique affecte notre société, notre culture. Dans quelle mesure redéfinit-elle notre identité, le lien social et notre rapport au savoir ?

I. Réseaux

I.1. Retiolus

La notion de réseau nous semble familière, mais résiste si nous essayons de la circonscrire en quelques lignes. Les réseaux de communication et de transport des choses côtoient les réseaux virtuels ou immatériels qui assurent le transport de signaux mais aussi les réseaux humains, personnels ou supra individuels (groupes, organisations sociales).

Le réseau peut être envisagé comme moyen et comme objet de cohésion. En effet, il rassemble, il relie des points, des éléments dispersés d'un système, construit un système en liant divers éléments épars. « Le réseau est d'abord organisation des différences » pour G. Dupuy (1997 : 875). Notons que s'il organise, il n'implique pas une structure, hiérarchique ou autre, ce que l'on retrouve par contre dans le concept d'organisation.

La fondatrice des Réseaux Réciproques d'Échanges de Savoirs, C. Héber-Suffrin, relève l'ambivalence du réseau qui enferme ou qui anime, permet le mouvement : «Le réseau lui-même n'est-il pas un paradoxe, lieu de circulation, lieu de rétention ? » (1992).

Réseau et système sont assez proches notamment au niveau de la régulation : ils sont tous deux « inclus dans un environnement, et persistent dans cet environnement grâce à des régulations » (Sensevy, 2002 : 51). Cependant, si les structures systémiques ont une finalité

[1] Ce mot dérive du terme américain « cyberspace ». Il a été employé, pour la première fois par l'écrivain de science-fiction W. Gibson, en 1984, dans le roman *Neuromancien*.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

clairement déterminée, elles « persistent, grâce à des échanges réglés avec l'environnement dans cette fin » (Ibid.). Dans le cas des structures réticulaires, la finalité n'est pas clairement déterminée. « L'instabilité du réseau, la plupart du temps lui est consubstantielle » (Ibid.). L'imprévisibilité du réseau produit de la nouveauté, de l'innovation. Les « accidents », les mises en connexion non prévues sont créatrices.

Étymologiquement, le mot « réseau » provient du latin *retiolus,* signifiant filet, « ouvrage formé d'un entrelacement régulier de fils ou de ficelles » comme son cousin « rets » (ouvrage en réseau servant à capturer du gibier). L'adjectif réticulaire en atteste.

Au XVIII^{e} siècle, la médecine adopte le terme pour rendre compte du fonctionnement de l'organisme humain et en particulier de la circulation sanguine. Le concept de réseau réfère à un agencement typologique et / ou une notion de circulation. Il prend son envol au XIX^{e} siècle avec la pensée saint-simonienne. Saint-Simon promeut la multiplication des relations et de la circulation afin de favoriser l'émergence d'idées et de projets d'envergure. De nouveaux domaines s'emparent de la métaphore réticulaire. On parlera désormais de réseaux routiers, postaux, d'eau, d'assainissement, bancaires, financiers, de chemins de fer…

Avec le développement de la radiodiffusion, de la télévision, du télex et du téléphone, au cours de la première partie du XX^{e} siècle, c'est un réseau de communication mondiale qui s'établit. Nous entrons dans l'ère de l'informatique avec la mise au point de l'ENIAC[1], le premier calculateur électronique. Le réseau informatique, nouveau réseau de communication, prend son essor à partir des années 60 avec l'utilisation des moyens de communication pour relier les équipements informatiques.

Dans les années 80, la prolifération des micro-ordinateurs et leur mise en réseau autorise l'accès aux informations centralisées et la communication interpersonnelle. Les années 90 voient la numérisation de l'information sous toutes ses formes qu'elle soit écrite, visuelle ou sonore et une amplification de sa diffusion via les réseaux numériques (Dupuy, 1997 : 877).

Pour C. Bissey et J.-L. Moreau un réseau rassemble obligatoirement « des acteurs, des tuyaux entre ces acteurs, des fluides qui circulent dans ces tuyaux » (2003 : 72). L'informatique satisfait à cette analyse. On y trouve des acteurs, ils correspondent aux

[1] Machine conçue pendant la deuxième guerre mondiale à l'université de Pennsylvanie et inaugurée le 15 février 1946, l'ENIAC (Electronic Numerical Integrator And Calculator) passe pour le premier ordinateur du monde. En fait, il ne s'agissait que d'un calculateur électronique.

serveurs qui fournissent des ressources partagées aux utilisateurs du réseau, et des clients, à savoir des ordinateurs, qui accèdent aux ressources partagées fournies par le serveur. Les tuyaux, c'est-à-dire les liaisons par câbles, par fibres optiques, ou encore hertziennes terrestres ou satellitaires relient les clients et les serveurs. Les ressources partagées accessibles sur les serveurs comme des données numériques, des fichiers, des bases de données, des images, du son, des vidéos constituent les fluides.

L'ère de l'informatique révolutionne le concept de réseau. La vitesse de traitement et de circulation de l'information s'élève prodigieusement, bouleversant les rapports de l'homme au territoire. Un réseau virtuel apparaît, fondé sur un nouvel espace-temps. Le réseau tire sa puissance de la capacité de connexions, même éphémères, entre tous les points qui le constituent. L'organisation en réseau relève davantage d'un potentiel que d'un réel pouvoir. Un réseau s'étend, se connecte, s'interconnecte avec d'autres réseaux.

I.2. Réseaux de savoirs

Avec la création du papier, le passage du *volumen*[1] au *codex*[2], l'invention de l'imprimerie, la diffusion de journaux, les progrès successifs en matière de supports de l'écrit « ont permis d'établir les premier réseaux de savoirs fondés sur une dématérialisation partielle de ses supports » (Guillaume, 1999 : 14). Le réseau du papier, réseau de contagion par contacts directs entre les personnes, a rendu possible une capitalisation des savoirs. Jusqu'à une période assez récente, les journaux et les livres étaient les principaux vecteurs de circulation de l'information et du savoir. L'évolution des moyens de transport et surtout l'augmentation de leur vitesse a augmenté les capacités d'accumulation et de circulation du savoir. Avec l'apparition des réseaux immatériels (téléphone, cinéma, radio, télévision), la diffusion de l'information s'est massifiée et démocratisée. La vidéosphère a pris le pas sur la graphosphère.

Le développement des TIC, convergence des secteurs des télécommunications, de l'informatique et de l'audiovisuel, résulte de quatre facteurs essentiels : la numérisation de toutes les formes de signaux ; l'augmentation de puissance des mémoires et des processeurs ; les progrès des réseaux et la compression des signaux ; les progrès du génie logiciel (Ibid. : 16). L'ordinateur donne toute sa puissance à la commutation, il offre un

[1] Livre en rouleau.
[2] Livre en feuillets.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

potentiel de liens hypertextuels et relationnels extraordinaires. La diffusion de l'information personnalisée est sans cesse améliorée. Les technologies du Net laissent entrevoir de puissants dispositifs de médiation des savoirs. Les échanges sont de plus en plus efficaces, rapides et productifs, particulièrement dans les réseaux professionnels structurés (tout particulièrement dans le secteur de la recherche).

Le développement de ces réseaux virtuels mène à une dérive informationnelle. La facilité d'accès à une information surabondante est souvent confondue avec l'appropriation du savoir et l'autonomisation. Nous pouvons craindre la prépondérance d'une « technopensée », synonyme d'un effacement de l'effort de penser par nous-mêmes, et donc de nos capacités d'innovation, de création.

> L'accumulation sans assimilation ne peut produire que des quasi-savoirs étroitement spécialisés, qui risquent d'être dépourvus de cohérence d'ensemble, dépourvus d'*intelligence ajoutée* et de questionnement créatif.
>
> Ces potentialités hypertextuelles qui s'accordent d'ailleurs bien avec certaines pratiques pédagogiques […] permettent surtout d'acquérir un savoir mosaï que fait de fragments décontextualisés (Guillaume, 1999 : 21).

Nous l'avons vu, apprendre relève d'un long processus. Assimiler en profondeur et durablement, former un esprit demande du temps. Cela s'accorde-t-il à une industrialisation de la formation que nous pressentons à travers la création de « cybercentres » de formation multiples et protéiformes ?

I.3. Internet

I.3.1. Un réseau de réseaux

Internet (« INTER » pour « INTERconnected » et « NET » pour « NETwork » c'est à dire en français « réseaux interconnectés ») est un réseau mondial associant des ressources de télécommunication et des ordinateurs serveurs et clients, destinés à l'échange de messages électroniques, d'informations multimédias et de fichiers[1].

Internet a pour origine le réseau ARPANET, réseau de quatre ordinateurs que relièrent des scientifiques du Ministère de la Défense américaine en 1969[2]. Puis ce réseau fut utilisé comme instrument de communication universitaire dans les années 80.

[1] Définition [en ligne], adresse U.R.L. : http//www.dicofr.com

[2] Le réseau Arpanet (Advanced Research Project Agency NETwork) a été créé par l'armée américaine pour permettre la circulation des informations en cas de destruction par une force ennemie des centres et canaux principaux de communication.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'élaboration, en 1974, d'un protocole de communication commun (T.C.P. / I.P. : Transmission Control Protocol / Internet Protocol) entre machines et réseaux, marque la naissance d'Internet.

Grâce à la mise au point du langage H.T.M.L. (Hyper Text Markup Langage), le Web s'ouvre aux sociétés commerciales ainsi qu'au grand public à partir de 1989. Des liens hypertextes font passer l'utilisateur d'un document à un autre. La navigation sur le Web (cf.2ème Chap.I.3.2) ne nécessite plus la maîtrise du langage informatique. Cette application d'Internet connaît une expansion fulgurante et popularise le réseau mondial de réseaux. Dès lors, le nombre d'ordinateurs connectés à Internet s'accroît remarquablement.

Tableau n°3 : Nombres d'ordinateurs connectés à Internet

date	Nombre d'ordinateurs connectés à Internet[1]
1971	20
1975	43
1984	1000
1989	56 000
1993	1 776 000
1996	12 881 000
août 2001	130 000 000

I.3.2. Différentes applications

Internet, réseau reliant électroniquement des milliers d'ordinateurs dans le monde, fournit l'infrastructure du Web et plusieurs autres formes de communication et de ressources.

[1] Sources : Encyclopédie Universalis (pour les années 1975 à 1996), le Journal du Net (pour les années 1971 et 1984) [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.journaldunet.com/0409/040902annivinternet.shtml (consulté setembre 2004) P. Nicolas (pour août 2001) [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.info.univ-angers.fr/pub/pn/Internet_part1/sld004.htm (consulté en septembre 2003).
Ce tableau nous donne la mesure de la fantastique « explosion » d'Internet. Nous ne sommes pas en mesure de fournir d'estimations pour les années postérieures à 2001. Le nombre d'ordinateurs directement raccordés à Internet (« host ») croît de plusieurs dizaines de pour-cent par mois. Il devient de plus en plus difficile et hasardeux pour les statisticiens d'avancer ce genre de chiffres, notamment du fait du mode de comptage. Les ordinateurs individuels raccordés via une liaison spécialisée comptent pour un mais aussi certains terminaux d'entreprises alors que des milliers d'ordinateurs y sont reliés.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Il propose plusieurs services à ses usagers. Tous fonctionnent dans l'environnement serveur-client[1], ce qui permet de résoudre les problèmes de compatibilité entre les différentes plates-formes et d'optimiser les ressources informatiques disponibles. Nous retiendrons pour notre présentation quatre types d'applications majeures :

I.3.2.1. *Le Web*

Le Web ou W.W.W. (World, Wide Web, littéralement « toile d'araignée mondiale »), sous-ensemble d'Internet, est un formidable réservoir d'informations. Il résulte de la mise en relation de milliers d'ordinateurs appelés serveurs Web. Le Web permet la circulation d'un ensemble de documents et de logiciels que l'utilisateur peut télécharger sur son ordinateur personnel à partir des sites visités. Les moteurs de recherche, comme leur nom l'indique, permettent une recherche ciblée dans les contenus disponibles.

Le Web constitue une sorte de centre virtuel de ressources en tous genres où l'on peut « surfer » ou « butiner », de façon simple et intuitive, en quête d'éléments très divers tels que du texte, des images, des sons et des animations. On peut aussi s'y perdre !

D'aucuns le comparent à une encyclopédie mondiale. S. Pouts-Lajus (2000 : 76), pour sa part, préfère la métaphore de la « rue », arguant que le Web reste « un espace encore sauvage », « peu civilisé ». Cette rue est un lieu habité, le meilleur y côtoie le plus lamentable. Nous pouvons y faire notre marché, mais cela requiert un peu d'expérience. Ce chercheur prône l'instauration d'une éthique du Web, il envisage la « toile » en tant qu'« espace consacré au don, à l'échange, à la mise en commun de documents » (Ibid.).

Le taux de croissance du Web est fulgurant, selon une étude de Cyveillance[2], il accueille chaque jour 7 millions de pages supplémentaires. En juillet 2003, plus de 42 millions de sites Web étaient comptabilisés[3], ce qui représente des milliards de pages. Le Web s'est rapidement établi comme une ressource d'informations indispensable.

Il utilise le protocole H.T.T.P. (Hypertext Transfert Protocol) pour l'échange d'informations entre le logiciel client (le navigateur) et le serveur. L'adresse U.R.L.

[1] On se trouve toujours en présence d'un ordinateur-serveur avec ses logiciels-serveurs, et d'un ou plusieurs ordinateurs clients avec leurs logiciels-clients. Logiciels-serveurs et logiciels-clients utilisent les mêmes protocoles quel que soit le type d'ordinateur. Il y a partage du travail, les fichiers sont transférés de l'un à l'autre.

[2] *Cyberveillance* [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cyveillance.com

[3] Selon Aeris (Aide aux Étudiants pour la Recherche d'Informations Scientifiques), « Histoire d'Internet », [en ligne], adresse U.R.L. : http://users.11vm-serv.net/aeris/cours/internet/histoire.html

(Uniform Ressource Locator) d'un serveur Web se présente sous la forme : **http://hôte/répertoire/sous-répertoire/fichier.html**

I.3.2.2. *La communication électronique*

La communication électronique représente un autre grand domaine d'application d'Internet.

La communication peut être interpersonnelle ou de point à point, c'est généralement la fonction courrier électronique. La messagerie électronique permet avec un logiciel de courrier d'échanger des messages écrits de manière efficace et rapide. Les échanges de personne à personne sont réalisables également par l'intermédiaire de la plupart des systèmes de cyberbavardage (Chat en anglais). Remarquons que dans ce cas, contrairement à la messagerie électronique, la communication est synchrone.

Il peut s'agir d'une communication de groupe ou point-multipoint :

- asynchrone par l'intermédiaire de forums de discussion, de listes de diffusion,
- synchrone grâce à des canaux de cyberbavardage, ou bien encore de la visioconférence.

I.3.2.3. *Le commerce en ligne*

Des services transactionnels offrent la possibilité d'effectuer divers achats en ligne. La commercialisation de marchandises et de services est le plus souvent réalisée au travers de sites ou de messages personnalisés. Elle s'apparente à une vente par correspondance électronique. En France, le montant des achats en ligne des ménages est passé de 76 millions d'euros en 1998 à 3,55 milliards d'euros en 2003[1]. En décembre 2003, plus de 4 millions d'internautes de 16 ans et plus déclaraient avoir effectué un achat en ligne[2]. Les cyber-acheteurs sont séduits par la possibilité de comparer les offres facilement et efficacement ainsi que par le gain de temps réalisé (pas de déplacements). Le problème de la sécurisation des paiements demeure le principal frein à l'achat en ligne. Le développement de l'« e-commerce » semble inexorable, il est appelé par les promoteurs de

[1]: Selon le Tableau de bord du commerce électronique (avril 2004), en prenant le milieu de la fourchette proposée [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.men.minefi.gouv.fr/webmen/pdf/tbce250304.pdf

[2] Selon le baromètre Multimédia de Médiamétrie [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.mediametrie.fr/web/resultats/barometre/resultats.php?id=996

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

l'économie numérique en tant que facteur de croissance, de relance économique et décrié par les défenseurs de l'Internet non marchand, humaniste et solidaire, qu'avaient voulu ses initiateurs.

I.3.2.4. *L'accès à des ordinateurs distants*

La fonction Telnet est une application à l'origine d'Internet. Elle permettait aux chercheurs des centres de recherche et des universités d'accéder à des ordinateurs mis à leur disposition. Le protocole Telnet, permet à un utilisateur d'Internet de se connecter à un ordinateur plus puissant. Son micro-ordinateur lui sert alors de simple terminal raccordé localement à ce serveur. Telnet sert, notamment, à consulter des bases de données.

I.3.3. Des chiffres et un portrait

Quelques dizaines d'années ont suffi pour passer de la révolution informatique, à la révolution de la communication électronique alors qu'il avait fallu plusieurs millénaires à l'homme entre l'invention de l'écriture et celle de l'informatique. Internet s'impose et devient un média majeur et incontournable.

À la fin de l'année 2003, le nombre d'internautes dans le monde était estimé à près de 600 millions, dont 34% en Asie, 29% en Amérique du Nord, 28% en Europe et 6% en Amérique latine[1]. Il pourrait dépasser le seuil des 700 millions en 2004[1], et devrait franchir le cap du milliard d'ici 2005 selon une étude de *TForecast*[2].

Une étude de l'institut *Médiamétrie*[3] indique que 44,8% de l'ensemble des foyers français étaient équipés d'un micro-ordinateur à la fin du premier trimestre 2004 (contre 65% en Allemagne et 58% au Royaume Uni déjà en 2002[1]).

Le nombre de foyers ayant accès à Internet s'élève à plus de 7,3 millions soit 29,2% des foyers[3] (48% des foyers britanniques en 2003 et 44% des foyers allemands en mars 2002[1]). Parallèlement à ce niveau record d'équipement des foyers, on note une utilisation croissante de l'accès à Internet. Plus de 23 millions de Français âgés de 11 ans et plus se

[1] Selon le Tableau de bord du commerce électronique du MEN (2004, [en ligne])

[2] Selon *Le journal du net* [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.journaldunet.com/cc/01internautes/internbrmde.shtml

[3] Selon une étude le l'institut Médiamétrie sur l'équipement des Français en micro-ordinateurs et leurs connexions à Internet [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.mediametrie.fr/web/resultats/barometre/resultats.php?id=996

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

sont connectés à Internet au cours du mois de mars 2004[1]. La population[2] en ligne atteint 45%[3]. La pénétration de l'accès haut débit dans les foyers français s'est nettement accrue en 2003 et 2004 (+ 35% rien que pour le premier trimestre 2004). 38%[3] des Internautes français ont un accès haut débit.

Le journal du net[4] dresse le profil type de l'usager d'Internet dans notre Hexagone. L'internaute français est un homme (57%), urbain (il habite majoritairement Paris ou sa région), de moins de 35 ans, qui a poursuivi ou poursuit des études supérieures et appartient à une catégorie socioprofessionnelle supérieure (57%). Ses revenus sont plus élevés que la moyenne. Il se connecte tous les jours, surtout à son domicile (77%), pour un temps de connexion mensuel qui dépasse les six heures.

Remarquons que les traits forts soulignés par ce portrait tendent à s'estomper. Internet se démocratise et se répand dans les campagnes, facilité en cela par l'extension progressive du haut débit sur le territoire. Le nombre de femmes en lignes s'accroît (elles n'étaient que 33% sur le Net en 1999) et se rapproche de celui des hommes. Les seniors s'intéressent de plus en plus à cette nouvelle source d'information et à ce moyen de communication.

Les internautes français se servent très largement d'Internet pour rechercher de l'information sur le Web (96% des internautes), ils plébiscitent le moteur de recherche *Google*[5]. La messagerie électronique (54,8%) s'avère l'application la plus usitée après le Web. 59% des internautes déclarent utiliser plus souvent le courriel que le courrier postal. La communication de groupe connaît un succès notable. Les listes et forums de discussion, entre autres, se multiplient. Certains n'hésitent pas à qualifier ces réseaux de « communautés en ligne ». Une enquête, réalisée en décembre 2003 par *Ipsos*, révèle que 21% des Internautes français ont participé à un Chat[6] et 18% à un forum[7] au cours du mois précédent l'étude.

---

[1] Selon une étude le l'institut Médiamétrie sur l'équipement des Français en micro-ordinateurs et leurs connexions à Internet [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.mediametrie.fr/web/resultats/barometre/resultats.php?id=996

[2] Personnes de 11 ans et plus ayant consulté Internet au cours du mois écoulé quel que soit le lieu de connexion

[3] Selon le *Journal du net* rapportant une étude *Nielsen//NetRating*, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.journaldunet.com/cc/02_equipement/equip_hautdebit_eu.shtml

[4] Ce site rassemble une série de chiffres clés relatifs à l'Internet provenant d'institut de sondage tels que Médiamétrie, Ipsos, Nielsen, la Sofres… [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.journaldunet.com/cc/01_internautes/inter_profil_fr.shtml

[5] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.google.fr/

[6] Ceux-ci peuvent être privés mais cela reste marginal.

[7] Sous le terme forum, il est courant de désigner à la fois les forums de discussion, les serveurs Usenet et les listes de diffusion basées sur le courrier électronique (cf. 2ème Chap. I.4.1.2).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.4. La communication électronique

I.4.1. Les principaux services

I.4.1.1. *Communication de personne à personne*

Le courrier électronique, transposition du courrier postal dans le monde électronique, fut l'une des premières applications développées sur Internet. Chaque individu dispose d'une adresse électronique communicable aux autres usagers. Cette adresse prend la forme **usager@hôte** où l'hôte est l'adresse Internet du serveur sur lequel l'usager possède un compte de courrier électronique. Il peut envoyer et recevoir des messages électroniques par l'intermédiaire de machines gérant les courriers. Les messages transmis peuvent être accompagnés de données multimédia (photos numériques, fichiers son, vidéos…). Afin d'éviter l'emploi de l'anglicisme « E-mail » (Electronic mail), le journal officiel recommande l'utilisation du terme courriel depuis le 20 juin 2003. Nous devons ce néologisme à nos amis québécois qui l'utilisent depuis les années 90. Signalons que par l'utilisation de la commande « Cc » (copie conforme) ou « Cci » (copie conforme invisible), l'utilisateur peut adresser son message à plusieurs destinataires de son carnet d'adresses. Nous nous retrouvons alors dans une situation de communication de personne à personnes.

I.4.1.2. *La communication de groupe*

Le principe général est de permettre une communication entre un individu et un groupe. Pour que cela soit possible, il faut qu'il existe un serveur centralisant les informations (appelé robot) sur le groupe et/ou les contenus des informations échangées.
Différents outils peuvent servir à cette communication de groupe.

Les listes de diffusion (mailing-lists)

Les listes de diffusion sont associées au courrier électronique. Elles fonctionnent par la création et le maintien d'une liste d'abonnés. Elles sont symbolisées par une adresse électronique (ou listserv) derrière laquelle s'agrège une longue liste d'adresses d'individus ayant demandé à être abonnés. Chacun recevra dans sa boîte postale électronique (ou BAL pour Boîte Aux Lettres) tous les messages envoyés à cette adresse.
On distingue les listes « ouvertes » des listes « fermées ». Dans le cas des listes « ouvertes », tout internaute est libre de rejoindre le groupe alors que dans les listes

« fermées », l'accès est restreint à un petit nombre de personnes déterminées et identifiées (listes internes d'entreprises par exemple). Sur certaines listes, un modérateur est chargé de contrôler le contenu des messages, de les filtrer et de valider les abonnements.

Aujourd'hui, l'usage retient la locution « liste de diffusion » pour qualifier ce type de communication. Cette terminologie s'avère assez impropre concernant un média qui, certes, distribue l'information à chaque abonné, mais autorise également des interactions quasi synchrones entre adhérents. Nous lui préférerions l'expression « liste de discussion », mais utilisons plutôt « liste de diffusion » plus couramment usitée afin de ne ne pas engendrer de confusion. Des listes de diffusion, au sens propre du terme existent, on s'y abonne de la même façon qu'à une liste de discussion, en fournissant son adresse électronique, mais on se contente de recevoir sans pouvoir contribuer. Elles prennent généralement l'appellation de journal électronique, de bulletin ou bien encore de lettre. Citons pour l'exemple, dans le domaine éducatif, l'incontournable *Café pédagogique*[1] (publication de l'association Coopérative pour l'Information et l'Innovation Pédagogique[2]), le *Journal de l'IPEM* (Institut Parisien de l'École Moderne[3]), *La gazette* (périodique d'information et de liaison des écoles primaires francophones de Jean-Jack Rouvier, rattaché au site *Cartables.net*[4]), *Prépalettre* (lettre de diffusion du site *Prépaclasse*[5] de V. Breton).

Les forums de discussion sur le Web ou sur l'Usenet (newsgroups)

Une machine, chargée de centraliser les données relatives au groupe, mémorise les contributions que chacun peut apporter et non la liste des membres. Il s'agit d'un service, ouvert à tous, sans abonnement, permettant l'échange et la discussion sur un thème donné (par exemple le bridge). Chaque utilisateur peut lire, à tout moment, les interventions de tous les autres et apporter sa propre contribution. Les contributions envoyées sont mises à la disposition de tous, et non distribuées comme dans le cas de la liste de diffusion.

[1] Encensé par les enseignants internautes, il comptait 82 292 abonnés à la date du 8 mars 2004 et environ 300 000 visiteurs fréquentent son site mensuellement, ce qui le place dans les revues les plus lues par les acteurs du monde éducatif, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cafepedagogique.net

[2] L'association C.I.I.P a été constituée sur l'initiative d'un réseau d'enseignants et de chercheurs intéressés par l'innovation pédagogique. Elle a pour but d'aider et de promouvoir l'innovation pédagogique et l'intégration des nouvelles technologies dans l'enseignement. Ses moyens d'action sont notamment le développement de sites télématiques et la publication de magazines électroniques.

[3] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.fr.groups.yahoo.com/group/journal-IPEM/

[4] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cartables.net

[5] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.prepaclasse.net

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Il existe plusieurs types de forums, selon la façon dont les messages sont transmis : certains se trouvent sur le Web, d'autres sur l'Usenet et les serveur de news.

Les articles postés sur les newsgroups, sont véhiculés sur un réseau spécifique de serveurs couramment appelé Usenet (Users Networks). Tous les messages envoyés à un groupe de discussion de Usenet sont envoyés à tous les serveurs Usenet du monde. Ils doivent respecter un format de diffusion standard (R.F.C.-1036) acceptable par tous les réseaux. En effet, chaque réseau a ses particularités et ne transporte pas tous les groupes de discussion. En ce sens, il ne faut pas confondre Internet et Usenet, ce dernier n'étant qu'un des réseaux participant au système. L'adresse U.R.L. pour obtenir un groupe de discussion Usenet se présente sous la forme : **news : nom_du_groupe**. Par extension, Usenet désigne aussi le groupe des personnes qui lisent et écrivent des articles dans les groupes de discussion auxquels ils ont accès.

Le cyberbavardage (ou chat)

Le cyberbavardage (chat en anglais, ce qui peut être traduit littéralement par causette, bavardage ou conversation) désigne un type d'activité, plus qu'une technologie ou un service Internet précis, permettant à des utilisateurs de dialoguer de manière interactive en direct. Les échanges s'effectuent sous forme écrite plutôt qu'oralement, par l'intermédiaire du clavier, c'est d'ailleurs pour cela que certains les qualifient de « clavardage ». La plupart du temps, les « chateurs » conservent l'anonymat et s'identifient par des pseudonymes. Dans le cas de ce système synchrone de bavardage en ligne, la conversation à distance se déroule dans une « chat room », ouverte sans interruption, et figurée par une fenêtre dans laquelle s'affichent en temps réel les interventions écrites de chaque participant. Généralement, les systèmes proposent un mode de discussion privé. Dans ce cas, on se retrouve dans une communication de personne à personne comme pour le courrier électronique, mais en temps réel. Le cyberbavargage est généralement pratiqué à des fins récréatives, mais il peut être utilisé dans un but éducatif ou professionnel.

Chaque utilisateur choisit un canal selon son centre d'intérêt (sport, santé, sexualité…). Un opérateur en ligne veille à ce que les principes éthiques définis sur le canal soient respectés.

On peut accéder aux canaux de cyberbavardage par de nombreux sites Web, notamment par les portails Web qui offrent de telles interfaces.

Le protocole I.R.C. (Internet Relay Chat) permet également ce type de communication sur les réseaux Internet mais il requiert l'installation d'un logiciel I.R.C. sur l'ordinateur.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La technologie I.C.Q (« I seek You » ou « je te cherche ») offre, outre la fonction de cyberbavardage, la possibilité d'identifier tous les utilisateurs en ligne quand le logiciel client I.C.Q. est activé.

Il existe aussi des services de bavardage vidéo (vidéo chat). Une conversation en direct s'établit entre deux ou plusieurs participants qui peuvent se parler, se voir, s'écrire et partager des documents.

La visioconférence

La visioconférence est un instrument interactif combinant les technologies de l'audiovisuel, de l'informatique et des télécommunications. Elle permet le déroulement d'une conférence entre personnes ou groupes de personnes à distance. Chaque participant peut non seulement dialoguer à distance en temps réel avec ses interlocuteurs, mais aussi les voir et communiquer divers types de documents (textes, données numériques, documents graphiques, audiovisuels et informatiques). La visioconférence peut se limiter à deux sites, de « point à point », ou impliquer trois sites ou plus. On parle alors de visioconférence en étoile ou multipoint. Il existe plusieurs types de visioconférences (par lignes téléphoniques, par satellite…) dont celle par Internet. Le logiciel C.U.-See-me (i.e. « je te vois, tu me vois ») de la Cornell University a popularisé ce type de visioconférence très économique. Actuellement, le logiciel Netmeeting de Microsoft est l'un des plus utilisés pour la visioconférence par Internet.

Les B.B.S. (Bulletin Board Systems, soit en français: un « Système à Panneau d'Affichage » ou « babillards »).

Ces systèmes à panneau d'affichage se présentent généralement sous la forme d'écrans ANSI de type serveurs minitels. Ce sont des systèmes de discussion télématiques, qui offrent généralement un service de téléchargement. Les serveurs B.B.S. n'ont toutefois aucun rapport avec le minitel puisque non commerciaux et 3,5 fois plus rapides (pour les serveurs B.B.S. les plus "lents"). Les utilisateurs téléchargent des fichiers ou participent à des discussions électroniques. Le B.B.S. est adapté à l'animation de groupes restreints mais il est limité à un unique serveur. De ce fait, il ne possède pas le caractère universel du courrier électronique. *Fidonet* constitue un gigantesque réseau de B.B.S. de plus de 25 000 machines, extrêmement fréquenté.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les MUD (Multiple User Domains/Dungeons) et MOOS (Objets Oriented Multiple User Domains/Dungeons) :

Ce sont des environnements textuels et ou/graphiques de réalité virtuelle qui favorisent la communication synchronisée entre des personnes et autorisent la construction créative d'espaces virtuels. Ils sont généralement dédiés à des jeux de rôle ou d'aventure multi-utilisateurs. Ils favorisent une interaction réaliste entre de nombreux joueurs qui créent leur personnage (« avatar »), l'animent dans des mondes graphiques sophistiqués.

Les intranets

Un intranet est un réseau de communication et de téléinformatique destiné à l'usage exclusif d'une organisation. Ce réseau privé utilise les mêmes protocoles et techniques que l'Internet mais ne s'ouvre pas aux connexions publiques.

I.4.2. Le courrier électronique

I.4.2.1. *Le succès*

De tous les services accessibles grâce au réseau Internet, la messagerie électronique (E-mail ou courriel) est la plus connue et la plus utilisée avec le Web. Elle doit ce succès à sa simplicité d'utilisation, son universalité et sa convivialité. Elle permet, avec un logiciel courrier, d'envoyer tous types de documents numériques d'un ordinateur à un autre en quelques secondes ou minutes.

Le courriel tend à surpasser les modes de communication traditionnels que sont la lettre, le téléphone, la télécopie et la réunion de travail. Sa rapidité est incomparable et son coût très modique, quelle que soit la destination du message. Il est favorisé par une relative ubiquité : nous pouvons consulter notre « boîte aux lettres » électronique de n'importe où dans le monde, à partir d'un ordinateur connecté. Nous avons tout loisir de consulter nos messages immédiatement ou en différé, pas besoin d'être à une heure donnée devant sa machine pour recevoir l'information. Nous pouvons garder une trace écrite des échanges grâce à un logiciel qui stocke et gère les messages. Tous ces écrits (et documents numérisés de toutes sortes) sont disponibles pour une nouvelle lecture et peuvent être réutilisés, intégrés, en tout ou partie à un nouveau message ou à un travail.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.4.2.2. *Une communication originale*

Il s'agit là d'une forme de communication originale qui modifie les pratiques culturelles et sociales liées à l'utilisation de l'écrit. Nous pouvons la comparer par certains de ses aspects, à la communication orale davantage qu'à la communication épistolaire (Marcoccia, 1998 : 115). Les incipit appartiennent au langage oral et jouent avec des formules familières « salut c'est moi », « coucou », « hello »… Une distance ou une déférence sera marquée par un simple « bonjour » ou « Monsieur », « Madame ». Parfois, on se passe de formule d'introduction comme si l'interlocuteur était en face de soi. Les formules finales sont du même acabit que les incipit avec les familiers « à plus », « bye », « ciao » ou plus respectueux « au revoir », « à bientôt ». Néanmoins, le défaut d'indices non-verbaux ou para-verbaux rend difficile l'interprétation des messages. L'absence du face-à-face, de l'oralité, focalise toute exégèse sur le texte. Le style utilisé est très dépouillé, le code utilisé est bien l'écrit, mais, on s'affranchit d'un maximum de formalités. On invente même un nouveau code. Il est construit à partir de la phonétique ou de représentations graphiques. On peut déplorer l'indigence syntaxique de cette « novlangue » mais son efficacité est indubitable. Écrire en majuscules équivaut à crier, par exemple. Les messages sont courts, la réception n'est que très faiblement différée. Pour F. Henriette-Toussaint, le courriel, nouveau « genre épistolaire de type virtuel, présente toutes les caractéristiques (style, rapidité, codes) de l'oralité telle qu'on la rencontre dans les conversations téléphoniques » (2001 : 30).

« Nous n'avons jamais autant écrit que depuis que nous avons des ordinateurs et des téléphones mobiles sous la main ! » se félicite K. Vilarasau (2002 : 16). Des néophytes et puristes se récrient face à l'étrange sabir utilisé par les initiés, s'inquiètent des dangers encourus par la langue française. Pourtant, les S.M.S.[1] et les courriels qui transitent par milliards sur Internet, utilisent toute une série de procédés, qui loin de menacer notre langue, revalorisent l'écrit chez des gens qui écrivaient peu, voire pas du tout. On y trouve, par exemple, l'art du rébus (NRV pour « énervé »), les abréviations qui suppriment des lettres (bj pour « bonjour »), les sigles ou acronymes (MDR pour « mort de rire », des effets sténo phoniques (1BB pour « un bébé ») et les fameux émoticons (« emot » pour

[1] Les S.M.S. (Short Message Service) sont des messages courts qui peuvent être envoyés et reçus sur des téléphones mobiles G.S.M. (*Global System Mobiles*, norme de transmission téléphonique et numérique très répandue en Europe pour les téléphones sans fil). Au total, 9,8 milliards de S.M.S. ont été échangés en 2003 entre abonnés des réseaux G.S.M. français d'après les calculs du *Journal du Net*, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.journaldunet.com/0401/040108volumesms.shtml

émotion et icon pour « icône »). Le « smiley **:-)** » constitue la figure de proue de ces « frimousses ».

Figure n°4 : Les emoticons
(idéogrammes composés de caractères d'imprimerie)

(:-) content	**(;-)** clin d'œil	**(:-(** triste	**(:-0** crier
(:-< très triste	**(:->** très heureux	**(:-D** rigoler très fort	**(B-)** des lunettes
***:o)** clown	**(:-|** indifférent	**(:-i** fumeur	**(:-?** fumer la pipe
(8-O grande surprise	**(:-7** désabusé	**(:-----}** mentir	**(:-x** bouche cousue

Autre originalité du courrier électronique : il s'agit d'une communication multipolaire. Chaque individu peut entrer en contact avec un autre individu, mais également avec un groupe d'individus (sur les forums, les listes de diffusion…).

C'est un mode de communication universel qui offre la possibilité de communiquer avec des gens de toute la planète, mais appartenant à des sociétés, des cultures très diverses. Les échanges se normalisent peu à peu pour répondre à cette exigence d'universalité. Un protocole social se met en place empiriquement : la Netiquette. (cf. 2ème Chap. 1.4.3.4. et Annexe n°1)

I.4.2.3. *Un média pauvre ?*

Dans leur analyse d'un cas de gestion de projet d'étude dans le domaine du marketing, V. Guillou, C. Gauzente et M. Kalika (2000, [en ligne]) évaluent les qualités et les limites de la communication par courriel.

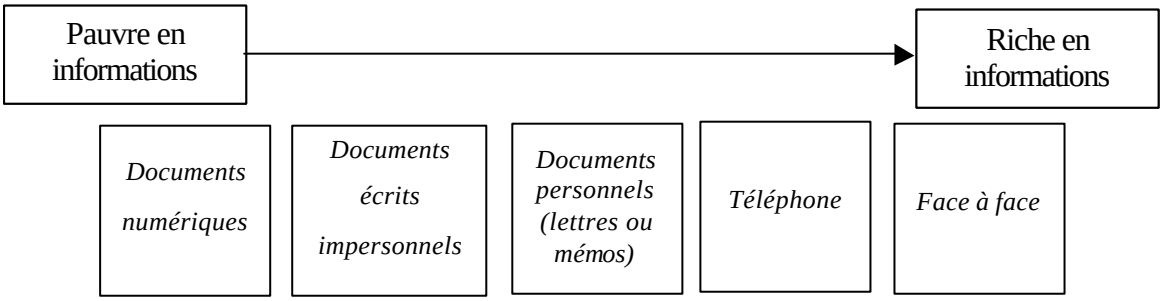
edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Dans un premier temps, ils examinent cette communication électronique à la lumière de la théorie de la richesse des médias développée par R. Daft et R. Lengel (1986). Ces derniers définissent la richesse d'un média par « sa capacité à faciliter le partage du sens et à transmettre de l'information » et la mesurent à l'aune de quatre critères :

- Le feed back : l'effet retour autorise un échange en temps réel.
- La multiplicité des signes : les signes verbaux (intonation de la voix) et non-verbaux (caractéristiques vestimentaires, postures physiques, communication kinesthésique) enrichissent la situation de communication.
- La variété du langage : la diversité des langages (scientifique, académique, littéraire, humoristique) contribue à valoriser l'échange.
- La personnalisation : les médias riches permettent une transmission de sentiments, d'émotions.

Les médias sont placés sur un axe progressant d'une faible à une forte richesse.

Figure n°5 : Représentation de la théorie de la richesse des médias
de R. Daft et R. Lengel (1986) (in Guillou, Gauzente et Kalika, 2000, [en ligne])



Le courriel, mode de communication asynchrone, utilisant le code écrit et exempt de signes verbaux ou non-verbaux sera donc considéré comme un média pauvre. Nous pouvons en conséquence extrapoler que ce mode de communication ne mobilise qu'un vocabulaire restreint renvoyant à des tâches routinières.

V. Guillou, C. Gauzente et M. Kalika (2000, [en ligne]) le démentent. À partir du calcul de l'indice de richesse de vocabulaire sur un corpus de messages, ils constatent que le courrier électronique n'appauvrit pas la communication. « Le courrier électronique n'engendre pas nécessairement un vocabulaire restreint, les protagonistes ne contraignent pas et ne restreignent pas leur expression ».

Les trois chercheurs évaluent ensuite la richesse de la communication électronique par courriels « en termes de variétés des objets et des types de communication ». Ce type de

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

communication, jugé pauvre a priori, « devrait correspondre à une communication de premier degré, de nature exclusivement factuelle et ne comportant pas de méta-communication » (communication de second degré, communication sur la communication elle-même, discours visant par exemple à indiquer au destinataire la manière dont il doit comprendre le message), indicateur de richesse d'un média. Quatre univers sémantiques sont identifiés par l'analyse textuelle sémantique : la planification des prochaines interactions, le traitement des données récoltées, l'objet d'étude, la transmission d'informations. De plus, plusieurs éléments de méta-communication sont relevés. Les interlocuteurs essaient d'agir les uns sur les autres ou précisent la compréhension que les autres doivent avoir de leur message.

Le courrier électronique véhicule donc une variété d'interactions et ne se cantonne pas à « une simple communication de contenu, à un niveau élémentaire ». Cette communication peut être riche, variée.

Les chercheurs aboutissent à une conclusion sans équivoque :

> En résumé l'examen de la richesse de vocabulaire, des niveaux sémantiques et des niveaux de communication permet de mettre en évidence que le courrier électronique est loin d'être un média pauvre (Ibid.).

Ils citent quelques auteurs dont les recherches abondent dans le même sens. A. Lee (1994) utilise les concepts de l'herméneutique pour analyser les courriels et déclare que le message électronique est loin d'être un processus simple et passif. M.L. Markus (1994) affirme qu'il faut s'intéresser au contexte plus qu'au média lui-même. Pour J. Fulk, J. Schmitz, C. Steinfield (1990), c'est le sérieux de l'utilisation des médias qui compte. La richesse de communication d'un média est alors fondée sur le comportement social et sa disponibilité d'utilisation. M.L. Markus montre que l'efficacité de courriels ne dépend pas seulement de l'émetteur mais aussi du comportement interdépendant des récepteurs. M.L. Markus (1994 : 507) affirme que le courriel n'est pas un média limité au regard de certaines de ses caractéristiques techniques : l'adressage multiple assure une large diffusion et une transparence de l'information ; la capacité de mémorisation rend possible l'historique des messages qui peut se répercuter sur la prise de décision. Ce média bouleverse les habitudes de travail, il n'est contraint ni par le lieu ni par les horaires.

Dans un deuxième temps, V. Guillou, C. Gauzente et M. Kalika (2000, [en ligne]) procèdent à l'analyse des rapports interpersonnels liés à la communication électronique

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

réalisée à partir de la théorie de genres introduite par W. Orlikowski et J. Yates (1992, 1994, 1995).

Un genre de communication organisationnelle (réunion, compte rendu…) se présente comme « une action spécifique de communication, identifiable par un objectif et une forme spécifique. Son but communicationnel est « socialement construit et facilement reconnaissable par la communauté concernée », sa forme « plus ou moins standard ». Les individus peuvent le renforcer ou le modéliser (intentionnellement ou pas) « à travers un processus de structuration ».

Les trois auteurs examinent le genre de communication figurant dans leur corpus sous trois angles :

A/ La spontanéité des communications électroniques

La communication par courriel apparaît assez peu rigoureuse (fautes de frappe, mots étrangers, propos hors contexte) et libre de ton, moins inhibée qu'en situation de face à face.

Par ailleurs, ce média gomme les différences sociales et semble favoriser des comportements emportés, impulsifs. Nombre de messages comportent des « flaming » (comportement excessifs, emportement, emphase, sous entendus inappropriés, plaisanterie de mauvais goût, dérision, propos libertins, sarcasmes, vif accès de colère).

B/ La disparition versus maintien de certaines routines organisationnelles

On peut observer une modification des formes habituelles de routines conversationnelles dans la communication électronique. Les messages généralement courts s'affranchissent au maximum des formules de politesse introductives ou conclusives alors que la politesse est considérée en tant que norme dans les interactions personnelles (Kerbrat-Orecchioni, 1992).

Transparaît une volonté de ne pas formaliser des relations. La teneur des courriels tient plus d'un « dialogue continu dans lequel les acteurs ne se saluent plus puisque qu'ils sont déjà en conversation ».

Dans le cas d'une communication de groupe, l'émetteur utilise des procédés phatiques (qu'en pensez-vous ?…) pour s'assurer de l'écoute des autres. Les récepteurs quant à eux envoient des signaux « régulateurs » ou signaux d'écoute (c'est d'accord, ok…)

C/ La Prépondérance des messages orientés travail

Ce média utilisé dans un cadre professionnel favorise l'échange de messages orientés travail et paraît filtrer les messages « récréatifs ». Les auteurs observent cependant un « savant mélange du discours professionnel et social ».

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les chercheurs ont appréhendé certaines limites et contraintes inhérentes à la communication électronique par courriel au cours de leur travail.

Plusieurs médias sont utilisés parallèlement à la messagerie électronique. On constate des phénomènes de substitution et de complémentarité inter-médias (communications électroniques, face-à-face, contacts téléphoniques).

Il paraît souhaitable de fédérer le groupe par une communication face à face, avant de renforcer cette identité collective via le Mail. Les communications électroniques peuvent être utilisées dans un but de travail mais aussi de développement de relations interpersonnelles. Le groupe engendre une forme de méta-communication reliée cette fois aux relations interindividuelles et non au contenu.

La réception des messages peut occasionner une surcharge de l'info (overflow) qui nécessite une organisation et une structuration importante.

La messagerie électronique permet le transfert de messages mais aussi de fichiers, ce qui implique que chacun soit équipé de logiciels et versions de logiciels compatibles.

Le téléchargement de fichiers se révèle souvent très fastidieux et aboutit à des demandes de compression à l'aide de logiciels appropriés.

Des ajustements mutuels entre l'homme et le média sont donc indispensables.

Au total, le courrier électronique sert de support à l'échange de textes variés, à une communication qui peut aller au-delà du premier degré. Les messages s'avèrent spontanés, les routines conversationnelles moins classiques. Ils sont principalement orientés travail, sans exclure une dose d'humour, de convivialité. La messagerie électronique est utilisée en complémentarité d'autres médias. Chacun trouve sa place notamment grâce à sa caractéristique synchrone ou asynchrone.

Il peut être qualifié de « média froid » au sens de M. McLuhan (1985) car, comme le téléphone, il favorise la participation et l'achèvement, de par l'incomplétude de l'information reçue. Les « média chauds » tels que la radio et le cinéma « prolongent un seul sens et lui donnent une haute définition ».

Les listes de diffusion héritent de toutes ces qualités et les démultiplient par leur multipolarité.

I.4.2.4. *Le « push »*

Le « push » consiste à envoyer des informations à un public ciblé, en fonction de ses attentes réelles ou supposées. C'est le principe des listes de distribution (à proprement

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

parler des listes de diffusion comme nous l'avons signalé précédemment). Elles adressent des informations à ceux qui en on fait la demande et qui sont automatiquement informés des évolutions, des nouveautés touchant à leurs préoccupations personnelles ou professionnelles. Les journaux, bulletins, lettres électroniques entrent dans ce cadre. Certains indélicats n'hésitent pas à inonder de nombreux groupes de nouvelles, Usenet ou groupes de discussion utilisant Internet, avec le même message, inutile, souvent provocateur et sans rapport avec le sujet de discussion, causant ainsi une véritable pollution des réseaux. Ce multipostage abusif porte le nom de « spamming » (pollupostage au Québec).

D'abord associé aux groupes de discussion Usenet, le terme «spamming » a également été employé pour décrire le courrier électronique (généralement promotionnel) non sollicité et le bombardement d'une boîte de courrier électronique par l'envoi d'une quantité astronomique de messages.

Ce procédé est parfois utilisé par des groupes de personnes. En signe de protestation, elles inondent la messagerie d'une organisation dont elles réprouvent les agissements ou décisions (entreprise qui licencie massivement par exemple, ministère qui prend une décision impopulaire…).

I.4.3. Configuration d'une liste de diffusion

I.4.3.1. *Un média coopératif*

Les listes de diffusion sont un excellent point de départ pour rencontrer des interlocuteurs concernés par les mêmes préoccupations, hobbies, passions… L'inscription gratuite et libre repose sur un acte volontaire qui s'effectue par le simple envoi d'un courriel ou le renseignement d'un formulaire sur un site. L'accès aux listes fermées requiert, de la part de ses membres, certaines qualités (profession, appartenance à une organisation...).

Les listes de diffusion entrent dans la catégorie des médias coopératifs ou « self média » (Flichy cité par Drot-Delange, 2001 A : 70). Le public est auteur du contenu. L'intérêt et la vitalité de la liste dépendent grandement de la participation des abonnés aux discussions. La non-participation d'une frange conséquente des abonnés n'est d'ailleurs pas sans soulever des interrogations.

Les échanges se font par claviers interposés mais des relations personnelles se tissent entre demandeurs et fournisseurs d'aide. Un réseau d'entraide se construit. La réactivité y est de

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

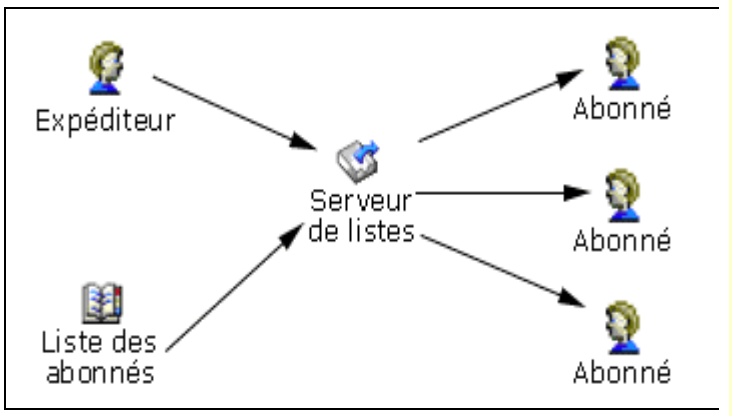
mise. Les échanges peuvent se poursuivre en privé, ce qui est recommandé pour les réponses à des demandes particulières afin de ne pas encombrer la liste.

La multiplicité des acteurs sur les listes et la diversité de leur culture favorisent la sérendipité[1]. En effet, l'inattendu fait souvent irruption sur les listes et donne l'occasion aux abonnés de développer leur «capacité à découvrir, inventer, créer ou imaginer quelque chose de non trivial sans l'avoir délibérément cherché » (Perriault 2002 : 43, reprenant Van Andel, Bourcier, 2000).

Les listes professionnelles sont investies dans le cadre d'une stratégie de communication, de travail en réseau, de mutualisation des connaissances.

I.4.3.2. *Principes de base du dispositif technique*

Figure n°6 : Scénario de diffusion d'un message dans une liste de diffusion



(source [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.francopholistes.com/apropos/kesako.html)

Les listes de discussion permettent à un groupe de personnes de communiquer sur un thème donné par l'intermédiaire du courrier électronique. Chacun écrit à l'adresse

[1] « Ce terme anglo-saxon a été forgé par H. Warlope, dans une lettre datée de 1754, en référence au récit voyages et aventures des trois Princes de Serendip » (Perriault, 2002 : 43).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

électronique de la liste (listecolfr@cru.fr par exemple). Il est nécessaire de s'abonner à la liste pour pouvoir participer aux discussions[1].

Un serveur de listes centralise les messages envoyés aux listes et se charge d'en assurer la distribution auprès des colistiers. Ce programme automate qui gère les messages électroniques entrant et sortant, fonctionne en permanence sur une machine. Il est également appelé robot. Il existe plusieurs logiciels de gestion de listes, tels *ListServ*, *Majordomo*, *Sympa* (C'est ce dernier qui gère *Listecolfr*). L'automate administre aussi les abonnements et les désabonnements d'une liste. Pour ce faire, il dispose d'une adresse électronique réservée aux commandes (abonnement, désabonnement, consultation des archives, demande d'aide, accès à la liste des abonnés, mise en «nomail »[2]...). Il importe de bien faire la différence entre les commandes et les messages. Les commandes seront traitées par un programme, elles doivent respecter un format donné et ne doivent pas encombrer la liste. Les messages constituent la finalité de la liste et sont diffusés à chaque abonné.

Rappelons que certaines listes n'ont pas pour but des discussions, mais juste l'émission d'une information (bulletin, magazine, revue de presse,...). L'abonné ne peut pas s'exprimer dans la liste. Nous parlerons, dans ce cas, de listes de distribution.

Une interface Web facilite l'usage des listes de diffusion. Elle permet de créer des listes, de gérer les abonnés et les erreurs, de personnaliser la liste (messages de service, présentation de la liste), de la configurer, de la modérer sans recevoir nécessairement tous les messages dans sa « Bal » personnelle.

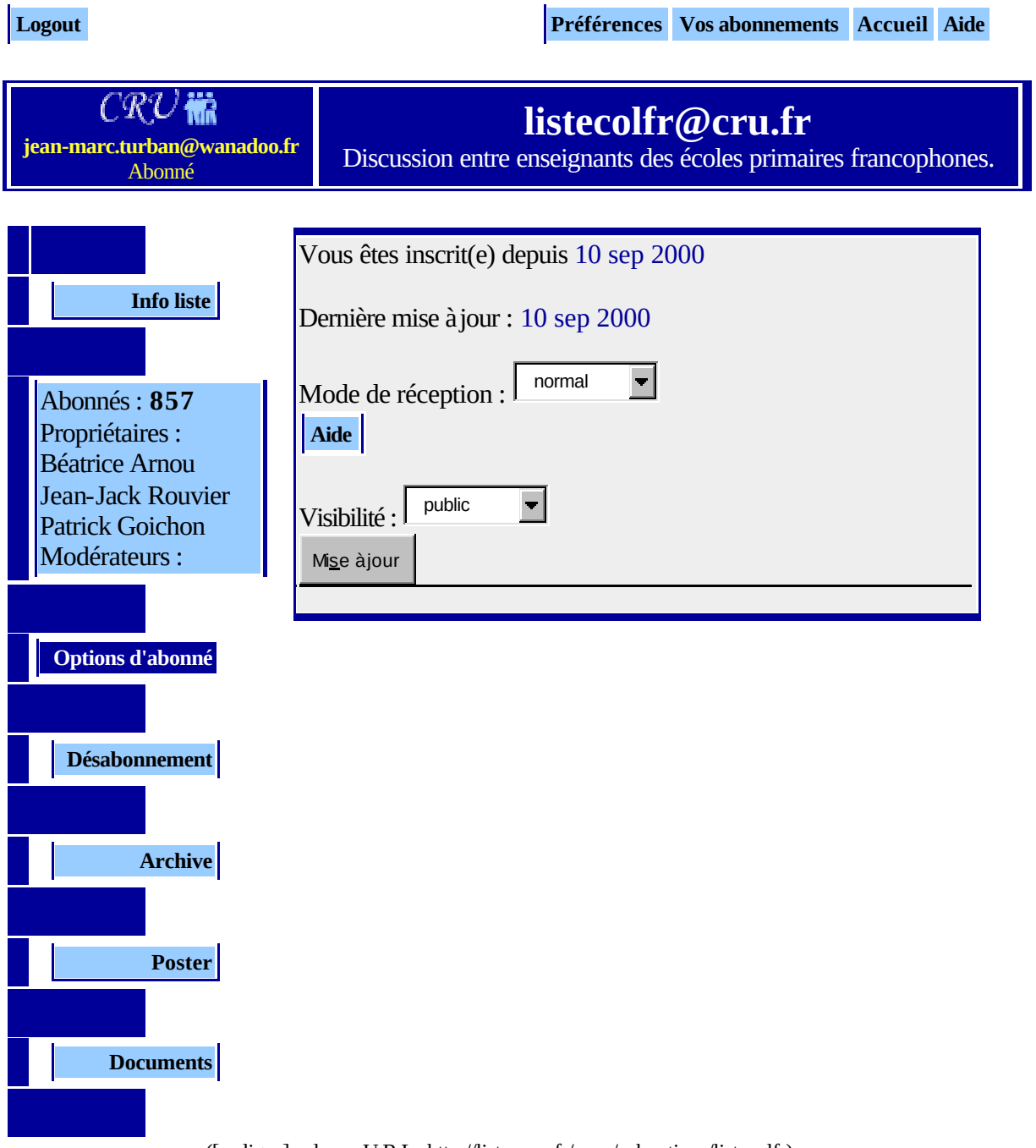
Grâce à l'interface, l'internaute peut, en s'identifiant au préalable, accéder à l'ensemble des listes auxquelles il est abonné et aux paramètres qu'il a déterminés (par exemple pour le mode de réception : normal, compilé « digest », pas de réception, « nomail »). Il peut consulter les archives et supprimer un message dont il est l'auteur en ligne, possibilité offerte aussi au gestionnaire de la liste.

[1] Ce qui n'est pas tout à fait exact car il est possible d'utiliser un formulaire, [en ligne] (par exemple à l'adresse U.R.L. : http://membres.lycos.fr/moiaptoi/mail.php3) permettant d'usurper l'adresse électronique d'autrui et donc de se faire passer pour n'importe qui. Au début du mois d'avril 2004, un mauvais plaisant a utilisé ce vil procédé sur *Listecolfr* pour semer la zizanie. La gestionnaire a un instant changé la configuration de la liste obligeant chaque expéditeur à confirmer l'exp édition d'un message avant d'y renoncer afin de ne pas punir collectivement tous les colistiers par la faute d'un ignoble individu.

[2] La mise en « nomail» correspond à une demande d'interruption momentanée d'abonnement qui permet d'éviter l'engorgement de sa Bal, le temps d'une absence, de congés…

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Figure n°7 : Interface du serveur de liste Sympa



([en ligne], adresse U.R.L : http://listes.cru.fr/wws/suboptions/listecolfr)

I.4.3.3. *Les archives*

Les messages sont stockés par le serveur. Ces archives constituent une mémoire collective de la liste. Les archives permettent d'évaluer son bon fonctionnement et renseignent sur sa nature. Il peut être utile de les parcourir avant de s'inscrire, à condition qu'elles soient consultables par les non-abonnés.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Il est recommandé de les consulter avant de formuler une demande sur la liste car le sujet a peut-être déjà été abordé et la réponse s'y trouve (cf. ci-dessous : la Netiquette et Annexe n°1). Les archives des listes offrent la possibilité de procéder à une recherche chronologique ou thématique par mot(s) clé(s) (occurrences dans le corps et dans le sujet des messages pour une période déterminée). Elles permettent de suivre le fil d'une discussion avec les réponses successives apportées à un message. Reconnaissons toutefois que l'utilisation des archives des listes peut s'avérer longue et fastidieuse. Les temps d'accès au service, d'identification s'ajoutent au temps de recherche.

I.4.3.4. *L'autorégulation*

- **La Netiquette**

Les messages qui paraissent sur les listes de discussion ouvertes[1] ont un caractère public et bénéficient d'une large diffusion par le réseau, très souvent hors frontières. Cela impose donc le respect de principes de savoir-vivre ou plus précisément de savoir-communiquer, rassemblés sous le terme « Netiquette[2] » (cf. Annexe n°1).

Le respect des règles est tacite, cela s'explique en raison de l'appartenance supposée de tout abonné au groupe d'intérêts partagés que forme la liste. Chaque liste définit une Netiquette « locale ». Ce terme est rarement mis en avant, on évoque plutôt la charte qui doit être approuvée lors de l'inscription. On préfère un débat constructif, on prodigue des conseils, on guide, on parraine le colistier en faute. Celui-ci est souvent un débutant qui accomplit l'étape la plus difficile : se lancer.

Les retombées du message que l'on envoie dépendent fortement de l'observation des règles. Si l'on espère une réaction, il faut veiller au contenu du message mais aussi à sa forme.

- **Quelques règles de base**

- Il ne faut pas envoyer de réponses agressives ou véhémentes sur la liste, même si l'on a raison car cela appellera d'autres critiques qui encombreront la liste. Mieux vaut encore le faire en privé, cela ne fera pas avancer le débat de toute manière.

[1] C'est parfois le cas pour des listes fermées également, car si tout un chacun ne peut y participer, les archives sont consultables librement.

[2] Nous proposons en annexe n°1 un petit guide pratique de la Netiquette, publié en avril 2004 par Le Centre de Ressources Informatique de Haute-Savoie, à destination des usagers de la messagerie électronique et des listes de diffusion.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- Chaque message doit aborder un seul thème qui est précisé à la rubrique «sujet » du message. Il est préférable d'expédier deux messages traitant chacun d'un objet précis, qu'un seul qui traite de deux sujets, sous peine d'en voir un «passer à la trappe ».
- Les messages doivent être précis, sans trop d'abréviations, pour susciter des réponses pertinentes.
- Il ne faut pas polluer les abonnés avec des messages angoissants, alarmants, notamment au sujet de virus informatiques. Il est conseillé de vérifier ses sources sur un site spécialisé[1]. Il s'agit en général de canulars (ou hoax) propageant une fausse information et poussant le destinataire à la diffuser. Ces canulars encombrent les Bal, désinforment, font perdre du temps et provoquent l'incrédulité (on finit par ne plus croire aucune information).
- Il faut éviter d'inclure des textes intégraux dans ses messages. Il faut préférer des citations ou en donner les références surtout s'ils sont accessibles sur Internet.
- Il est préconisé d'utiliser la langue du pays de la liste. Les colistiers n'ont pas tous des compétences en langues étrangères ou de logiciels de traduction. Les messages risquent fort d'être supprimés sans être lus.
- Lorsque l'on répond à un message ou à une suite de messages réponses, il ne faut conserver que le strict nécessaire du ou des messages précédents. Il peut s'avérer nécessaire de modifier la rubrique « sujet », car celui-ci a pu évoluer au fur et à mesure des échanges.
- Afin de ne pas surcharger la liste, il est vivement conseillé de répondre en privé à des requêtes précises qui n'ont d'intérêt que pour le demandeur.
- Il est évident, mais apparemment pas pour tout le monde, que les échanges privés n'ont pas lieu d'être sur la liste.
- Il est fortement recommandé de signer précisément ses messages ou tout au moins de se présenter. Il faut s'impliquer dans son message pour installer la confiance. Les pseudonymes ne sont pas appréciés. Certains en utilisent afin d'obtenir des réponses plus objectives quand ils s'estiment « trop » connus sur la liste. Les messages non signés, perdent en validité, ils n'engagent la responsabilité de personne.

[1] Le site HoaxBuster est la première ressource française sur les canulars du Web, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.hoaxbuster.com/

- Il est vivement conseillé d'envoyer ses messages en texte brut plutôt qu'en html (beaucoup plus lourd) ainsi que de proscrire les fichiers joints. Des serveurs de listes sont programmés pour éliminer les messages dépassant une certaine taille. La réception de gros documents est très longue donc très coûteuse. Les abonnés se méfient des fichiers joints, à juste titre, car ils sont à l'origine de la plupart des contaminations par des virus informatiques.
- Trop souvent, des abonnés envoient dans la liste une commande, polluant ainsi la liste et la compromettant. Lorsque ce sont 10 abonnés qui agissent de la sorte dans une liste qui en compte 1000, ce sont 10 000 messages qui sont émis inutilement et qui viennent encombrer les boîtes aux lettres électroniques.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.4.3.5. *La modération*

Les listes de diffusion font très souvent l'objet d'une modération. C'est le propriétaire, personne responsable vis à vis de l'hébergeur, qui en décide, de même que du caractère ouvert ou privé de la liste. Le modérateur est généralement un bénévole qui reçoit les messages et les supervise avant de décider de leur expédition ou non, à l'ensemble de la liste. Il semble préférable qu'il ne soit pas le propriétaire de la liste afin d'en assurer l'intégrité. Ordinairement, le modérateur rejette les erreurs, il renvoie les messages qui ne respectent pas les règles élémentaires de la Netiquette et/ou de la charte de la liste, à l'expéditeur en lui demandant d'effectuer les modifications nécessaires. Il peut aussi se charger de vérifier l'information, de la mettre en forme, de faire la synthèse des messages qu'il reçoit pour épargner ce travail aux abonnés.

Parfois, il est amené à intervenir directement sur la liste pour rappeler quelques règles « oubliées » ou recentrer des débats. Il assure le rôle d'organisateur, de médiateur de la liste. Le modérateur peut prendre part ou non aux discussions.

Toutes les listes ne sont pas modérées. Dans le cas des listes non-modérées, tous les messages sont distribués automatiquement et immédiatement à tous les membres. Elles sont gérées par un « animateur » qui résout a posteriori les problèmes éventuels rencontrés sur la liste.

Le modérateur (ou l'animateur le cas échéant) administre la liste, ce qui revient pour l'essentiel à superviser les abonnements et désabonnements.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.4.3.6. *La CNIL*

Les listes d'abonnés et les archives des messages doivent faire l'objet d'une demande d'avis de la Commission Nationale Informatique et Liberté (C.N.I.L.)[1].

Un arrêté entérine et réglemente le traitement automatisé d'informations nominatives relatives à un service de listes de diffusion. Il souligne l'usage strictement individuel des listes de diffusion, l'interdiction de les utiliser à des fins commerciales ou publicitaires. Il précise que chaque abonné peut réclamer son retrait immédiat de la liste. La diffusion hors du cadre de la liste d'un message, sans autorisation de son auteur, est proscrite. Les messages sont archivés pendant trois ans ou pendant la durée d'existence de la liste. Un message doit être effacé des archives sur simple requête de son auteur.

I.4.3.7. *Gestion du flot d'informations*

Tout internaute a ressenti l'impression de se noyer sous un flot d'informations, pas forcément sollicitées. Cette surcharge d'informationnelle marque les limites des capacités biologiques et cognitives de l'être humain à traiter un grand nombre d'informations.

Dans le cas des listes de diffusion, la difficulté est accrue par les caractéristiques techniques du système. Les messages s'affichent dans l'ordre correspondant au moment où ils ont été expédiés. Les fils de discussion sont invisibles, parfois un disfonctionnement dans la réception peut faire apparaître la réponse à un message avant l'arrivée de celui-ci. Le lecteur doit reconstruire la logique conversationnelle pour rendre à une série de messages toute son intelligibilité. Une densité de messages importante couplée à une forte interactivité occasionnera une « surcharge cognitive » dans le traitement de l'information (Drot-Delange, 2001 A : 86). Pour faire face à la surcharge d'informations, les abonnés adoptent différentes stratégies. La plus radicale consiste à se désabonner, ils peuvent aussi se contenter de lire ou bien encore de répondre avec parcimonie, de produire des réponses « minimales ».

Les abonnés développent des habiletés au niveau de :

- la réception (création de dossiers dans sa Bal, un par liste de diffusion par exemple, et élaboration de règles de réception des messages, ainsi tous les messages ne se mélangent plus dans la boîte de réception principale),

[1] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cnil.fr/

- la lecture (sélection rapide de quelques messages à lire en fonction de leur objet, de leur auteur et élimination du reste)
- du stockage des messages (tri et classement par thèmes)
- la réponse (immédiate ou différée, sur ou hors liste, dans un style dépouillé, en s'insérant distinctement dans le corps du message de l'expéditeur du message initial).

I.5. Des communautés en ligne ?

Des collectifs virtuels de plus en plus nombreux peuplent le cyberespace à la faveur du développement des réseaux numériques et des outils de communication électroniques. Elles prennent le nom de communautés virtuelles[1], communautés en ligne, cybercommunautés, communautés électroniques ou encore « communautiques » (Harvey, 1995) comme pour mieux nous rappeler que l'idéologie communautaire humaniste est l'un des fondements historiques du cyberespace. La notion de communauté apparaît de façon usuelle dans le langage commun comme dans les textes officiels. Son caractère polémique mérite que nous nous y attardions quelques instants. N'y a-t-il pas là un abus de langage ?

Nous comprenons aisément ce que signifie une communauté en ligne. Nous nous représentons un groupe social dont les membres partagent des intérêts, un but commun et communiquent, échangent dans le cyberespace. Pourtant, nous rencontrons quelques difficultés pour définir cette expression à la mode, banalisée par un usage fréquent dans le commerce en ligne. De multiples facteurs complexifient cet effort de conceptualisation.

De nombreuses disciplines s'emploient à caractériser le terme. Les compétences et les objectifs des informaticiens, des hommes d'affaires, des sociologues… ne convergent pas systématiquement et les définitions se multiplient. Structure de programmes pour les uns, vaste marché pour les autres, la communauté se décline également comme un espace d'interactions sociales. La variété des communautés en ligne se présente également comme

[1] Le système éducatif n'échappe pas à la tendance, nous en voulons pour preuve la tenue du colloque «Les communautés virtuelles éducatives : pour quelle éducation, pour quelle(s) culture(s) » à Guéret en juin 2003, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.pedagogies.net/
L'inspection académique de la Creuse offre aux enseignants la possibilité de s'inscrire à une « Communauté virtuelle d'aide aux enseignants, aux futurs enseignants », (Il s'agit d'une liste de diffusion), [en ligne], adresse U.R.L. : http://cvaide.pedagogies.net/

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

un obstacle. Une définition valide doit s'appliquer à toute la gamme des différentes communautés. Cette diversité s'explique, entre autres, par la quantité de supports techniques de communication (cf. 2ème Chap.I.3.2.2.).

Notre premier réflexe consiste à envisager une communauté en ligne à partir de nos expériences dans les communautés physiques, et à penser les communautés virtuelles en fonction de nos représentations des communautés réelles, nous dit J. Preece (2000). L'anthropologue D. Sperber force le trait et évoque des communautés délocalisées qui

> émergent et s'établissent, sans les entraves de la spatialité […] souvent ouvertes, de gens unis par des intérêts en tous genres : curiosités intellectuelles, goûts partagés, causes communes, tout ce qui peut rassembler de façon temporaire ou durable (Sperber, 2001 : 25).

Pour lui, ces nouvelles communautés ne se substituent pas aux communautés existantes fondées sur les nations, les pays, les villages, les relations sur le lieu de travail, la localité, mais s'y ajoutent.

Néanmoins, la terminologie géographique ne reflète pas toutes les spécificités des communautés virtuelles. Des communautés d'individus dispersés sur un territoire étendu, se rencontrant peu voire jamais, ont existé et, pour certaines, demeurent en dehors du cyberespace (la communauté des musulmans de France, des scientifiques européens…). D'ailleurs, la territorialité implique-t-elle l'existence d'une communauté ? Certaines villes et banlieues, deviennent « des lieux de passage, des récipients où transitent des anonymes et tendent à devenir la forme la plus vide de la coexistence » (Boudon, Bourricaud, 1994).

K. Aoki classe les communautés en ligne en fonction de leur degré d'autonomie vis à vis d'une communauté physique. Elle distingue celles fondées sur une communauté physique préexistante, « communautés en réseau » (école, corporation, église, club de sport…), celles partiellement fondées sur une communauté physique avec des contacts physiques occasionnels lors de conférences, de compétitions … (corporation, religion, ensemble de pratiquants d'un même sport …) et celles qui ne dépendent d'aucune communauté physique, « les communautés virtuelles » (Aoki, 1994, [en ligne]). Cette indépendance peut être imposée par l'éloignement géographique par exemple, ou choisie dans le but de conserver l'anonymat des membres. Cette classification nous aide-t-elle dans notre effort de clarification ? Pas véritablement : elle distingue tout au plus les communautés en ligne des communautés virtuelles alors que les deux terminologies se confondent habituellement.

Internet libère l'homme des contraintes spatiales et temporelles dans ses relations aux autres, il permet une immédiateté des contacts quel que soit le lieu où l'on se trouve, mais

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

ne les fragilise-t-il pas par-là même ? Les communautés en ligne demandent peu d'investissement à leurs membres. Le coût financier est dérisoire, la participation facultative, l'identité falsifiable (on peut utiliser un pseudonyme, se faire passer pour ce que l'on n'est pas), la désinscription élémentaire, la civilité réduite, l'investissement corporel inexistant.

I.5.1. Qu'est-ce-qu'une communauté ?

Si nous nous en tenons aux dictionnaires courants, une communauté apparaît comme un groupe social dont les membres vivent ensemble ou ont des intérêts communs, coopèrent pour partager des ressources.

En 1955, G.A. Hillery compara 94 définitions différentes du mot « communauté » dans la seule littérature anglo-saxonne. Sa définition, qui rend compte de tous les genres de communautés possibles, familiales, rurales, urbaines, de travail, religieuses, est la suivante : « Une communauté est une collectivité dont les membres sont liés par un fort sentiment de participation. » (Hillery, 1955).

F. Tönnies introduit le terme dans le vocabulaire technique de la sociologie. Il oppose à la société fondée sur la stricte individualité, la communauté établie sur l'identité substantielle de volontés assimilées. Il idéalise la communauté d'un temps révolu, pervertie par l'industrialisation, l'argent, le profit (Tönnies, 1877).

M. Weber conteste cette vision de la communauté, relation sociale simple et primitive. Il préfère parler de communalisation pour restituer la dynamique complexe du processus de socialisation par lequel nous apprenons à participer à des communautés solidaires. La communalisation implique un partage d'une situation ou de caractères communs, un sentiment d'appartenance commun, des interactions sociales entre les individus (Weber, 1971).

P. Lazarsfeld et R.K. Merton assurent qu'il faut davantage que des intérêts et des goûts partagés pour qu'il y ait communauté, l'adhésion de principe à des valeurs ne suffit pas. Ils développent le concept d'homophilie, affirmant qu'il faut que chacun des membres accepte de sacrifier une partie de son temps et de ses ressources à la gestion des affaires communes (Lazarsfeld et Merton, 1965).

La recherche en sociologie se heurte, outre à la difficulté de définir le terme, à l'absence de modèle qui permette l'analyse de l'ensemble des processus communautaires. Actuellement,

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

les sociologues cherchent de moins en moins à étudier une communauté dans sa totalité. Ils se limitent à un seul problème qu'ils analysent avec toute la rigueur possible.

I.5.2. Les communautés en ligne sont-elles de véritables communautés ?

> Les communautés en lignes sont-elles de véritables communautés ou sont-elles des pseudo-communautés dans lesquelles les gens échangent des plaisanteries, des informations, font des gestes de soutien sans s'engager, et développent des amitiés éphémères ? … Des amitiés durables peuvent-elles se développer à partir d'un accès instantané à des milliers de personnes, dispersées à travers le monde ? (Preece, 2000 :3, traduit par nos soins).

Le questionnement de J. Preece nous laisse entendre qu'une véritable communauté implique un sentiment d'appartenance de la part des membres, des liens profonds, telles que des amitiés durables, entre ses membres, fussent-elles virtuelles, et va au-delà d'interventions ponctuelles sans implication. En dépit de ses interrogations légitimes, elle adopte une définition de la communauté fondée sur des interactions sociales moins nombreuses et plus superficielles. « La commercialisation d'Internet entraîne les communautés en ligne dans son sillage, diluant ainsi la puissance du concept. » (Preece, 2000). Conforme à la tendance actuelle, elle délaisse des représentations puristes telles que l'idée d'appartenance communautaire présente dans la communalisation de M. Weber (1971), ou d'homophilie chère à P. Lazarsfeld et R.K. Merton (1965). Elle suit en cela des devanciers nord-américains qui mettent en avant le terme «communauté » pour qualifier les réseaux en ligne : H. Rhengold, *The virtual Community*[1] (1993) ; P. Kollock et M. Smith, *Communities in Cyberspace*[2] (1999)... Pour ces derniers, l'existence d'une communauté implique un lien social mais pas nécessairement une proximité géographique. Comme dans le cas des communautés réelles, l'attachement, la réciprocité, les relations fortes sont possibles dans la communication en ligne. Ils en concluent donc que les communautés virtuelles présentent toutes les caractéristiques des communautés réelles.

S. Rafaeli et R.J. Larose (1993) définissent la communauté dans le cyberespace comme un ensemble de « personnes avec des ordinateurs personnels et des modems qui accèdent au système de forum électronique et qui sont intéressées par les sujets du domaine de ce

[1] L'auteur retrace l'histoire de la communication assistée par ordinateur, en montre les différentes facettes politiques, sociales, culturelles, ludiques et pose les enjeux de civilisation liés au développement des autoroutes électroniques.

[2] Ce livre explore l'identité, l'ordre et le contrôle social, les structures et la dynamique communautaires, l'action collective, dans le cyberespace.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

forum ». P. Carrer a une vision encore plus minimaliste des communautés en ligne, il les définit « de façon mollement consensuelle, comme des associations de personnes communiquant entre elles par Internet » (2001 : 20). Autrement dit, pour ces auteurs un infime dénominateur commun suffit.

B. Wellman et M. Gulia abondent en ce sens et avancent que les communautés en ligne correspondent raisonnablement à la définition d'une communauté, qu'elles ne sont pas l'artificiel substitut des formes traditionnelles de communautés. Elles maintiennent des liens solides entre les personnes et en augmentent considérablement le nombre et la diversité. Elles développent des normes et des structures qui leur sont propres et «ne sont pas une pâle imitation de la vie réelle » (Wellman et Gulia, 1999 :181). Les liens se tissent à partir d'intérêts communs plutôt que de caractéristiques sociales communes comme l'âge, le sexe, la classe sociale d'appartenance.

La notion de communauté renvoie aux modes de sociabilité traditionnels de la sociologie. Son usage se rapportant à l'innovation que constitue l'apport des TIC dans les dispositifs de formation interpelle. S. Craipeau, H. Choplin, N. Cortési-Grou, et ali (2002) s'interrogent sur l'émergence des communautés dans les nouveaux dispositifs de formation. Ils observent le flou conceptuel entourant la notion et lui attribuent son actuel succès dans l'univers d'Internet, conjointement à l'influence États-Unienne[1] et du marketing[2] (Ibid. : 162). Ils déplorent qu'elle serve à qualifier des groupements à l'opposé de « collectifs de type fusionnel » auxquels se réfère la communauté, mais en définitive conservent le terme dans leur approche de la « communauté d'apprentissage » en tant qu'innovation pédagogique ».

Quant à elle, B. Drot-Delange se refuse à franchir le pas. Les abonnés à des listes de discussions professionnelles dans le milieu enseignant qu'elle a interrogés, déclarent ne pas avoir le sentiment d'appartenir à une communauté. Elle remarque de surcroît, que les listes de diffusion ne semblent pas perçues principalement comme un lieu de communication interactive, mais plus comme un espace de communication déclarative (Drot-Delange, 2000, [en ligne]). Dans une interview accordée au *Café Pédagogique*, elle souligne la singularité de chaque liste de diffusion :

[1] Aux États-Unis, cette notion désigne toutes les formes de regroupements.

[2] Les experts du marketing intègrent la notion de communauté à leur stratégie, ils y voient « un renouvellement possible de leurs techniques de segmentation de clientèle. ». Un bel exemple [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.communautesvirtuelles.net

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

> […] le processus de création, les personnes qui sont à son origine, ses objectifs initiaux peuvent influencer très directement le fait que les individus se vivent ou non comme une communauté. Mais de là à ce que les observateurs les qualifient de « communautés » [..]. (2000, [en ligne]).

G. Tessier s'insurge pour sa part, contre une définition minimaliste d'une communauté**,** dans laquelle « réseau virtuel » en est le synonyme. Elle lui préfère une conception de la communauté impliquant dit-elle :

> la reconnaissance par les membres de valeurs communes, de pratiques communes bien identifiées, d'une Histoire commune, d'une éthique professionnelle, parfois d'un mythe fondateur (la figure d'un grand ancêtre…), toutes choses qui font des individus : des « membres » ; il y a dans le concept de communauté bien autre chose que le lien froidement fonctionnel […] (Tessier, 2002 : 71).

Elle décèle des « liens militants et chaleureux », véritablement communautaires dans des mouvements pédagogiques en marge du système éducatif traditionnel.

Nous partageons l'avis des deux dernières auteures citées qui renvoient à la distinction entre liens forts et liens fusionnels établie par J.-C. Kaufman, entre *socius* et *societus* abordée par A. Moisan (2000 B , cf. 1er Chap.V.5.3.). Nous faisons, comme C. Dubar (2000 : B), la différence entre les « Nous sociétaires » et les « Nous communautaires ». Il emprunte les termes « communautaires » et « sociétaires »[1] à la sociologie compréhensive de M. Weber. C. Dubar observe le glissement historique d'anciennes formes sociales « communautaires » vers de nouvelles formes « sociétaires » qui conduit à une crise des identités. Il définit les groupements appelés « *communautés* » comme :

> des systèmes de places et de noms préassignés aux individus et se reproduisant à l'identique à travers les générations. Dans cette perspective chaque individu a une appartenance considérée comme principale en tant que membre de sa communauté et une position singulière en tant qu'occupant une place au sein de celle-ci. Ces formes sont étroitement dépendantes des croyances dans le caractère essentiel des appartenances à certains groupes considérés comme primordiaux, immuables ou simplement vitaux pour l'existence individuelle. Qu'il s'agisse de « cultures » ou de « nations », d « ethnies » ou de corporations », ces groupes d'appartenance sont considérés, par les Pouvoirs et par les personnes elles-mêmes, comme des sources « essentielles d'identité » (Ibid. : 5).

et les « Nous sociétaires » comme :

> des collectifs multiples et variables, éphémères auxquels les individus adhèrent pour des périodes limitées et qui leur fournissent des ressources d'identification qu'ils gèrent de manière diverse et provisoire. *Dans cette perspective, chacun possède de multiples appartenances qui peuvent changer au cours d'une vie. […] c'est la croyance dans l'*identité personnelle *qui conditionne les formes d'identification sociétaire aux divers groupes (familiaux, professionnels, religieux, politiques) considérés comme des résultantes de choix personnels et non comme des assignations héritées* (Ibid. : 5).

[1] Les termes « communautaire » et « sociétaire » sont les traductions respectives des termes allemands « *Vergemeinschaftung* » et « *Vergesellschaftung* », définis par Weber.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

À l'évidence, l'inscription, la participation à des groupes sociaux en ligne, « nouvelle façon de faire société » (Lévy, 2002), relève le plus souvent de ces « Nous sociétaires ». À l'image des listes de diffusion, ils regroupent des personnes qui ont choisi de les créer, de s'y affilier, d'échanger, de coopérer avec d'autres. Les membres du collectif partagent des intérêts communs, des valeurs communes, et en ce sens, il revêt une signification subjective pour eux. Cependant, cette affiliation volontaire peut cesser à tout moment, elle n'engage que pour le temps et l'investissement que l'on veut bien consentir. Le lien social, s'il est signifiant, n'en est pas moins fragile, temporaire, labile.

> Il n'implique pas, contrairement au lien communautaire, « le partage de croyances collectives » ni de racines communes » (liens de sang, de sol, ou de culture) mais la participation à des actions avec d'autres qui sont « partenaires » (Ibid. : 195).

Le « Je » prédomine sur le « Nous » dans les formes sociétaires, dans ces affiliations librement consenties dont nous ne sommes pas prisonniers. Elles nous permettent de développer une sociabilité que nous choisissons en fonction de nos intérêts mais aussi de nos passions, de notre altruisme, de nos engagements éthiques.

La formation en ligne intègre l'idée de l'importance du lien social dans la dynamique d'acquisition des savoirs et plus particulièrement de l'entraide entre pairs. Des réseaux sociaux d'entraide se forment et convoquent un ensemble de concepts pour qui cherche à les caractériser. B. Foucault, J.L. Metzger, E. Pignorel et A. Vaylet (2002 : 95-105) discutent la pertinence des notions de «réseau social » et de communauté pour les qualifier de réseaux d'entraide. Ils considèrent le faible engagement, les relations instrumentales intéressées au sein des réseaux sociaux, puis l'aspect plus durable, solidaire et organisé des communautés et empruntent à l'intelligence artificielle distribuée le terme de « réseaux d'accointances ». Ils justifient ce choix pour désigner « toute forme de relation familière qui s'instaure entre pairs en situation de téléapprentissage (dépassant le cadre d'un échange instrumental, intéressé et ponctuel) » par la possibilité qu'offre cette appellation de « décrire une relation sociale tenant de façon mouvante, du réseau social et de la communauté » (Ibid. : 98).

Nous retenons ici l'idée d'une évolution possible de certains réseaux sociaux en ligne en communautés au fil du temps, quand des liens se solidifient, s'intensifient, que la solidarité s'instaure et l'engagement augmente. D'autres se présentent d'emblée comme des communautés, elles sont en fait la transposition ou manifestation virtuelle de communautés réelles qui préexistaient (communautés familiales, religieuses…). Les quatre auteurs recommandent pour une plus grande efficacité des « réseaux d'accointances » que les apprenants soient identitairement et culturellement proches et qu'ils partagent des

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

références socioculturelles et des valeurs relatives à la formation. Mais n'est-ce-pas ainsi se priver de la richesse des différences interindividuelles et exiger un pré requis qui relève, en fait, de la mission dévolue au dispositif de formation ?

I.5.3. Accent porté sur l'interaction sociale

Un lien social digne d'intérêt se tisse en ligne par le biais « des réseaux interactifs [ayant] un potentiel de communication omnidirectionnelle » souligne J. Jouët.

> L'autonomie sociale qui se manifeste à travers les nouvelles technologies se joue donc à un double niveau : celui de la quête de soi qui se traduit par le déploiement de la subjectivité, et celui de la quête de l'autre qui s'exprime par la recherche de nouvelles sociabilités (1992 : 184).

L'examen de la nature des relations entre les individus se révèle essentiel dès lors que nous souhaitons caractériser un collectif, à commencer par leur mode de communication. Les informaticiens essaient, sans réel succès, de pallier l'absence de face à face. Par son originalité, la communication électronique modifie les pratiques culturelles et sociales liées à l'utilisation de l'écrit. Nous pouvons la comparer à la communication orale davantage qu'à la communication épistolaire étant donné qu'elle autorise un synchronisme ou quasi-synchronisme de l'émission et de la réception. L'exégèse des messages s'avère parfois délicate, car le texte est dépouillé d'un maximum de formalités et l'on ne peut s'appuyer sur des indices non verbaux ou para-verbaux propres à l'oralité.

L'intensité du lien social qui unit les membres d'un groupe d'Internautes ne s'apprécie pas uniquement par un décompte des messages échangés. Il s'évalue surtout au regard de la nature des liens. Des valeurs partagées, une éthique, une déontologie, la mutualisation de connaissances, la coopération ne peuvent assurément être réduits à des intérêts particuliers ou à de la consommation.

H. Rheingold (1993) insiste sur ce point quand il décrit les communautés virtuelles comme des regroupements socioculturels qui émergent dans le cyberespace lorsque suffisamment de personnes participent à des discussions et s'y impliquent assez pour que des réseaux de relations humaines se tissent.

Les sociologues mettent l'accent sur les interactions sociales au sein des groupes sociaux. Ils peuvent établir une représentation simplifiée de ces systèmes sociaux complexes grâce à l'analyse en réseau. Cette méthode représente un réseau social de manière formalisée, simplifiée, délibérément réductrice, mais pratique pour la compréhension et l'explication. Elle met au jour des régularités dans la composition et l'agencement des relations et augure l'établissement d'une typologie des réseaux sociaux en ligne.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L. Deroche-Gurcel affirme qu'avec l'irruption du cyberespace, de nouvelles formes de sociabilité apparaissent (Encyclopédie Universalis, actualisation 1997 : 317-321). La sociabilité s'entend comme l'aptitude propre aux individus à entretenir des relations déliées de toutes préoccupations concrètes d'ordre familial ou professionnel. La communication introduite par Internet reprend à son compte les conditions d'émergence de la sociabilité. Ce mode de fonctionnement en réseau adopte un protocole essentiel de la sociabilité au sens classique (on parle d'ailleurs de Netiquette). Les individus n'affichent pas les données les plus objectives attachées à leur personne (situation sociale, instruction…), ni les aspects les plus subjectifs, intimes de leur personnalité (état d'âme, destinée…). Internet promeut en ce sens l'égalité des personnes connectées, la parité. Il favorise la sociabilité car la distance préserve des éléments affectifs liés à la proximité de partenaires. La société moderne et ses moyens abstraits de communication favorisent « l'accentuation de l'individualité » par la multiplication des cercles sociaux auxquels un même individu peut appartenir.

J. Preece (2000) associe le succès des communautés en ligne à l'importance qu'accordent leurs concepteurs à la fonctionnalité, aussi bien qu'à la sociabilité. L'efficacité technique des systèmes, leur facilité d'accès et la nature des processus sociaux (modération, règles, centres d'intérêt…) doivent être bien maîtrisées ; Fonctionnalité et sociabilité s'influencent réciproquement et constamment.

Nous ne pouvons que nous interroger quant à la légitimité de qualifier tous les réseaux interpersonnels dans le cyberespace de communautés. Cela relève d'une définition a minima de la communauté, définition pour laquelle le seul dénominateur commun entre les membres pourrait à l'extrême se réduire au seul envoi d'un message sur une liste ou même à un achat en ligne.

Les liens sociaux font le réseau. Il faut selon l'expression de N. Froger, « réaliser un maillage progressif » (2001 : 17) pour nouer le collectif et quelquefois constituer une communauté. Il nous semble incontournable de considérer les interactions sociales dans toute leur diversité, mais surtout au niveau de leur intensité et de leur qualité. De même, il reste à examiner si les liens sociaux lointains (virtuels) ne se nouent pas au détriment des liens proches (réels). A.-M. Bardi et S. Pouts-Lajus formulent l'hypothèse que « la communication pédagogique en ligne a pour effet indirect de renforcer la coopération interne. » (2002 : 7). En quelque sorte, un mouvement centripète d'ouverture à des cercles plus éloignés grâce à la communication électronique supportée par les réseaux d'Internet et un mouvement centrifuge renforçant les liens de proximité se nourriraient l'un l'autre.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.6. Un réseau sociotechnique

I.6.1. Le réseau : modèle d'organisation sociale

J. Perriault (1986 : 38) indique que le concept de réseau n'a servi à qualifier une organisation sociale que dans la période contemporaine. Pendant la deuxième guerre mondiale apparaît l'expression « réseaux clandestins », qui désigne un regroupement d'individus poursuivant un objectif commun.

Le réseau, en tant que groupe humain, suppose un projet commun qui définit son identité et fédère l'ensemble de ses membres. Le lien social assure la cohésion de ce collectif. Le dispositif technique de communication permet de réguler et d'optimiser les échanges. Son horizontalité et sa multipolarité suscitent une dynamique d'apprentissage repérée par C. Derrien :

> […] le partage "horizontal et multipolaire" des ressources, des produits, des projets et des relations induira pour chacun des membres et tous à la fois, auto- et co-formation des projets (1995 : 25).

I.6.2. Le réseau : dispositif technique

Toute organisation sociale s'accompagne d'un ensemble de moyens de régulation des échanges garantissant son unité, son fonctionnement, sa pérennité. Le premier outil technique de ce genre fut le langage, média garantissant le lien entre les individus du groupe, souligne C. Derrien (Ibid. : 25).

L'écriture, l'imprimerie, le photocopieur, le magnétophone, l'appareil photo, le caméscope, le téléphone, l'ordinateur constituent autant d'outils enrichissant le dispositif technique. Les nouvelles technologies de la communication et de l'information faisant appel à l'électronique et au numérique démultiplient les capacités des réseaux sociotechniques. Les listes de diffusion concentrent nombre de qualités qui en font un outil technique de mise en réseau d'excellence (message écrit permettant une réflexion critique, stockage ; rapidité de la transmission ; faible coût ; démultiplication du nombre de récepteurs d'un même message ; horizontalité de la communication favorisant les interactions, attachement de fichiers contenant du texte, de l'image, du son …). Cet outil assure le lien social, réunit des personnes autour d'un objectif commun et régule leurs échanges.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.6.3. Un réseau sociotechnique

La notion de réseau sociotechnique rend compte à la fois du lien social qui unit un groupe humain autour d'un projet et des moyens techniques permettant les échanges au sein de ce groupe. Elle restitue au réseau une dimension sociale trop souvent masquée par la technologie prédominante : un réseau incarné, vivant, qui noue et relie des hommes, des organisations humaines à l'aide de techniques de plus en plus sophistiquées et toujours spectaculaires. L'outil est au service des individus rassemblés autour d'un projet.

Le réseau désignera, dans notre recherche, un ensemble d'individualités interreliées par des canaux, qui selon C. Derrien,

> n'ont d'existence justifiée que celle d'écouler, de faire circuler des codes de reconnaissance, de rassemblement autour de finalités communes aussi élémentaires soient-elles (Ibid. : 84).

G. Dupuis souligne que le caractère intrinsèquement coopératif, la souplesse et l'évolutivité du réseau sociotechnique, sont porteurs d'un nouveau rapport aux autres et au monde.

> Le réseau apparaît comme un mode d'organisation coopératif, adaptatif et évolutif impliquant de nouveaux rapports collectifs entre acteurs (s'il en comporte) et de nouveaux rapports à l'espace-temps(1997 : 881).

Le réseau sociotechnique

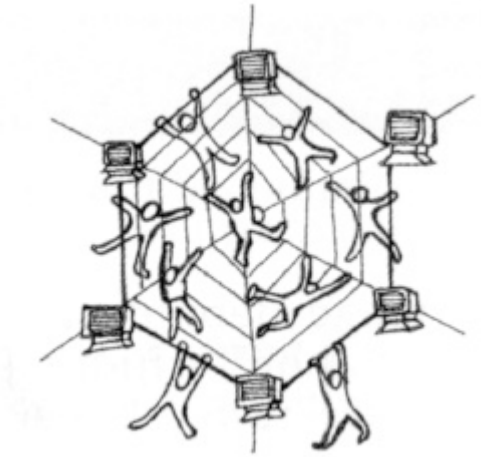


Illustration de D. Demarcy, extraite du *Nouvel Éducateur* n°148, I.C.E.M. - P.E.M.F.[1].

I.7. Réseaux éducatifs

Le concept de réseau investit, nous l'avons vu, le domaine social et plus particulièrement le champ de l'éducation. L'un des premiers à y introduire la notion de réseau sera I. Illich,

[1] avec l'aimable autorisation de l'auteur et du comité de rédaction du *Nouvel Éducateur*

dès les années 70, à travers son projet humaniste de « réseaux de savoir ». Visionnaire, il prône l'élaboration de dispositifs réticulaires « par lesquels [seront] agrandies, multipliées les chances de chacun d'apprendre et d'enseigner », qui permettront « à tous ceux qui veulent apprendre d'avoir accès aux ressources disponibles à n'importe quel moment de leur vie », dans le cadre d'une société déscolarisée. De nombreuses actions de militants s'inspireront des réflexions d'I. Illich, dont le Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs (M.R.E.R.S.) de C. et M. Héber-Suffrin qui voit le jour à la fin des années 70.

Le terme réseau attendra les années 90 pour surgir dans les textes officiels en dépit de sa présence soutenue dans les expérimentations de terrain[1]. En 1990, apparaissent les Réseaux d'Aide Spécialisée aux Élèves en Difficulté (RASED[2]), en 1998 les Réseaux d'Éducation Prioritaires (REP[3]) et les Réseaux Ruraux d'Éducation (R.E.E.[4]). En 2004, le Ministère de l'Éducation Nationale travaille au projet de *mise en réseaux des écoles*, invoquant une nécessité pédagogique, matérielle et administrative. Il vise à donner des moyens supplémentaires aux écoles, à organiser leur fonctionnement, à assurer leur répartition équilibrée sur le territoire. Il crée la fonction de coordonnateur de réseau d'écoles.

L'arrivée de la micro-informatique dans les années 80 a amorcé une mutation de la société dans son ensemble, à laquelle le système éducatif n'échappe pas. L'expansion du réseau technologique contribue à la structuration progressive de nouveaux espaces éducatifs.

L'introduction des N.T.I.C. (Nouvelles[5] Technologies de l'Information et de la Communication) dans le contexte scolaire renouvelle le genre en matière de réseaux, particulièrement autour des listes et forums de discussion.

[1] Nous pouvons citer l'expérience du réseau télématique Freinet durant la période 1985-1995 (cf. 2ème Chap. I.7.2.).

[2] Il est composé d'un psychologue scolaire et de deux enseignants spécialisés à dominante pédagogique ou rééducative qui se concertent en vue d'apporter une aide pertinente aux élèves qui éprouvent des difficultés et nécessitent des interventions spécialisées.

[3] Les REP visent comme les ZEP (qu'ils ont parfois remplacées) à la réussite des élèves dans les zones sensibles par le regroupements de compétences complémentaires, d'institutions pour des objectifs communs et la mise en place d'un contrat de réussite.

[4] Ils succèdent aux R.P.I. (Regroupements Pédagogiques Intercommunaux) et regroupent des écoles rurales autour de projets communs qui prennent en compte les réalités locales, dans le cadre de partenariats multiples.

[5] Une nouveauté toute relative puique certains objets désignés sous l'expression « Nouvelles Technologies de l'Information et de la Communication » sont dans le domaine public depuis 20 ans ou plus.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.7.1. Caractéristiques

Le développement extraordinaire des réseaux multipolaires dans le paysage éducatif accompagne la diffusion des outils de communication électronique dans les établissements scolaires. J. Perriault détaille les caractéristiques principales des réseaux qu'il a pu observer dans la sphère éducative (1986 : 37).

- Les relations y sont le plus **horizontales** possible, l'horizontalité absolue étant inatteignable. Chaque individu est capable d'apporter quelque chose à un autre, la relation adjoint information et formation. Il n'y a aucune hiérarchie a priori dans « la prise de parole ». Le réseau gère les déséquilibres entre demandeurs d'information ou de formation et ceux qui peuvent la donner. La structure régule les déséquilibres.
- La communication est **multipolaire**, tout individu, tout groupe peut entrer en contact avec le global.
- La question de l'**identité** y est posée car elle est capitale pour la communication. Cette identité est nécessaire pour l'émetteur et pour le récepteur, pour ceux qui échangent. Elle servira également à la construction d'une identité collective indispensable à la cohésion du « cybergroupe ».
- Il s'agit de structures auto-porteuses et auto-évaluatives qui fonctionnent parce que leur **finalité** est reconnue par tous les partenaires. Le projet commun assure le fonctionnement d'un réseau, sa continuité, quitte à ce qu'il se produise un glissement dans la finalité, une évolution de sens.
- Ces structures assurent le lien avec l'**innovation**. Elles sont labiles, car elles explorent tous azimuts, détectent de nouvelles pratiques, de nouveaux usages.
- Le réseau constitue une **mémoire collective** répartie dans l'ensemble de ses membres.
- L'organisation pose le problème du **pouvoir :**
  - Les personnes contrôlant, non plus les contenus, mais les canaux et les branchements, détiennent le pouvoir.
  - Le financement de l'organisation réticulaire conditionne sa portée, ses limites, son degré de dépendance ou d'indépendance.

Nous décelons deux niveaux d'analyse dans cet inventaire des traits saillants des réseaux éducatifs. Nous y trouvons d'une part les conditions d'existence de ces réseaux (asymétrie de l'information entre les membres, identité commune, finalité reconnue par tous), et

d'autre part les fonctionnalités offertes (communication point – multipoint, lien avec l'innovation, mémoire collective).

I.7.2. Le réseau télématique[1] Freinet

I.7.2.1. *Le minitel : Particularité française*

La France fut pionnière en matière d'échanges électroniques avec le lancement du minitel et le système d'échange de données par paquets (Transpac). Le minitel, appareil franco-français fonctionnant sous protocole spécifique limitant les communications à l'intérieur des frontières de l'Hexagone, distribué gratuitement (dans un premier temps), connut un très grand succès auprès d'utilisateurs très diversifiés. Le coût très faible de l'accès à certains services (par le 36-13 ; le 36-14) contribua à cette réussite. Il permit un accès rapide à des informations précises et actualisées. Début 1994, 6,5 millions de minitels étaient en service et généraient une activité commerciale de sept milliards de francs. De l'annuaire téléphonique aux réservations de billets de train en passant par les messageries roses, ses usages étaient extraordinairement variés. Les utilisateurs l'ont délaissé progressivement au profit du micro-ordinateur et d'Internet.

I.7.2.2. *Le minitel dans l'Éducation Nationale*

Quelque temps après le lancement du plan Informatique Pour Tous, chaque école se voit dotée gratuitement d'un minitel. Le but est de faire communiquer les écoles avec les différents échelons hiérarchiques, à savoir les I.E.N. (Inspecteurs de l'Éducation Nationale) et I.A. (Inspecteurs d'Académie) pour ce qui est des informations administratives et des notes de service, mais aussi de participer à des «chaînes d'informations ». Pour l'anecdote, notons que le minitel a immédiatement servi à commander des logiciels après l'installation des micro-ordinateurs tout juste livrés.

Certaines écoles ont utilisé le minitel pour faire de la correspondance télématique, marquant la naissance de la communication électronique scolaire.

[1] Le terme apparaît en 1978 et provient de la contraction de « télé-informatique ».

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.7.2.3. *Le réseau télématique Freinet*

Des enseignants « Freinet », membres de l'I.C.E.M. (Institut Coopératif de l'École Moderne), vont mettre à profit la présence du minitel dans les écoles pour pratiquer une correspondance télématique entre classes, dans le cadre de leur pédagogie. Cette pédagogie prend corps autour de quatre grands axes : l'expression et la communication, le tâtonnement expérimental, le travail individualisé et la vie coopérative. L'intégration de cette nouvelle technologie, par un mouvement pédagogique fondé par C. Freinet, ne nous surprend pas. En effet, la mise en réseau a commencé il y a plus de quatre-vingts ans, quand cet innovateur a introduit dans le milieu scolaire une technique de communication : l'imprimerie.

Le réseau télématique «Freinet » est créé en 1985. Le serveur de l'Éducation Nationale, le SUNIST permet les connexions dans un premier temps. Puis c'est le serveur *ACTI* de la ville de Châtellerault qui gère les échanges et, quand celui-ci cesse de fonctionner, le réseau rejoint le serveur de la ville de Nice : *EDUCAZUR.*

Le serveur télématique est organisé en deux espaces :

- Un espace privé constitué de trois messageries totalement indépendantes : l'une réservée aux enfants, la liste *ECOLES* ; les deux autres destinées aux adultes, les listes *PROFS* et *ADULTES*. Chaque individu dispose d'une « boîte » dans laquelle il vient régulièrement lire les messages que les autres y ont déposés.
- Un espace public constitué de magazines et de boîtes aux lettres tout public. Il y a surtout le magazine *CREACTIF* alimenté par les pages de classes diverses. Il est consultable par quiconque possède un minitel, quelle que soit sa situation géographique.

Une personne est chargée de mettre à jour l'annuaire des classes et d'actualiser régulièrement les listes.

Le schéma bipolaire de cette expérience est reproduit depuis 1996 sur Internet. La technologie Internet permet de plus l'internationalisation du réseau télématique (Charles, Beaumont, Derrien, 1995 : 40).

La liste de discussion pour les classes se nomme *ACTICEM* (Action Coopérative Télématique Internationale Communication École Moderne). Elle a pour but de :

- ♦ permettre des échanges entre les classes qui, à travers le monde, pratiquent la Pédagogie Freinet.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- développer des recherches dans le sens de la pédagogie Freinet.
- connaître la vie des jeunes dans leurs activités créatrices.

Elle s'adresse aux classes désirant échanger par messagerie électronique, dans l'esprit de la correspondance scolaire développée par C. Freinet. Seuls les enfants peuvent s'exprimer sur la liste.

La liste de discussion pour les enseignants s'intitule *ACTIPROF*. Les responsables des classes y effectuent la coordination des échanges entre classes.

Des listes de diffusion entre enseignants, mais également entre élèves existaient donc avant Internet. Les instituteurs du réseau télématique Freinet échangeaient sur la liste *PROFS*.

I.7.3. Rôle formateur des réseaux d'enseignants

J. Perriault repère, la fonction formative des réseaux entre enseignants et met en avant leur grande réactivité.

> Si nous admettons que par rapport à une mutation technologique donnée, certaines personnes savent des choses et d'autres pas, et qu'il suffit de mettre des tuyaux entre elles pour qu'elles échangent leur savoir, à ce moment là, notre hypothèse est que les réseaux fonctionnent comme un système de formation continue à réponse rapide. (1986 : 41).

Les travaux de P. Bédécarrats et C. Derrien sur les usages du réseau télématique Freinet montrent le rôle formateur des échanges entre maîtres qui constituaient une formation par coformation tant au niveau du contenu que de la gestion de l'angoisse :

> Le partage possible pour tous de l'expérience de tous fait que chacun, dans son expérience individuelle d'enseignant ne pourra plus être comme il aurait été sans cela. Le réseau aura permis de faire pièce de l'enfermement pédagogique ordinaire » (1993 : 151).

Pour P. Guihot et R. Vinsonneau (1993 : 143), la liste télématique *PROFS* (maintenant sur le Net.) contribuait à l'autoformation des enseignants Freinet. Elle était le support d'échanges, d'expériences, de débats pédagogiques, le lieu où se prodiguaient des conseils techniques.

P. Bédécarrats y décèle un processus existentiel d'autoconstruction de la personne. Une liste est vue comme un possible vecteur de la professionnalisation des maîtres :

> […] la transformation des rapports au savoir [entretient] des dynamiques la construction de la personne (…construction de didactiques professionnelles personnelles de modes d'analyse de sa propre pratique pour l'enseignant) s'appuie sur des expériences individuelles très fortes : expérience de l'échange (don et contre don) et de l'altérité (1993 : 17).

La période du minitel (1985-95) retient toute notre attention car elle marque le développement du premier grand réseau de communication télématique en France, celui du

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

mouvement Freinet[1]. Son versant adulte *ACTIPROF* correspond, historiquement, à la première liste de diffusion entre enseignants. À l'époque, on observait déjà nombre de phénomènes repérables sur « nos listes », et plus précisément ceux qui nous intéressent, relatifs à la formation professionnelle des maîtres.

I.7.4. Des réseaux d'enseignants en ligne

De toutes les corporations, celle des enseignants présente le plus fort taux d'accès personnel à l'informatique. En octobre 2001, 86% des enseignants des niveaux primaire et secondaire confondus, déclaraient posséder un micro-ordinateur récent. 60%[2] affirmaient disposer d'une connexion à Internet à leur domicile, ce taux est en augmentation constante.

Cet équipement répond à l'incitation institutionnelle de maîtrise des TIC[3]. Il facilite le travail de préparation des cours, la recherche et la diffusion de documents, et bien entendu la communication. Il s'accompagne de l'apparition de multiples réseaux d'enseignants en ligne.

Des enseignants échangent et partagent documents, expériences et connaissances par l'intermédiaire de groupes de news. Ceux-ci présentent l'inconvénient majeur d'une saisie des contributions le plus souvent en ligne donc dans l'urgence pour des raisons d'économie. Parmi ces forums ouverts aux débats, à la discussion, citons : news://ac-versailles.tpe qui traite des T.P.E. (Travaux Personnels Encadrés), news://ac-versailles.assistance-technique qui propose une assistance technique aux utilisateurs des TICE, fr.education.entraide.maths qui concerne l'entraide en mathématiques dans le monde francophone.

Les forums Web permettent pareillement d'échanger de l'information. Comme pour les groupes de news, l'information est affichée et non envoyée. Ce système permet aux utilisateurs de suivre l'actualité des discussions depuis un simple ordinateur. Un exemple de ce type de forum peut être consulté sur le site Web du C.N.D.P. (Centre National de Documentation Pédagogique)[4].

---

[1] C. Derrien retrace admirablement cette expérience télématique dans sa thèse de doctorat : *Le réseau télématique « freinet ». Dynamique communicationnelle de classes en innovation 1985-1994* (1995).

[2] Selon le baromètre *France Télécom/Démoscopie* sur la perception d'Internet à l'école, [en ligne]

[3] Notons que la possession d'un appareil n'en garantit pas l'usage ou du moins le type d'usage. L'achat d'un ordinateur peut relever d'un souci de modernité, de conformité, mais aussi de l'angoisse vis-à-vis de l'avenir de ses enfants auxquels on veut donner les meilleures chances. Cet investissement rassure et donne bonne conscience.

[4] [en ligne], adresse U.R.L. : www.cndp.fr/Zeprep/forum2/

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La communication de groupe entre enseignants s'effectue principalement à partir des listes de discussion. Cette application d'Internet, grâce à ses caractéristiques techniques propres (asynchronisme, gratuité du logiciel de gestion, simplicité d'usage pour l'abonné et le modérateur), favorise la constitution de ces réseaux d'échange, d'entraide entre pairs, pédagogues.

L'annuaire *Francopholistes*[1] du Comité des Réseaux Universitaires (C.R.U.) recense plus de 6000 lstes parmi lesquelles 147 concernent l'enseignement scolaire, dont 90 listes sous les rubrique « enseignants », « professeurs » ou « instituteurs » (en septembre 2004). Ces listes d'enseignants regroupent quelques dizaines d'abonnés jusqu'à plusieurs milliers et sont plus ou moins actives. Elles sont souvent adossées à un site Web et peuvent être institutionnelles ou non-institutionnelles : *Listecolfr*, liée au site *Cartables.net*, 875 abonnés (au 15 septembre 2004), liste non-institutionnelle destinée aux enseignants et intervenants dans le primaire ; *Profs-L*, 1597 abonnés (au 27 septembre 2004), liste indépendante consacrée à l'enseignement du français au lycée ; *Physchim*, 1268 abonnés (au 27 septembre 2004), liste du serveur *Educnet* ; *Cdidoc-fr*, 3521 abonnés (au 27 septembre 2004), liste destinée aux professionnels de l'information créée par des établissements scolaires.

L'émergence de ces réseaux d'enseignants est un phénomène récent en pleine évolution, mais qui demeure marginal. Il touche aujourd'hui moins de 5% du corps enseignant, ce qui ne manque pas de surprendre les inconditionnels du genre. Est-ce un effet de mode, un phénomène appelé à s'étendre ? Y a-t-il des freins à l'expansion de ce mode de communication de groupe ? Quels sont-ils ?

II. Formation en ligne

L'extension fulgurante d'Internet et le développement du multimédia nous conduit à repenser la formation. Des nouvelles pratiques émergentes se dégagent deux axes d'approche fortement complémentaires, qui mettent en avant la prise en charge de son parcours de formation par l'apprenant et la coformation des savoirs :

> […] un axe qui se préoccupe de la médiation technologique des savoirs et des actions d'interaction entre le sujet et les savoirs (hypertexte, interactivité, diversité des parcours) et un axe qui vise à reconstruire les conditions d'une médiation

[1] Référence française des listes et lettres de diffusion, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.francopholistes.com

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

> humaine, vecteur d'interaction et de co-construction des savoirs (Alava, 2000 B : 8).

L'essor des Nouvelles Technologie de l'Information et de la Communication (NTIC) entraîne celui de la F.O.A.D. (Formation Ouverte et À Distance). Il est intéressant de constater que 66%[1] des possesseurs d'ordinateurs déclarent que cet outil « est utile ou assez utile » pour se former, accroître ses connaissances (devant communiquer 56%[1], s'informer 55%[1], travailler à son domicile 54%[1]).

L'actuel engouement pour la formation en ligne nous rappelle étrangement l'exaltation pour l'enseignement assisté par ordinateur (E.A.O.) ou précédemment pour l'audiovisuel. Ne tirons-nous jamais les leçons du passé ?

Nous nous joignons à C. Bissey et à J.-L. Moreau quand ils conjecturent que les modalités de formation successives résultent de la mise au point de nouvelles technologies de communication :

> Il semblerait que chaque nouvelle technique de communication ait généré un nouveau mode de formation jusqu'à ce qu'elle soit remise en cause et poussée aux oubliettes par une nouvelle technologie jugée sans doute plus performante que la précédente, et en tout cas perçue comme plus attractive (2003 : 16).

La mise en avant de dispositifs de formation à distance se manifeste, qui plus est, en général, lorsque le système scolaire académique rencontre des difficultés à remplir pleinement sa mission (Ibid. : 16). C'est le cas lors d'une forte poussée économique où le besoin de main-d'œuvre qualifiée se fait sentir, à l'occasion d'une période politique trouble (l'Occupation) pour toucher le plus grand nombre, et quand la crise de l'emploi domine l'actualité. À l'heure actuelle, le taux de chômage atteint des records, surtout chez la population la moins diplômée, et accentue la pression sur les systèmes de formation.

II.1. Des cours par correspondance à l'e-formation[2]

La formation à distance, à l'origine, prend la forme d'un enseignement par correspondance et utilise l'écrit. Le premier cours par correspondance voit le jour en Angleterre en 1840 à la faveur de la généralisation du timbre-poste à l'ensemble de l'Empire britannique. En France, É. Pigier fonde la première institution privée d'enseignement par correspondance en 1877. De nombreuses universités vont se doter d'un département d'enseignement par

[1] Enquête C.S.A. commandée par le ministère de L'Économie des Finances et de l'Industrie, juin 2003, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.telecom.gouv.fr/dp/csaen0603.pdf

[2] Sources : C. Bissey et J.-L. Moreau (2003 : 17-20)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

correspondance aux États-Unis, suivant l'exemple de l'Université de Chicago qui crée le sien en 1910. Le Centre National de Télé-Enseignement, établissement sous tutelle de l'Éducation Nationale, apparaît en 1941, et devient, par la suite, le Centre National d'Enseignement par Correspondance (CNEC) puis le Centre national D'enseignement à Distance (CNED).

Le son fait son apparition dans l'enseignement à distance. Les Mormons de Salt Lake City lancent la première radio universitaire en 1921. Radio Luxembourg diffuse les premières émissions éducatives en 1926. L'année suivante, la radio d'État, Paris-PTT diffuse une émission radiophonique d'extension universitaire. Radio Sorbonne démarre ses émissions régulières en 1937. Les Universités de Bordeaux, Lille, Nancy et Strasbourg diffusent des émissions radiophoniques à partir de 1963. Plus tard, le son sera employé de façon complémentaire à d'autres moyens, surtout avec l'essor de la cassette audio dans les années 60, qui va servir à étendre la formation en langues.

Dans les années 60, avec l'arrivée de la télévision, la formation à distance utilise plusieurs supports (le texte, le son, l'image animée ou non), elle entre dans l'ère du multimédia. La Radio Télévision Scolaire est créée en 1953 et se développe pleinement dans les années 60. En 1990, la création du *Consortio Nettuno* en Italie permet aux universités de diffuser des cours par télévision via le satellite. L'AFPA (Association pour la Formation Professionnelle des Adultes), en partenariat avec *Consortio Nettuto,* lance la Télé-Formation par Satellite (T.F.S.) utilisant les satellites de la télévision publique italienne, la RAI.

La réflexion sur l'enseignement programmé et l'Enseignement Assisté par Ordinateur (E.A.O.) commence en France dans les années 60. La Direction Générale de la Recherche Scientifique et Technique (D.G.R.T.) démarre une action concertée « enseignement Programmé en 1965 ». Pendant cinq ans, plus de 8 millions de francs y seront consacrés. L'année 1993 voit la sortie de la première encyclopédie multimédia, Encarta.

Internet, réseau « au carré » d'ordinateurs qui communiquent entre eux, ouvre de nouvelles perspectives pour la formation à distance. En 1991, le Centre Européen de Recherche Nucléaire de Genève (CERN) invente le World Wide Web et, dès 1994, lors de la première conférence mondiale sur le Web, un atelier « Enseigner et apprendre avec le Web » présente des applications d'Internet et du Web en matière de formation.

Le néologisme « e-learning »[1] qui prend modèle sur l' « e-business » (ou « e-commerce » en français) surgit en 1999 et marque bien l'association d'Internet et de la formation.

Selon A. Chaptal :

> l'utilisation de l'appellation e-learning n'est bien sûr pas innocente. Elle marque l'effet de mode lié aux prévisions délirantes de l'époque concernant le e-commerce et, au-delà, une forte orientation vers la marchandisation de l'enseignement (2002 : 60).

Le « e-learning », sous-ensemble de la F.O.A.D., s'appuie sur les réseaux numériques. Ce terme désigne couramment une formation en ligne, assistée par les moyens et ressources qu'offre l'Internet.

À partir de l'année 2000, apparaît le terme «blended learning » (ou apprentissage mixte en français). Il sert de plus en plus souvent à qualifier la formation sur Internet lors des grandes manifestations internationales. Il concerne des systèmes combinant des modalités pédagogiques diversifiées.

II.2. F.O.A.D.

II.2.1. Des chiffres

Quelques chiffres nous donnent une idée de l'ampleur du phénomène et des enjeux pour tous les secteurs de la formation notamment celle des adultes.

Une estimation du CNED[2] évalue le marché de la F.O.A.D. à 80 millions de personnes dans le monde, 3,2 millions en Europe. Pour la France, qui dispose d'une législation sans équivalent en terme de formation professionnelle continue (cf. 1er Chap. I.), il est estimé à 700 000 personnes. Les 400 000 inscrits au CNED comptent 80% d'adultes dont 56% exercent une activité professionnelle. 52% de ces inscrits suivent une formation supérieure (Chaptal, 2002 : 60). La croissance de l' « e-formation » est évaluée à 95% par an sur la période 2000 à 2004[3]. En juin 2004, *Le Journal du management*[4] se faisait l'écho de l'essor du « e-laming » dans les entreprises françaises. Selon une étude, 67 % d'entre elles ont lancé des projets dans cette voie. Les entreprises considèrent que ce mode de formation est particulièrement adapté à la transmission de « connaissances courantes » concernant

[1] Ce buzz-word (i.e. mot à la mode) résulte de l'accolement de la lettre «e » pour «electronic » et du mot « learning » pour apprentissage, le verbe « to learn » signifiant apprendre et non pas enseigner, on le traduit fréquemment par e-formation.

[2] rapportée par A. Chaptal (2002 : 61)

[3] source, [en ligne], adresse U.R.L. : http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/FR?catalogue=Eurostat (consulté en mars 2004)

[4] [en ligne], adresse U.R.L. : http://management.journaldunet.com/0406/040641_learning.shtml

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

notamment les pratiques informatiques, les techniques métiers, les produits, les langues, ou en tant que système d'évaluation.

En dépit de ces chiffres, du discours tapageur sur la révolution du monde de la formation grâce aux réseaux numériques, et de toutes les nouvelles technologies mises en œuvre, pas moins de 85% des apprenants abandonnent leur formation avant la fin[1], ce qui ne peut que laisser perplexe et inciter à la modération.

II.2.2. Des définitions

Éclaircissons maintenant le domaine à l'aide de quelques définitions.

Une formation est dite « **ouverte** » lorsqu'il n'y a pas de condition d'accès autre que technique. En France, on emploie le terme « ouvert » comme synonyme de « flexible ». Une formation flexible est une formation qui permet aux apprenants des entrées et des sorties permanentes[2]. Précisons que les formations ouvertes, par leur souplesse, permettent à l'apprenant de se former tout ou partie par lui-même, de disposer de marges d'autonomie dans ses apprentissages. Elle lui laisse des libertés de choix, d'autodétermination. La formation est rendue plus accessible grâce à la variété et à la modularité du contenu, de la structure, des lieux, des temps et modes de formation, des médias et des supports.

La **formation à distance** est un système de formation conçu pour permettre à des individus de se former sans se déplacer sur le lieu de formation et sans la présence physique d'un formateur. La formation à distance recouvre plusieurs modalités (cours par correspondance, «e-learning» …) et est incluse dans le concept plus général de Formation Ouverte et À Distance. (définition de l'AFNOR, Association Française de NORmalisation[3]).

Une **formation ouverte et à distance**:

- est un dispositif organisé, finalisé, reconnu comme tel par les acteurs;
- prend en compte la singularité des personnes dans leurs dimensions individuelle et collective;

[1] source, [en ligne], adresse U.R.L. : http://europa.eu.int/comm/eurostat/Public/datashop/print-catalogue/FR?catalogue=Eurostat (consulté en mars 2004)
[2] source, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.centre-inffo.fr/v2/observatoire/eformation/lexiquefoad.htm
[3] source [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.centre-inffo.fr/v2/observatoire/eformation/lexiquefoad.htm

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- repose sur des situations d'apprentissage complémentaires et plurielles en termes de temps, de lieux, de médiations pédagogiques humaines et technologiques, et de ressources (définition du Collectif de Chasseneuil[1]).

Le type de formation auquel nous nous intéressons ne rentre pas dans le cadre de la F.O.A.D. telle que définie ci-dessus, étant donné qu'il ne correspond pas à une formation formelle, à un dispositif organisé et finalisé, à une ingénierie éducative. En s'abonnant à une liste de diffusion, les enseignants projettent-ils d'ailleurs de se former en ligne ? Ils n'y rencontreront pas de formateurs, de médiateurs désignés pour les accompagner, sinon leurs pairs avec lesquels ils pourront interagir. Il nous semble néanmoins intéressant d'approfondir le concept de F.O.A.D., d'explorer le rapport à la formation, au temps, à la distance qu'elle induit, les parcours qu'elle autorise et les fonctions du réseau qu'elle met en œuvre, afin d'établir des parallèles, des passerelles avec des processus formatifs observables sur les listes de diffusion pédagogiques du primaire.

II.2.3. Quelles références ?

Le recours à la formation à distance se justifie par deux types de discours contradictoires (Bissey et Moreau, 2003 : 20) qui ressemblent fort à ceux tenus à propos de l'autoformation (cf. 1er Chap. III.1. et V.5.1.). Le premier invoque une démocratisation de la formation par un accès à un enseignement spécifique, individualisé pour tous, où que l'on soit, quelle que soit notre situation sociale. Le second considère, en premier lieu, la réduction du coût de la formation par une standardisation de l'enseignement. La perspective d'économies semble pourtant hypothétique car les coûts fixes initiaux sont élevés. En fait, peu d'études évaluent le coût de l' « e-formation ». Si économies il y a, elles se situent dans l'atténuation « des frontières entre le temps de travail et le temps de loisir » et le glissement de la formation dans « les interstices de la vie professionnelle » (dans les transports, à l'hôtel, au domicile) (Chaptal, 2002 : 60).

Dans la majorité des cas, la formation à distance fait référence au modèle traditionnel de la classe. Alors qu'elle base son argumentation sur l'individualisation, elle dispense une information standardisée (réception des mêmes cours par correspondance par les étudiants, émissions radiodiffusées ou télédiffusées impersonnelles). L'enseignement assisté par

[1] source, Ibid.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

ordinateur a le premier modifié les représentations et les pratiques de formation à distance. Les programmes conçus pour obtenir des réponses de l'apprenant préconstruites ont laissé la place à la notion de parcours d'apprentissage individualisé : « apparaît la nécessité de construire des dispositifs de formation à distance à partir de l'apprenant, plutôt qu'à partir du contenu (Ibid. : 23). Aujourd'hui encore, de nombreux dispositifs qui se réclament de la F.O.A.D. ne proposent en définitive que du contenu sans une individualisation ou une interactivité dignes de ce nom.

S. Pouts-Lajus (2002 : 63-64) se félicite de l'emploi du mot « e-learning » car il est « pédagogiquement juste » et met l'accent « sur l'activité autonome de l'élève dans le contexte de l'apprentissage en ligne ». Le chercheur choisit « e-learning plutôt que e-enseignement[1], l'acte d'apprendre plutôt que celui d'enseigner ». J.-F. Cerisier (2002 : 25) constate pour autant que :

> Si une partie du discours portant sur le e-learning traite effectivement des processus d'apprentissage, la plupart du temps, c'est la perspective de l'enseignement qui est prise en considération.

Pas si simple de prendre en compte les apprenants que l'on compte former en très grand nombre et qu'on ne rencontrera peut-être jamais ! Le e-learning apparaît néanmoins :

> comme une occasion de repenser les situations éducatives en mettant les artéfacts technologiques au service de choix et de stratégies à caractère pédagogique, comme une scénarisation nouvelle du processus enseignement-apprentissage dans lequel médiation humaine et médiatisation technologique se répondent et se complètent (Ibid.).

Le modèle d'apprentissage mis en œuvre prime sur la technologie, martèle la littérature traitant de technologie éducative. L'usage des technologies doit aboutir au renouvellement des pratiques éducatives en se focalisant sur la construction de ses connaissances par l'apprenant.

M. Linard conforte cette hypothèse en observant les passages successifs durant les trente dernières années :

> d'une vision informatique « orientée système » à une vision taylorienne «centrée sur la tâche », puis cognitiviste «centrée sur la résolution de problème » puis par une vision ergonomique et psycho cognitive « centrée sur les utilisateurs » et les usages sociaux (2003 : 249).

La tendance montre la prise de commandes de sa formation par l'apprenant qui met la technologie au service de ses intentions.

[1] « e-teaching » serait le terme correspondant dans la langue de Shakespeare.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

II.3. Communication et formation médiatisées

Les nouvelles technologies offrent de nouvelles possibilités en ce qui concerne le transfert d'informations et la communication. Dans le champ éducatif, la réflexion porte avant tout sur leurs aspects positifs ou négatifs. Elles occupent une place prépondérante dans le discours sur l'innovation pédagogique et semblent en être l'unique levier.

On assiste, conjointement à cette centration sur la technique, à une dérive informationnelle.

> Nous avons pu assister également à une dérive informationnelle, « l'arrivée des autoroutes de l'information a coïncidé avec la survalorisation de l'information comme data quantifiable et transmissible (Lasswell, Shanon, Wienner) (Alava, 2000 B : 47).

Pour les sciences de l'information, nées des recherches américaines sur la cybernétique et la télécommunication, « apprendre pourrait […] se résumer à une maîtrise de la recherche et de la réception de l'information » (Ibid.). Les chercheurs se concentrent sur la médiatisation de l'information et sur l'élaboration de programmes, produits et dispositifs.

L'apprentissage n'est pas la résultante de la relation entre l'homme et la machine. L'action de formation doit être appréhendée dans sa globalité. Il convient d'intégrer le processus technologique comme une de ses composantes.

Le média, de par ses contraintes techniques, sa capacité de virtualisation, sa prégnance dans la dynamique de communication va peser sur la formation.

La formation à distance recourt à la communication pédagogique médiatisée du fait de la délocalisation dans le temps et dans l'espace de ses acteurs pour diffuser de l'information et créer des environnements d'apprentissage. Cet acte de communication que constitue la formation comprend une dimension relationnelle :

> Toutes les formes de téléprésence comme d'interactivité intentionnelle[1], les représentations de l'autre et ce que l'on nomme aujourd'hui dans les environnements virtuels les awarenes tool –ces indices et ces outils qui attestent de la conscience que chaque participant possède de l'autre, de ce qu'il sait, de ce qu'il voit, de l'endroit où il se trouve, etc ;- relèvent de la médiation. (Peraya, 2000 : 21).

Le processus de médiatisation concerne le contenu, qui est scénarisé «à travers un artéfact technique, un dispositif médiatique » (Ibid : 20). Le processus de médiation porte sur la

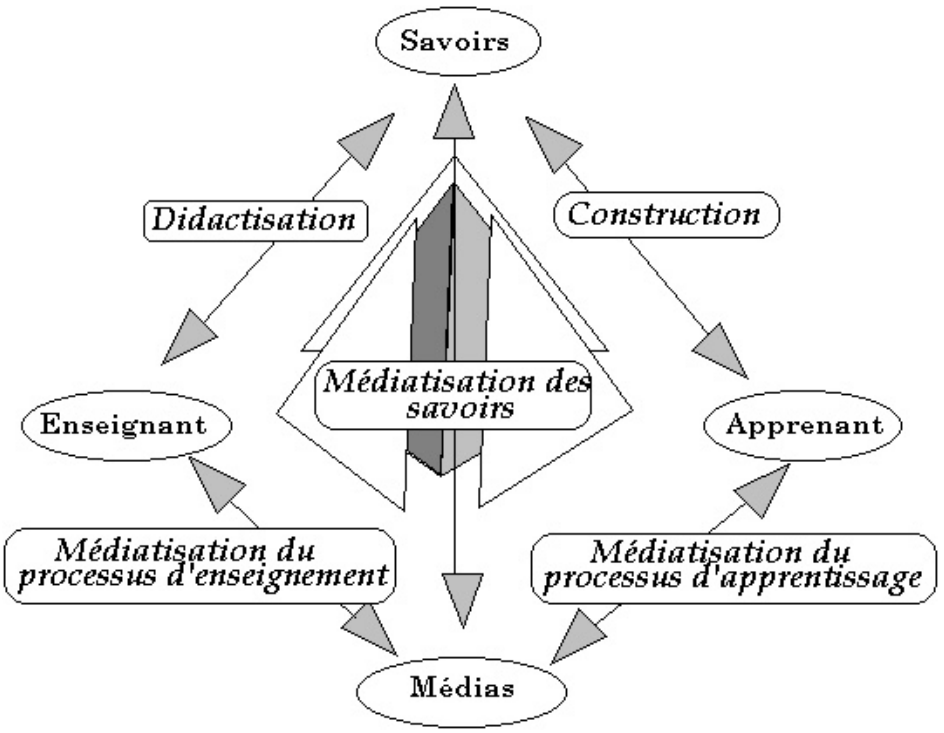
[1] « L'interactivité intentionnelle est ce qui se joue entre l'utilisateur et l'auteur, à travers les engagements pris par celui-ci lors de la conception du logiciel, renvoyant à ce que l'auteur a l'intention que l'utilisateur ait l'intention de faire à partir du matériau qui lui est proposé à travers la machine et son logiciel. C'est l'équivalent de ce que les analystes des médias non interactifs appellent 'le contrat de lecture', c'est-à-dire la façon dont, dans un énoncé, un énonciateur se montre et du même coup, la façon dont il propose une place au destinataire auquel il s'adresse » (Jacquinot, 1994 citée par Peraya, Ibid. : 27).

relation qui s'instaure entre émetteur et destinataire. Ils sont complémentaires et dépendent des contraintes et déterminations du dispositif technologique.

Le réseau ne se présente pas comme un simple instrument de diffusion de l'information, il s'agit d'une technologie intellectuelle, d'un outil cognitif : « Quelque chose qui organise la réalité et fournit un instrument de pensée » (Anderson, 1988 cité par Peraya, Ibid. : 24). Il constitue aussi un espace social d'interactions, il contribue au lien social et au-delà même, influence les rapports sociaux en modifiant les rituels sociaux de communication, la distribution des espaces privés et professionnels, les rapports sociaux de production. Selon D. Peraya, citant l'expression célèbre de M. McLuhan « le message, c'est le médium », nos technologies conditionnent notre société et notre culture.

S. Alava (2000 B) réinterroge le triangle didactique de J. Houssaye (Savoirs-Apprenants-Enseignants, 1988) en y introduisant les médias.

Figure n°8 : Médiation et médiatisation des processus formatifs
(Alava, 2000 B : 53)



edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Sa modélisation met en exergue trois processus qui interagissent dans la dynamique de formation :

- la médiation et la médiatisation des savoirs

« Le dispositif médiatique interagit sur la sélection, le traitement et la transmission du savoir savant » (Ibid. : 52). Le média a des effets de transmission culturelle, technique et sociale sur la diffusion du savoir.

- la médiation et la médiatisation du processus d'enseignement

La transposition didactique s'accompagne d'une transposition médiatique. Dans ce pôle, nous assistons à une diversification des lieux, des actes, du rôle des acteurs (modérateurs, tuteurs, concepteurs, accompagnateurs…), de la formation, autant de mutations qui annoncent une transformation de l'acte d'enseigner et génèrent perturbations et résistances aux changements.

- la médiation et la médiatisation du processus d'apprentissage

La relation apprenant-savoir s'effectue à travers la médiation des outils techniques, elle est conditionnée par la maîtrise du « cyber-apprentissage ». « L'activité cognitive est alors une activité technique médiatisée avant d'être cognitive » (Ibid. : 53).

L'essor du cyberespace de communication entraîne une mutation des pratiques de formation. Les spécificités techniques des TIC doivent être prises en compte, aussi bien par les apprenants qui doivent apprendre autrement, que par les formateurs qui doivent redéfinir leur métier.

II.4. F.O.A.D. et autoformation

Prenant appui sur les auteurs institutionnels ou non institutionnels qui s'efforcent de définir le terme, C. Bissey et J.-L. Moreau observent que «…le concept d'autoformation est au cœur de celui de formation ouverte et à distance. » (2003 : 25). Une citation de B. Blandin, extraite de son article *La formation ouverte et à distance : état des lieux début 1999*, nous en persuade :

> Les termes "formation ouverte et à distance" […] décrivent d'une manière générique des dispositifs de formation "plus souples et d'une grande accessibilité", se déclinant en dispositifs centrés sur l'apprenant, donc ayant opéré un "renversement copernicien" par rapport aux dispositifs traditionnels de formation professionnelle et continue, et dont les caractéristiques principales sont l'accessibilité (souplesse de leur organisation) et/ou existence de situations d'**autoformation**[1] pour l'apprenant (1999, [en ligne]).

[1] C'est nous qui soulignons.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La F.O.A.D. fait appel aux capacités d'autodirection de l'apprenant, à sa motivation. Il faut donc se préoccuper des capacités d'autonomie des formés, celles-ci existent chez chacun mais sont inégalement réparties. « Il faut réfléchir aux moyens d'évaluer l'autonomie des apprenants, de la développer, voire la construire » (Bissey et Moreau, 2003 : 30). Postuler l'autonomie ne saurait suffire, il est nécessaire de la mesurer afin d'élaborer des parcours d'apprentissages adaptés. À ce sujet, V. Glikman rappelle utilement que «Les technologies en elles même ne créent pas l'autonomie mais la requièrent en tant que préalable » (2002 : 170). La F.O.A.D. nécessite des pré-requis méthodologiques et un affranchissement vis-à-vis des contraintes techniques.

Le champ de la formation est actuellement marqué par l'omniprésence des technologies de l'information et de la communication. Pour autant, l'information n'est pas la formation. Cette dernière relève assurément d'une « alchimie » fondamentale au plus profond de l'intimité de la personne où se combinent données externes et références internes :

> La formation n'est pas un produit détachable du sujet, elle correspond à un processus complexe et vital dont le foyer organisateur, l'**autoformation**[1], appartient à la personne (Prévost, 2002 : 309-310).

L'autoformation, formation de soi par soi s'enrichit de l'altérité. Elle fait appel aux réseaux de relation de l'individu et se nourrit des interactions sociales. La F.O.A.D. doit en tenir compte et l'intégrer dans ses dispositifs. L'autoformation marque la transition du paradigme de l'enseignement, de l'instruction, vers le paradigme de l'apprentissage, de l'autonomie. Elle entraîne la F.O.A.D. dans son sillage et la soustrait à son penchant pour le modèle traditionnel de l'enseignement.

Gardons-nous toutefois d'associer systématiquement l'autoformation aux nouvelles pratiques de formation individualisées, ouvertes, à distance s'appuyant sur les TIC, nous conseille P. Galvani, car :

> Ces nouveaux modes d'ingénierie des actions de formation ne relèvent pas fondamentalement d'une orientation vers l'autoformation, mais plutôt d'impératifs logistiques pour répondre à l'éloignement et à l'hétérogénéité des publics (2002 A : 100).

On peut demeurer dans le modèle traditionnel de transmission avec une pédagogie directive et un programme préétabli par une institution formative.

[1] C'est nous qui soulignons.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

II.5. Une nouvelle représentation du temps et de la distance

II.5.1. Le(s) temps de la formation

La formation ouverte bouleverse notre représentation du temps.

Le temps de la formation :

- perd sa linéarité. Tous les mouvements sont possibles, les événements ne doivent pas obligatoirement suivre un déroulement chronologique précis.
- devient modulable. Pour un même apprentissage, les individus ont besoin d'une durée de formation plus ou moins longue en fonction de leur niveau de compétence, de leur motivation, du contexte… Le temps de formation est adapté aux caractéristiques de l'apprenant, des gains opérationnels et économiques en découlent.
- peut être différé. Le temps de l'émission du discours n'est pas forcément concomitant au temps de sa réception. Ce délai, déjà présent avec l'écrit tend à devenir systématique en F.O.A.D.. Le différé autorise « une réflexion critique dans le processus pédagogique » (Brookfield cité par P. Carré, 1997, lui-même cité par Bissey et J.-L. Moreau, 2003 : 37) et très certainement une autonomisation de l'apprenant.

II.5.2. La distance en F.O.A.D.

De prime abord, nous évoquons la distance en formation dans sa dimension géographique, distance qu'il faut réduire voire supprimer. Cette capacité à surmonter, à compenser l'éloignement géographique constitue un argument majeur en faveur des technologies de l'information et de la communication. Mais la distance peut recouvrir d'autres acceptions, elle peut être économique, linguistique, sociale, culturelle, psychologique ou bien encore transactionnelle[1].

Pour M. Bernard qui en fait le titre de son ouvrage, il convient de *Penser la mise à distance* (1999). Il déclare que dans « la question du rapport distance-proximité, c'est plus largement celui qui relève des quatre notions : distance, proximité, absence, présence, qu'il convient d'explorer » (Ibid. : 35). La distance est plurielle. « Il y a des distances insécurisantes, il y a des distances de sécurité. Il y a, par les distances, des éloignements salvateurs, pertinents ou insupportables » (Ibid. : 35).

[1] P. Bouchard insiste sur le caractère pédagogique de la distance et parle «de distance transactionnelle » pour désigner « l'ensemble des facteurs pouvant contribuer à l'écart perceptuel/communicationnel entre le formateur et l'apprenant » (2000 : 69).

> La notion d'absence porte à la fois sur un état : éloignement dans l'espace, mais aussi sur une signification : distrait, inattentif. […] La présence physique ne garantit pas la présence intellectuelle, émotionnelle, la présence de l'être (Ibid. : 36).

Il convient donc d'envisager la distance comme une dimension positive, dans sa pluralité et non de la traiter de façon trop restrictive, trop technique, trop organisationnelle. Il faut assumer la mise à distance en F.O.A.D. (mais aussi en présentiel) en tant qu'élément intrinsèque du processus d'apprentissage. Mettre en valeur la distance, c'est reconnaître le rôle de la personne dans la production de sa propre formation, c'est miser sur l'autoformation.

M. Bernard privilégie six usages pour les technologies en formation (Ibid. : 89) :

- **la transmission**, à la fois la mise en forme du message et son transport ;
- **l'information**, A peut envoyer des informations à B et réciproquement ;
- **la communication**, fonctionnelle d'abord mais peut-être aussi normative ;
- **l'observation et la recherche**, intensifiées par le recours à un média donné ou à un pluri-média, fonction à explorer dans la mise à distance en formation ;
- **la production**, seule ou en groupe, facilitée par certains médias ;
- **la distanciation**, facilitée, amplifiée par la technologie. Cette distanciation à explorer, concerne sa propre démarche de formation, les relations avec l'autre, le rapport : information – savoir - connaissance, l'apprentissage au questionnement, à la critique.

Il précise que ces six fonctions font de la formation un «apprentissage à la technologie » et offrent la possibilité d'une comparaison des médias. Elles permettent d'évaluer le rôle attendu par l'outil. En ce qui concerne les listes de diffusion, elles remplissent toutes les fonctions. La fonction d'information souffre toutefois de l'asynchronisme de la communication, il n'y a pas simultanéité, l'information part d'un point A vers un point B, la réponse est obligatoirement différée.

II.6. Individualisation des parcours

La F.O.A.D. centrée sur l'apprenant donne la possibilité à chacun d'individualiser son parcours, de l'élaborer en fonction de ses besoins. Il n'y a pas un parcours type de formation, mais une potentialité d'itinéraires où les changements, virages, retours en arrière sont permis.

La difficulté réside sans conteste dans l'identification préalable de ses besoins et du but à atteindre. L'apprenant doit se confronter à la difficulté d'apprendre à apprendre : « décider quoi apprendre, de quelle façon, et comment évaluer ses acquis » (P. Carré, 1992, cité par

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Bissey et Moreau, 2003 : 45) ; « connaître les limites de son propre savoir, […] apprendre à gérer son ignorance » (J.-M. Albertini, 1992, cité par Bissey et Moreau, 2003 : 45).

M. Bernard introduit la notion de trajectance pour décrire ce type de parcours, produit de l'indéterminé et des déterminismes. Ce néologisme assemble la trajectoire, « mouvement induit, hypothéqué, déterminé, façonné par le biologique, le génétique, l'histoire » et le trajet « ensemble des possibles, des opportunités d'orientation que je rencontre » (1999 : 162).

> La trajectance est, par le chemin faisant, le parcours se construisant. Produit des décisions et de leur réalisation, intégrant les possibilités du trajet et les déterminants de la trajectoire, la trajectance est, dans un contexte donné et à une période donnée, cette traversée de la vie se construisant (Ibid. : 271).

La trajectance « s'inscrit dans un processus de socialisation » mais n'en est pas moins produite par la personnalisation, les décisions que prend l'individu. L'individu est « objet de socialisation » et « sujet de sa propre socialisation » (Ibid. : 163).

II.7. Interactions sociales dans le cyberespace et apprentissages

II.7.1. Le partage des connaissances

La formation à distance s'est longtemps cantonnée à des situations d'apprentissage individuel. Avec les TIC, elle intègre la relation humaine, l'interaction et le dialogue au sein d'un collectif. La formation en ligne met en relation tous ses acteurs, offre la possibilité de tirer profit des ressources et des richesses que représente l'hétérogénéité des personnes. Les apprenants peuvent confronter leur système de représentation et de traitement (Bissey et Moreau, 2003 : 44), s'enrichir mutuellement, collaborer, échanger, se soutenir tout en gardant l'entière responsabilité de leur apprentissage, de leur autoformation. Chacun construit ses propres connaissances, qui s'enrichissent de la discussion, du partage, de la contradiction, de la négociation en ligne avec autrui.

F. Henri et K. Lundgren-Cayrol (2001) marquent à raison que ce ne sont pas les médias et les technologies qui fédèrent les groupes d'apprenants, qui suscitent la participation, l'échange, l'entraide. « C'est plutôt, la philosophie et la pédagogie qui sous-tendent la conception de ces environnements et qui induisent la naissance et le développement de la collaboration… » (Ibid. : 6). Le modèle de développement de la collaboration dans un environnement virtuel ne va pas de soi. Il se place résolument dans une perspective de construction de la connaissance qui intègre les dimensions d'auto- et coformation.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

C. Depover (2000) souligne également le rôle des interactions sociales dans les apprentissages au sein des dispositifs d'apprentissage à distance, et développe l'idée de systèmes fondés sur le partage des connaissances. Il note que les technologies distribuées à travers les réseaux numériques rendent possibles les interactions à distance et ravivent un intérêt pour des idées énoncées par L. Vygostky (1987) au début des années trente :

> […] cette approche met en avant le rôle de guidance joué par l'enseignant mais aussi celui des pairs en tant que facilitateur d'apprentissage. Selon Brown et al. (1989), les pairs occupent une place déterminante dans l'apprentissage en contexte à travers la critique des solutions avancées mais aussi en déclenchant chez l'apprenant une certaine prise de conscience du fonctionnement de ses propres processus cognitifs (fonction de miroir cognitif) (Depover, 2000 : 149).

Nous pouvons nous demander si un contexte ne permettant pas ou contraignant trop fortement les interactions peut conduire à des apprentissages réellement significatifs.

Un modèle basé sur le partage des connaissances favorise leur construction mutuelle. En échangeant avec l'autre, un individu accroît ses connaissances. Il joue le rôle de tuteur à certains moments, et à d'autres celui d'apprenant. Celui qui assiste un de ses pairs y compris le plus expérimenté, le plus expert, approfondit, structure ses propres connaissances. Tous les acteurs impliqués sont à la fois pourvoyeurs et bénéficiaires, chacun apprend aux et des autres. Ils profitent des opportunités à des degrés variables en fonction de paramètres individuels, de leurs projets, des situations. Une grande variété de participants, une diversité des compétences est souhaitable, même si elle peut parfois nuire à la réalisation d'une production commune, pour stimuler l'intérêt, occasionner une confrontation des points de vue, des contradictions (présence d'un conflit socio-cognitif), des déséquilibres, des déstabilisations mais aussi de l'entraide.

Ce n'est pas parce que « des informations s'échangent entre des individus qu'il y a nécessairement apprentissage » prévient C. Depover (Ibid. : 160). L'échange peut aboutir à une simple transmission d'informations. Pour qu'il y ait une construction de connaissance chez une personne, le dialogue doit engendrer un traitement, une réelle appropriation de l'information, une réorganisation dans son système de représentation.

La collaboration ne se décrète pas. L'échec d'un réseau virtuel de formateurs par manque de participation de ses membres a conduit G. Tessier à se poser la question des conditions à réunir pour « souder un groupe virtuel », l'engager « dans une communication partagée et in fine, de co-formation » (2002 : 68). Elle relève, outre les verrous de type informationnel (sur les compétences techniques nécessaires, la conduite des conversations) et de type technique, un verrou de type psychologique qui nous semble crucial. L'individu ne doit pas

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

être inhibé par l'image qu'il peut projeter par ses contributions (prétentieux, incompétent…). Il donne du sens à la situation de communication, est motivé par celle-ci. G. Tessier précise que dans le cas de la communication électronique, c'est la logique utilitaire qui prévaut. Nous sommes parfois loin de la logique du don / contre-don inspiré des théories de M. Mauss ou de l'optimisme de P. Lévy quand il écrit que « la morale implicite de la communauté virtuelle est en général celle de la réciprocité » (1997 : 140). La réciprocité, sorte de contrat tacite d'appartenance n'est pas automatique. Le forum est assimilé à un bien public (Smith, 1992 cité par Tessier, 2002 : 72) avec ses passagers clandestins,

> un bien public qu'il faut s'approprier, qu'il s'agisse d'informations fraîches, de pistes de travail, de contacts, de profits gagnés dans les relations en ligne qui s'établissent par et dans le réseau (Ibid.).

Avant de s'investir, on compare l'effort à produire et le gain attendu. Le concept de masse critique (Palme, 1995 cité par Tessier, Ibid.) pour une communication interactive est également convoqué par la chercheuse. Si un groupe n'atteint pas une certaine taille (une trentaine de membres) et ne génère pas suffisamment de messages, le bénéfice espéré s'amenuise au regard du coût de la participation, le forum périclite faute de communication.

Une fois levées les difficultés techniques et communicationnelles, il semble que la création du lien social soit le levier essentiel sur lequel jouer afin de susciter une solidarité et une coopération dans le collectif. Des réunions virtuelles synchrones (chat, visioconférence…) ou physiques peuvent « favoriser l'auto-perception de chacun comme membre d'un groupe dépourvu d'enjeux de pouvoir, et les échanges d'égal à égal, non basés sur la compétition ou la prestance » (Ibid. : 73).

II.7.2. L'apprentissage collaboratif

F. Henri et K. Lundgren-Cayrol (2001 : 9-43) définissent l'apprentissage collaboratif en référence :

- au paradigme constructiviste

L'apprentissage collaboratif est constructiviste, il comporte une démarche individuelle et collective de construction des connaissances. C'est un processus mental interne, individuel, qui s'alimente à un processus de groupe basé sur l'interaction humaine pour assurer l'élaboration de représentations plus viables.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- aux théories d'apprentissage issues du courant cognitiviste

L'apprentissage collaboratif fait siennes les propositions psychocognitives et sociocognitivistes et les valorise toutes les deux. Les premières visent à élaborer des démarches d'apprentissage mieux adaptées au fonctionnement cognitif des apprenants. Les secondes reconnaissent les dimensions individuelles mais aussi collectives (interdépendance entre l'apprenant, l'environnement d'apprentissage et le milieu culturel ; ancrage social ; transfert des connaissances) de l'apprentissage.

- aux principes andragogiques

L'andragogie, d'inspiration humaniste, concerne l'apprentissage des adultes. Ses principes renforcent les soubassements cognitifs et sociaux de la démarche collaborative. Elle décrit le profil d'un adulte expérimenté, autonome dans ces apprentissages coïncidant avec celui de l'apprenant collaboratif.

- à une différenciation entre démarche coopérative et collaborative

La démarche collaborative conviendrait aux apprenants matures, autonomes et responsables, prêts à s'engager délibérément dans un processus associant travail collectif et individuel. La démarche coopérative serait plus adaptée au profil des jeunes apprenants, moins autonomes, n'ayant pas acquis beaucoup de maturité cognitive et ne possédant pas un répertoire étendu de stratégies d'apprentissage, ne sachant pas travailler en groupe de manière efficace. La première démarche compte sur l'apprenant (autant que sur le groupe) pour réaliser la tâche, la deuxième lui propose de s'acquitter d'une sous-tâche.

> L'apprentissage collaboratif est une démarche active par laquelle l'apprenant travaille à la construction de ses connaissances. Le formateur y joue le rôle de facilitateur des apprentissages alors que le groupe y participe comme source d'information, comme agent de motivation, comme moyen d'entraide et de soutien mutuel et comme lieu privilégié d'interaction pour la construction collective des connaissances. La démarche collaborative couple deux démarches : celle de l'apprenant et celle du groupe.
>
> L'apprenant s'engage à travailler avec les membres du groupe en vue de la réalisation d'un but commun tout en conciliant ses intérêts et ses objectifs personnels. Il collabore dans le cadre des interactions de groupe en partageant ses découvertes. Les échanges avec le groupe et la réalisation d'une tâche collective lui permettent de partager ses découvertes, de négocier le sens à donner à son travail et de valider les connaissances nouvellement construites. Dans sa démarche, il fait preuve d'autonomie et assume la responsabilité de son apprentissage, tout en se sentant responsable de l'atteinte du but qu'il partage avec tous.
>
> Le groupe est un catalyseur d'apprentissage. En se donnant un but, en s'engageant dans la réalisation collective d'une tâche, le groupe en tant que groupe, apprend et construit des connaissances. Ce faisant, il permet à chaque apprenant de se confronter aux autres et il nourrit les apprentissages de chacun. Dans la démarche collaborative, les apprenants collaborent aux apprentissages du groupe et, en retour le groupe collabore à ceux des apprenants (Ibid. : 42-43).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les listes de diffusion que nous étudions ne représentent pas un dispositif de formation formel. Nous n'y rencontrons pas d'acteur au statut déclaré de formateur L'engagement n'est autre que celui que chaque abonné veut bien assumer (lire, participer sporadiquement, contribuer, collaborer activement régulièrement). Il n'y a pas explicitement de but commun de formation ou de production de connaissances assigné à ces listes, mais plutôt un cadre général de mutualisation des connaissances.

Ajoutons que l'ensemble des abonnés ne constitue pas un groupe au sens où l'entend la recherche en psychosociologie. Le groupe est plus qu'un regroupement. Il ne rassemble guère plus d'une trentaine de personnes (pour un grand groupe). Comme pour le groupe, les membres du regroupement partagent un but, un intérêt commun, mais à l'inverse du groupe, les interactions et relations entre membres du regroupement restent superficielles, faibles. Remarquons que cette distinction rejoint la nôtre concernant les communautés et réseaux sociotechniques, elle aussi établie sur l'intensité des liens entre les individus. À l'intérieur du groupe, la perception du but commun est forte et rend la participation active de tous nécessaire. Les membres du regroupement sont plus passifs et laissent une minorité agir et les représenter. Peu s'engagent dans des actions collectives.

Cependant, cette longue définition retient notre attention car elle explore les processus sociaux et cognitifs à l'œuvre dans la collaboration.

Elle met en évidence les dimensions autoformatives et coformatives en jeu dans les réseaux virtuels d'échange et nous fournit des éléments pertinents d'analyse.

Elle nourrit notre réflexion quant à l'implication inégale des abonnés dans la communication sur les listes. F. Henri et K. Lundgren-Cayrol conçoivent « l'engagement comme disposition affective et psychologique sans laquelle la collaboration ne peut être envisagée » (Ibid. : 112). L'appartenance au groupe (sentiment de contribuer au but commun et de retirer un bénéfice personnel), la cohésion du groupe (présence de comportements perçus positivement et absence de comportements perçus négativement) et la perception par le groupe de sa productivité (perception d'un but commun clairement identifié et de l'intérêt de son activité) constituent trois variables identifiées de l'engagement.

Elle laisse entrevoir chez l'apprenant le développement d'un ensemble d'habiletés. Savoir collaborer requiert des habiletés cognitives de haut niveau (sélection de l'information la plus pertinente au regard du but poursuivi, analyse, synthèse, argumentation,

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

métacognition[1]), des compétences sociales, des attitudes psychologiques et des dispositions affectives (Ibid. : 152). Ce point révèle une complexification de l'autogestion de l'apprentissage. Pour construire ses connaissances, l'apprenant doit prendre en compte une diversité de sources d'information et sélectionner les informations les plus pertinentes parmi la multiplicité des points de vue exprimés par ses pairs. Il doit gérer au mieux sa participation en tenant compte de ses contraintes de temps et de ses besoins mais aussi de son engagement envers le collectif.

Elle renforce en nous l'idée que des discussions, des débats, de la collaboration entre colistiers, pourrait éclore une intelligence collective. La production d'une liste est-elle plus que l'accumulation des contributions ? Engendre-t-elle une connaissance originale distincte de celle de chacun des abonnés ?

II.8. Listes de diffusion et fonctions du réseau

Si l'on en croit C. Bissey et J.-L. Moreau (2003 : 79), cinq fonctions peuvent être attribuées au réseau:

- Une fonction de positionnement de l'individu par rapport à l'ensemble des acteurs
- Une fonction de rassemblement des acteurs, de cohésion
- Une fonction de capitalisation des ressources
- Une fonction d'échange, de coopération entre les acteurs
- Une fonction « métaréseau »

Passons l'outil « liste diffusion » au travers de cette « grille » afin de vérifier s'il remplit de manière satisfaisante le rôle que l'on peut attendre d'un média au service d'une formation ouverte et à distance, fût-elle informelle.

Sur une liste, la fonction de positionnement de l'individu par rapport à ses pairs, son identification par l'autre, sa re-connaissance au sein du groupe d'abonné est assurée par l'adresse électronique. L'utilisation de pseudos par certains abonnés la rend toutefois délicate.

La fonction de cohésion est également remplie dans ce type de groupes de discussion, surtout quand il rassemble, comme dans le cas qui nous intéresse, des individus appartenant à une corporation (enseignants du premier degré) mûs par la volonté d'échanger sur leurs pratiques professionnelles. Le rôle de l'animateur de la liste (ou

[1] Nous pouvons définir sommairement la métacognition comme une connaissance et une gestion de ses propres processus mentaux.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

modérateur le cas échéant) doit ici être souligné. Par ses interventions, il renforce cette cohésion.

Les outils asynchrones assurent généralement la fonction de capitalisation, contrairement à la plupart des outils privilégiant les situations synchrones, qui ne donnent pas lieu à une mémorisation systématique des échanges. En ce qui concerne les listes de diffusion, tous les échanges sont conservés dans les archives de la liste et accessibles à tous les abonnés sur le serveur de données (cf. 2ème Chap. I.4.3.3.). Les archives, mémoire collective de la liste, regroupent l'ensemble de la « production d'une liste ».

La fonction d'échange est pleinement assurée par cet outil coopératif. Les colistiers dialoguent, nouent des relations, collaborent sur les listes. On peut penser que le caractère asynchrone de l'échange contribue à sa qualité, car le message peut être lu en différé et son émetteur sait que sa contribution va être conservée dans les archives. Le média impose un délai de réponse et laisse le temps de la réflexion, l'apprenant doit structurer ses contributions en fonction de la multiplicité des messages émis. En revanche, cela peut nuire à une certaine spontanéité. L'asynchronisme du courriel présente d'autres avantages quant au partage des connaissances sur les listes. Son usage est indépendant des contraintes spatiales et temporelles. Ils estompent les barrières sociales et culturelles. Il donne la possibilité à chacun de s'exprimer, de donner son avis et favorise ainsi l'autonomie.

La fonction « métaréseau » apparaît sur les listes, une quantité de messages concerne le fonctionnement même des listes. Tel intervenant se félicite de l'entraide entre abonnés, de la profondeur de certains débats, tel autre regrette la non-participation de nombreux colistiers, le ton agressif d'un message, ou encore propose le respect d'une nouvelle règle de savoir-communiquer sur la liste…

Les listes de diffusion obtiennent leur qualification, elles couvrent toutes les fonctions incombant aux réseaux de formations en ligne. Signalons en outre que cet outil procure un certain confort à ses utilisateurs par une interface homme/machine agréable, peu technique et une simplicité d'usage. Il est relativement économique comparé à d'autres services en ligne, et ne nécessite pas un équipement particulier. Il existe des logiciels de messagerie dont la licence d'utilisation est gratuite, celle de certains produits *Microsoft* tel *Outlok Express* est incluse dans le prix du système *Windows.*

Les dispositifs de F.O.A.D. mettent en œuvre plusieurs outils en complémentarité, en fonction du cahier des charges de l'action de formation envisagée. Tout ne se passe pas en ligne, les rencontres physiques se raréfient mais restent conseillées pour fédérer le groupe.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Le tout en ligne parait improbable, nous allons plus sûrement vers une hybridation des formations, un apprentissage mixte (traduction de Blended learning).

Pour clore ces quelques pages sur la formation en ligne, nous mentionnerons les principes exposés par B. Schwartz en ce qui concerne l'utilisation des médias pour la formation :

> 1. Les multimédias peuvent développer l'autonomie mais seulement sous certaines conditions.
>
> 2. Aucun médium n'a de valeur en soi.
>
> 3. Aucun médium n'est neutre
>
> 4. L'acte pédagogique, quand il se veut global, fait presque toujours appel à plusieurs moyens complémentaires (1981 : 48-49, cité par Bissey et Moreau, 2003 : 24).

Au cours de notre recherche, nous nous efforcerons de garder en mémoire ces principes. Les listes de diffusion favorisent-elles une autonomisation ? Quelle est l'influence de ce média sur les échanges et leur teneur ? Les listes sont-elles utilisées en complémentarité avec d'autres médias, d'autres dispositifs hors ligne, lesquels ?

III. Des « cybermaîtres » ?

La banalisation de l'informatique dans la sphère privée comme publique concrétise ce que des analystes qualifient de « révolution numérique » amenant une transformation de nos sociétés par la création de nouvelles formes de relations sociales, de nouveaux rapports aux savoirs, d'une nouvelle culture. « L'école ne peut ignorer les TIC sous peine de se voir discréditée » nous dit P. Perrenoud (1998, [en ligne]). Les nouvelles technologies sont censées apporter une plus-value à l'enseignement, améliorer l'efficacité pédagogique des maîtres. Tout élève doit se confronter aux TIC à l'école et sortir du système scolaire avec une certaine maîtrise des outils numériques. Même si nous assistons à une croissance continue du nombre de foyers équipés d'un ordinateur (44,8% de foyers équipés[1]) et connectés à Internet (29,2% de foyers connectés[1]), nous constatons que les jeunes ont un accès inégal aux TIC au sein des familles. Qui plus est, les catégories sociales élevées s'équipent de manière significative, ce qui n'est pas le cas des catégories les plus modestes. Ces familles aisées, qui proposent par ailleurs un environnement le plus propice possible au développement de l'enfant, perçoivent l'informatique comme un instrument d'information et d'éducation complémentaire. L'institution doit donc remplir une mission

[1] À la fin du premier trimestre 2004, cf. 2ème Chap. I.3.3.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

« d'intégration culturelle et de correction des inégalités sociales » (Pouts-Lajus, Riché-Magnier, 1998 : 7). « La maîtrise de l'information numérique ne peut demeurer l'apanage d'une élite, comme le furent jadis l'écriture et la lecture. » (Ibid. : 8). C'est ce qu'elle s'efforce d'accomplir depuis plus de trente ans maintenant, en tentant d'intégrer les TIC au système éducatif, non sans difficulté. Les enseignants sont en première ligne, les ordinateurs et les réseaux numériques interrogent leur identité professionnelle, leur rapport au savoir et aux technologies. Entre innovations et résistances, se dessine une évolution de leur professionnalité.

III.1. Les enseignants du premier degré

Selon les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale (Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche, 2003, [en ligne]), au 31 janvier 2003, 363 986 enseignants du premier degré sont recensés pour la France métropolitaine et les DOM. On dénombre 318 236 maîtres dans le public et 45 660 dans des écoles privées sous contrat, rémunérés dans une échelle d'instituteur ou de professeur des écoles. Ils se répartissent dans un peu plus de 57 800 écoles, 52 219 pour le public et 5 570 pour le privé sous contrat.

Dans chaque école préélémentaire ou élémentaire et dans chaque établissement d'éducation spécialisée et adaptée du premier degré, un instituteur ou professeur des écoles assure la charge de la direction. Il peut être totalement ou partiellement déchargé d'enseignement. Environ 16%[1] des enseignants du premier degré assurent une fonction de direction.

Au premier janvier 2003, dans l'enseignement du premier degré public, la proportion de maîtres âgés de moins de 30 ans était de 15%, celle de ceux âgés de plus de 50 ans était de 23,7%, l'âge moyen était de 41 ans.

Un peu moins de 20% des instituteurs et professeurs des écoles du public exercent en région Ile de France.

III.1.1. Une corporation hétérogène

Le terme « instituteur » se répand à partir de la révolution française. L'instituteur a la charge d'instituer la République, la Nation, de diffuser ses idéaux. Avec les lois de Ferry,

[1] D'après nos calculs (nombre d'écoles / nombre d'instituteurs et professeurs des écoles)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

les « hussards noirs de la république » œuvrent pour la mise en place de l'école primaire laïque et obligatoire. La mission d'instruction et la moralisation du peuple en conformité avec l'ordre républicain leur incombent.

Les instituteurs constituaient naguère un groupe homogène. Ils étaient tous formés de la même façon dans les Écoles Normales primaires (instaurées avec la loi Guizot en 1833), qui leur inculquaient les vertus indispensables à leur mission. Ils avaient des origines sociales comparables et un positionnement politique et syndical[1] identique.

La forte croissance du recrutement[2] va briser cette cohésion notamment avec l'incorporation de non-normaliens. Le métier perd de son prestige. Il se présente de plus en plus comme une solution de repli pour des étudiants issus des classes supérieures, soit en situation d'échec scolaire, soit détenteurs de diplômes universitaires dévalués, et non plus en tant qu'ascenseur social pour des jeunes provenant des milieux agricoles et ouvriers.

La loi d'orientation de 1989 sur l'éducation met fin à l'existence des Écoles Normales d'instituteurs et entérine la création, par le Ministère de l'Éducation Nationale, d'une institution unique de formation des enseignants : les I.U.F.M. (Instituts de Formation des Maîtres). Pour ce qui concerne le primaire, depuis 1990, les I.U.F.M. forment des professeurs des écoles et non plus des instituteurs. Deux corps cohabitent au sein du groupe social des enseignants du primaire : les instituteurs, issus des anciennes Écoles Normales ou entrés dans la profession d'une manière spécifique, et les professeurs des écoles venant des I.U.F.M.. Cette division génère quelques tensions assez compréhensibles lorsque l'on considère les grilles indiciaires de rémunération dont dépend chacun des deux corps. Cependant, elle doit prendre fin en 2007, date prévue pour l'intégration des derniers instituteurs dans le corps des professeurs des écoles. L'année 2000 a marqué le basculement, les professeurs des écoles devenant majoritaires. Ils représentaient 65,5% du corps des maîtres du primaire, public et privé confondu en janvier 2003 (Ibid., [en ligne]).

La corporation des enseignants du premier degré regroupe une population fortement hétérogène du point de vue de son recrutement et de sa formation professionnelle initiale. Cette disparité préexistait avant l'instauration des I.U.F.M. et l'arrivée des professeurs des écoles. Une distinction était établie entre normaliens et non-normaliens, recrutés

[1] Dans les années 70, 80% des instituteurs adhéraient au SNI (Syndicat National des Instituteurs) qui au-delà de son rôle de syndicat, jouait celui de véritable association professionnelle.

[2] +38% entre les années 1959-1960 et 1984-1985 dans le premier degré public (Les enseignants du premier degré public ; évolution, 2003, [en ligne])

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

massivement par la voie de la suppléance ou du remplacement, pour faire face au manque d'enseignants sur le terrain, et titularisés sans formation (jusqu'à 64 % de recrutement sans concours en 1975 selon le SNU.i.p.p.[1], [en ligne]). Simultanément, la population des normaliens perdait de sa cohésion, tant sur le plan de la formation suivie que des modes d'entrée dans la profession : au recrutement au niveau de la troisième succède un recrutement après le baccalauréat puis l'exigence d'un diplôme universitaire[2] (Duru-Bellat, Henriot-Van Zanten, 1992). Des maîtres aux parcours très divers exercent dans les écoles primaires, comme en témoigne le tableau suivant.

Tableau n°4 : Évolution du recrutement des enseignants du premier degré de 1946 à nos jours

De 1946 à 1978	- Recrutement de candidats âgés de 15 à 17 ans titulaires du B.E.P.C. (Brevet d'Études du Premier Cycle), qui entrent à l'École Normale préparer les deux parties du bac obligatoire (philosophie-sciences) en deux ans, puis suivent deux années de formation professionnelle, lesquelles sont sanctionnées par le C.F.E.N.(Certificat de Fin d'Études Normales), qui dispense les candidats des épreuves écrites et orales du C.A.P. (Certificat d'Aptitude Pédagogique). - Recrutement également de bacheliers entre 16 et 20 ans qui bénéficient de deux ans de formation professionnelle. - Fin de la clôture (l'internat) en 1969.
De 1978 à 1986	- Recrutement uniquement sur concours Deux concours, un externe réservé à des jeunes de 16 à 22 ans, l'autre ouvert aux candidats de moins de 30 ans qui ont effectué 90 jours de service en tant qu'instituteur remplaçant. La formation professionnelle de 3 ans à l'E.N. et à l'université pour obtenir un DEUG enseignement du premier degré (DEUG non reconnu par les universités pour permettre l'accès à la licence !). - En 1984, préparation d'un DEUG normal. - En 1982, recrutement de candidats de moins de 32 ans titulaires du DEUG, ils ont un an de formation. - En 1983, système identique mais la nomination s'effectue en cours d'année du concours, au fur et à mesure des besoins en postes pour éviter le recours aux auxiliaires. Formation de deux ans dont 30 semaines de formation théorique et pratique organisée par l'université et l'École Normale.
De 1986 à 1990	- En 86, concours ouvert aux titulaires du DEUG. Deux ans de formation professionnelle, le dernier semestre de la deuxième année comporte un stage en responsabilité de 8 semaines. Obtention du D.E.S.I. (Diplôme d'Études Supérieures d'Instituteur). Recours massif aux listes complémentaires.
À partir de 1990	- Création des I.U.F.M. et recrutement de professeurs des écoles, arrêt du recrutement des instituteurs ; disparition des Écoles Normales. Concours ouvert aux détenteurs d'une licence ou d'un diplôme équivalent.

[1] Syndicat National Unitaire des Instituteurs, Professeurs des écoles et P.E.G.C. (Professeurs d'Enseignement Général de Collège)

[2] de niveau « bac +2 ». Quelques promotions ont été recrutées au niveau bac avec l'obligation de s'inscrire à l'université et d'obtenir un DEUG (Diplôme d'Études Universitaires Générales) de leur choix.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La répartition homme-femmes très déséquilibrée témoigne d'une profession extrêmement féminisée. Plus de 80% des enseignants du premier degré, public et privé sous contrat réunis, sont des femmes (Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche, 2003, [en ligne]). Le stéréotype de l'enseignement comme métier féminin, permettant de concilier vie professionnelle et tâches domestiques se confirme. Il s'accompagne malheureusement d'une représentation sociale dévalorisée.

J. Fontaine (1998) s'étonne que les filles titulaires d'un baccalauréat scientifique s'orientent moins que les garçons vers des études supérieures à dominante mathématiques et physique, et préfèrent des filières littéraires, paramédicales, sociales. Elle met en évidence des stratégies sexuées très différenciées quant à l'avenir professionnel envisagé par les filles et les garçons. Identifié en tant que métier féminin, le métier d'enseignant apparaît comme un débouché évident pour les filles, tout comme les métiers d'infirmière et de travailleur social, qualifiés comme lui par des sociologues de semi-professions.

Les statistiques ministérielles relatives aux personnel enseignant du premier degré du secteur public à la rentrée 2002 (Les enseignants du premier degré public ; évolution, 2003, [en ligne]) signale que la part des femmes au sein du corps des enseignants du premier degré diffère en fonction des établissements et de la fonction. Ultra majoritaires dans les écoles maternelles (93,3%), elles sont moins présentes dans les collèges (41,1%), les SEGPA1 (49,6%) et dans les postes les plus spécialisés, reconnus et/ou rémunérés comme ceux de remplaçants, directeurs (56,6%), psychologues et rééducateurs, maîtres formateurs, conseillers pédagogiques et animateurs TIC.

Seule la moitié des hommes exerce la fonction d'adjoint. Ils choisissent des postes aux contours plus « professionnels », sans doute dans une stratégie de distinction dans un milieu très féminisé.

Ajoutons que sur les 7% de maîtres du secteur public travaillant à temps partiel, 95% sont des femmes.

L'origine sociale des instituteurs et des professeurs des écoles est très composite. La prise en compte de la profession des pères des enseignants les plus jeunes et les plus âgés laisse apparaître « un lent embourgeoisement » amorcé avant la revalorisation du métier par la création du corps des professeurs des écoles. On constate une forte progression des enfants

[1] Sections d'Enseignement Général et Professionnel Adapté

de cadres et professions intermédiaires et une constante sous-représentation des catégories populaires. L'image de l'instituteur enfant du peuple est révolue. D'aucuns soulèvent alors la question de la différence d'origine sociale entre maîtres et élèves qui ne vivent pas le même quotidien. On peut supposer que cet éloignement social a une incidence sur le « potentiel d'efficacité » des enseignants à aider les élèves à réussir.

Beaucoup d'enseignants du premier degré étaient fils ou filles d'au moins un enseignant (10% en 1997) mais une enquête de la DEP (Direction de l'évaluation et de la Prospective) conclut à une réduction relative de cette « auto-reproduction » (selon le SNUipp, [en ligne]).

III.1.2. Un cycle de vie professionnelle

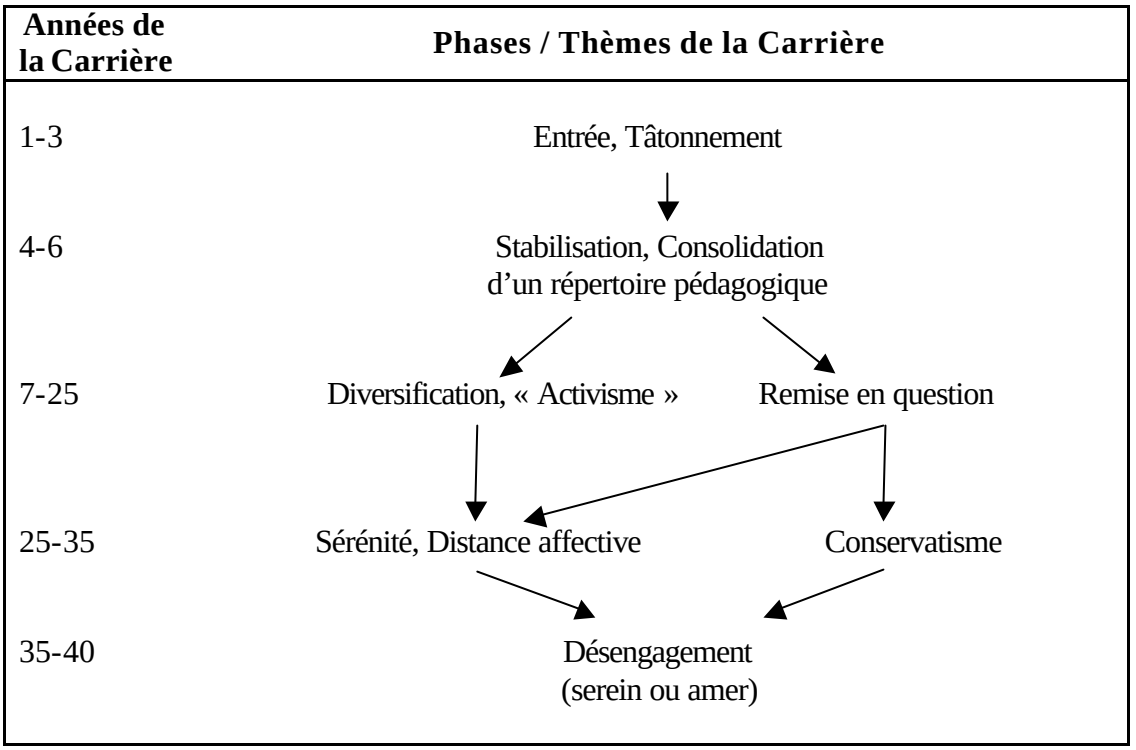
Le cycle de la vie humaine est l'objet d'études scientifiques dans plusieurs disciplines. M. Huberman (1989) s'est focalisé sur une population spécifique, les enseignants du secondaire. Il nous livre, dans son ouvrage *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, la synthèse d'un travail titanesque qu'il a poursuivi huit années durant, et au cours duquel, 165 entretiens ont été menés et analysés. Choisissant une perspective classique, celle de la « carrière », et combinant l'apport des approches psychologiques et psychosociologiques, il délimite les « tendances générales du cycle de vie des enseignants » (Ibid. : 12).

Plusieurs phases traversent la vie professionnelle des individus suivant une « courbe d'expansion puis de repli » (Ibid. : 24). L'auteur précise que, dans le développement d'une carrière, les séquences ne se déroulent pas obligatoirement dans le même ordre et ne sont pas toutes vécues par l'intégralité des membres d'une profession. Les séquences de la vie ne sont pas prédéterminées et invariables, elles dépendent de multiples facteurs individuels, sociaux, historiques…

Nous retenons ce modèle car les tendances dessinées peuvent être réinvesties dans notre recherche personnelle. Elle concerne également des enseignants, certes du premier degré, mais dont le profil de carrière peut être rapproché de celui de leurs collègues du second degré.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Figure n°9°: Le cycle de vie professionnelle des enseignants
M. Huberman (1989 : 23)



L'entrée dans la carrière

Les deux ou trois premières années en classe peuvent être exprimées en termes de « survie » et de « découverte ».« Survie », parce que pour la première fois, il faut se confronter au « choc du réel » et à la complexité du métier d'enseigner qui se traduit par : un tâtonnement permanent, une difficulté à gérer simultanément le groupe et l'enseignement, une recherche de distance par rapport aux élèves, une centration sur soi s'accompagnant souvent d'une remise en cause personnelle (suis-je capable ?), une logistique du matériel didactique balbutiante, un décalage entre les idéaux et la classe au quotidien…

Parallèlement le côté « découverte » enthousiasme les débutants qui se réjouissent d'avoir la responsabilité de leur classe, de faire partie intégrante d'un corps de métier constitué. Il aide à tolérer l'aspect « survie » au jour le jour.

La phase de stabilisation

La stabilisation apparaît comme une affirmation d'une identité professionnelle, car on est enseignant à la fois pour soi et pour autrui. « Il s'agit d'un choix subjectif (s'engager définitivement) et d'un acte administratif (la nomination officielle) » (Ibid. : 15). Cette

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

phase coï ncide avec un sentiment d'affirmation de soi, de libération. L'enseignant fait face à l'inattendu, aux situations complexes avec plus de facilité. Son répertoire pédagogique s'est consolidé, élargi et affiné. Il se sent plus confiant et confortable. Plus assuré, il est plus décontracté et capable de décentration. Cette phase est vécue positivement.

Les deux premières phases d'exploration et de stabilisation rejoignent la littérature classique de la socialisation professionnelle (Ibid. : 310).

La phase de diversification

La consolidation, la maîtrise pédagogique résultant de l'expérience acquise durant les sept à vingt-cinq ans d'exercice professionnel amènent des enseignants à essayer d'augmenter leur apport et leur impact au sein de la classe (Ibid. : 16). Ces tentatives peuvent se heurter aux contraintes institutionnelles et engendrer une volonté de réformer le système. Elles peuvent aussi relever d'une ambition personnelle et constituer un tremplin vers un poste à responsabilité. La phase de diversification est également interprétée comme une réponse à la crainte de la routine et au besoin de maintenir son enthousiasme dans une carrière encore éloignée de son terme (Ibid. : 17).

La remise en question

Elle se manifeste sous la forme de symptômes pouvant « aller d'un sentiment de routine à une réelle 'crise' existentielle face à la poursuite de la carrière » (Ibid. : 17). La remise en question survient généralement entre la quinzième et la vingt-cinquième année d'enseignement alors que les individus dressent le bilan de leur vie professionnelle. Ils comparent leurs objectifs et idéaux initiaux au parcours professionnel accompli et envisagent une poursuite de carrière dans l'enseignement ou une réorientation professionnelle. Rien n'indique que la majorité des enseignants passent par cette phase notamment les femmes. Des variables sociales (vie familiale, contexte politique ou économique, conditions de travail) peuvent déterminer ou écarter cet état de « crise » (Ibid. : 18).

Les hommes vivraient davantage et plus précocement (à partir de 36 ans et jusqu'à 55 ans) cette remise en question qui serait rattachée à la question de l'avancement professionnel. Elle apparaîtrait plus tardivement chez les femmes (vers 39 ans) et durerait moins longtemps (jusqu'à 45 ans) et serait liée aux désagréments de la fonction ainsi qu'aux mauvaises conditions de travail (Ibid. : 19).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Sérénité et distance affective

La phase de sérénité correspond plutôt à un «état d'âme » que ressentent des enseignants de 45-50 ans, souvent à l'issue d'une phase de remise en question, d'introspection. Le regret des années « d'activisme » est compensé par une tranquillité d'esprit, une acceptation de soi tel que l'on est. Le niveau d'investissement dans l'activité professionnelle décline tandis que les sentiments de confiance et de sérénité croissent. On n'a plus rien à « prouver » ni aux autres, ni à soi-même et on se relâche un peu (Ibid. : 20).

La distance affective vis-à-vis des élèves augmente, souvent d'ailleurs du fait de ces derniers qui marquent la différence avec leurs enseignants, appartenant à une génération loitaine et ne faisant pas partie de la même « sous-culture » (Ibid.).

Conservatisme et plaintes

Pour une frange des enseignants les plus âgés, tout ou presque motive des plaintes, qu'il s'agisse des élèves (moins disciplinés, moins travailleurs…), de la considération générale envers les enseignants (négative, dévalorisée), de la politique éducationnelle (confuse, inadaptée), des collègues plus jeunes (moins engagés, moins consciencieux)… (Ibid.).

Avec l'âge, une propension au conservatisme, à préserver ses acquis, « à davantage de dogmatisme, à une prudence accentuée, à une résistance plus poussée aux innovations, à une nostalgie du passé… » se dessine. Des enseignants sombrent dans le cynisme ou dans la routine. Cette tendance centrale ne touche pas la majorité des enseignants en fin de carrière (Ibid. : 21). Des enseignants de 30-40 ans d'expérience demeurent étonnamment dynamiques, engagés, ouverts et optimistes (Ibid. : 312).

Le désengagement

Une intériorisation se produit dans la dernière phase de la carrière. Les enseignants, à quelques années de la retraite, se détachent progressivement de l'investissement dans le travail. Ils exercent un repli sur eux-mêmes et s'occupent davantage de leur propre personne, se consacrent à des activités en dehors de l'école. Le processus de désengagement, déjà amorcé dans la phase de sérénité et de distance affective, conclut paisiblement la période d'activité professionnelle. Par contre, si le désengagement succède à une phase de conservatisme, la fin de carrière est marquée d'une certaine amertume, d'un dénouement désenchanté (Ibid. : 21-22).

Pour M. Huberman (Ibid. : 23), le parcours le plus « harmonieux » enchaînerait les phases de :

Diversification Sérénité Désengagement serein

tandis que dans les plus « problématiques » se succèderaient les phases de :

Remise en question Désengagement amer

ou Remise en question Conservatisme Désengagement amer.

III.2. Les TICE[1]

III.2.1. Repères chronologiques

Durant les trente dernières années, au fur et à mesure des progrès technologiques, l'ordinateur est devenu plus accessible, ergonomique et convivial. Il s'est introduit dans tous les secteurs d'activité. L'École s'en empare très progressivement par essais successifs.

G.-L. Baron et E. Bruillard (1996) distinguent quatre phases dans l'évolution de la prise en compte de l'informatique en milieu scolaire. Chaque phase est caractérisée « par l'état de développement et de socialisation de l'informatique, par la vision dominante que s'en était construit le système éducatif et par les modes spécifiques de prise en compte sur le terrain » (Ibid. : 20).

La première phase, ***« médias et technologies »,*** s'achève vers 1970. Elle est marquée par des expérimentations dans les domaines du mutimédia audiovisuel et de l'enseignement programmé. Elle concerne essentiellement le second degré.

Durant la deuxième phase, ***« une démarche informatique ? »***, (1970-1980), il s'agit surtout de rénover l'ensemble des disciplines grâce à la démarche informatique « algorithmique, organisatrice, modélisante ». En 1972, l'informatique est introduite dans le second degré. Cinquante-huit lycées d'enseignement général sont concernés. Les enseignants de ces établissements suivent une formation lourde. Du matériel est mis en place, des logiciels d'enseignement sont produits dans toutes les disciplines.

La troisième phase, « ***outil / objet d'enseignement »***, (1980-1989) va correspondre à un changement d'échelle avec l'équipement des collèges, des lycées, mais aussi des écoles

[1] Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

primaires en micro-ordinateurs, sous l'impulsion des niveaux national et départemental. Parallèlement, l'accent est mis sur la formation continue et initiale des enseignants. L'informatique est considérée comme un enseignement mais la notion d'outil informatique apparaît, notamment à travers l'utilisation des applications bureautiques et la production de logiciels éducatifs. En 1979, 10 000 micros sont installés dans les lycées professionnels et dans les collèges, puis 100 000 en 1983 quand l'opération s'étend aux écoles primaires avec la distribution de machines Thomson TO7. Le plan Informatique Pour Tous, initié en 1985, assigne au système scolaire un rôle moteur pour l'informatisation de la société (l'ouverture au public d'ateliers informatiques était d'ailleurs prévue.). Deux milliards de francs sont consacrés à cette opération. Ils permettent de doter les écoles, plus particulièrement les écoles primaires, d'un matériel homogène (Thomson) et de former les enseignants. L'informatique entre dans les programmes scolaires cette même année. Les élèves doivent se familiariser avec l'outil mais également s'initier à la programmation (en LOGO notamment). Une centaine d'établissements est équipée de serveurs télématiques. Ils permettent l'accès à des bases de données et sont utilisés pour la correspondance scolaire. Dès 1988 (trois ans après le Plan I.P.T.), tous les pays européens convergent vers la norme PC (standard professionnel) pour l'équipement des établissements scolaires.

La quatrième phase, « ***technologies comme outil*** », débute dans les années 90 avec la banalisation des technologies informatiques en tant qu'auxiliaires et outils d'apprentissage plus que d'enseignement. En 1990, le rapport du Conseil National des Programmes (C.N.P.), précise que l'informatique ne doit pas être enseignée comme une matière à part entière, mais comme un outil au service des autres disciplines. Finis les cours de programmation structurée, « l'informatique semble de plus en plus se dissimuler derrière des instruments de traitement de l'information » (Baron, Bruillard, 1996).

Depuis 1994, Internet fait son entrée dans l'école, sous l'impulsion d'enseignants passionnés d'informatique, et au travers d'actions initiées par l'Éducation Nationale. Cette dernière lance l'expérimentation RENATER (Réseau National de Télécommunication pour la Technologie, l'Enseignement et la Recherche). Il s'agit du réseau encore utilisé actuellement (RENATER 3).

Plusieurs rectorats inaugurent leur site Web en 1996, le nombre d'établissements disposant d'un site Web se multiplie. L'expansion du multimédia et des TIC permet des activités pédagogiques d'une grande richesse. La gestion simultanée, sous forme numérique, du texte, de l'image fixe et animée et du son, associée à des micro-ordinateurs désormais

communicants, constitue un saut qualitatif, « les technologies acquièrent définitivement leur statut d'outil pédagogique » (Pouts-Lajus, Riché-Magnier, 1998 : 55).

Un plan national pour l'équipement et la connexion avant l'an 2000, de tous les établissements publics de la maternelle à l'université, est annoncé par le ministre de l'Éducation Nationale en novembre 1997.

Le plan TICE (Techniques d'Information et de Communication à l'École) est lancé en 1997. Il met le plan Informatique Pour Tous à jour, mais s'en démarque en mettant la question pédagogique en avant. La formation continue et initiale des enseignants constitue une priorité déclarée du Ministère. Il s'agira également de former les aides-éducateurs recrutés dans le cadre du plan « emploi-jeunes », et dont certains encadreront plus spécifiquement les activités informatiques dans les établissements. Cependant, alors que la dynamique en matière d'équipement était impulsée par les pouvoirs nationaux dans les années 80, les initiatives se manifestent davantage au niveau des collectivités territoriales, plus à l'écoute du terrain, et sont amplifiées par les déclarations de politique nationale.

En ce début de troisième millénaire, nous entrons dans une cinquième phase, nous passons de l'expérimentation à la ***« généralisation des TICE »***. Cette phase répond « à une exigence nationale ancienne, celle de l'égalité républicaine en matière d'éducation » (Pouts-Lajus, 2001B, [en ligne]). En 95, on ne connaissait pas Internet dans les établissements scolaires. En 2004, quasiment tous les lycées et collèges sont connectés et plus de la moitié des écoles primaires. Beaucoup d'établissements et d'écoles se dotent d'une connexion à haut débit, voire à très haut débit. Cette généralisation, mise à l'œuvre à l'échelon local, se déploie sur tout le territoire mais de façon non-uniforme, contrairement au plan I.P.T. de 1985. Elle mise sur la proximité des acteurs, décideurs et utilisateurs, et la diversité des solutions adoptées. Elle s'inscrit dans la perspective du développement d'une société de l'information pour tous.

> La France veut vivre la société de l'information [...]. Il faut prendre les devants en organisant une vraie mobilisation nationale [pour Internet] [...] et faire des Français des citoyens numériques comme les autres.

lançait énergiquement en octobre 2003 le Premier ministre, J.-P. Raffarin ([en ligne]), en annonçant un effort national pour Internet.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La convergence du tout numérique en cours[1] et la constitution de groupes globaux de communication[2] annoncent cette prééminence de l'information dans nos sociétés dites modernes.

La numérisation et les capacités de stockage de l'information sous toutes ses formes, sa diffusion via Internet, l'interactivité continuellement accentuée, ouvrent des possibilités nouvelles pour le système éducatif. L'évolution de fond demeure, il s'agit maintenant plus d'apprendre à se servir d'un ordinateur que d'apprendre l'informatique. La connaissance des modes et codes de fonctionnement est laissée aux spécialistes-informaticiens. Pour l'usager commun, l'enjeu est l'obtention d'un degré de maîtrise des instruments.

En l'an 2000, le Ministère propose à chaque enseignant, étudiant ou classe, une adresse électronique par l'intermédiaire de la Poste. Le B2i (Brevet Informatique et Internet) est créé en novembre 2000. Son but est de vérifier les acquisitions des élèves à l'issue de la scolarité élémentaire, puis à l'issue de la scolarité au collège. Il marque la volonté de l'Éducation Nationale de généraliser la pratique des TIC dans tous les enseignements. Les programmes d'enseignement pour l'école primaire parus en février 2002 intègrent les TIC et recommandent leur usage dans toutes les disciplines.

En mai 2003, X. Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, a présenté ses priorités concernant les TICE. Il a fixé trois grands axes : poursuite de l'effort d'équipement en matériel informatique, mise en place d'un pôle national de contenus numériques et des usages pédagogiques pour l'enseignement, et développement de l'usage sécurisé de l'Internet en milieu scolaire. Il a rappelé sa volonté de mettre à la disposition des élèves un accès Internet dans toutes les écoles de France d'ici 2007. L'objectif est de parvenir à un taux d'équipement d'un ordinateur pour dix élèves dans les écoles primaires et d'un pour trois dans les collèges et les lycées.

Des « Espaces Numériques de Travail » à destination des élèves et des enseignants doivent être déployés, à l'exemple du « cartable électronique » expérimenté par plusieurs académies et conseils généraux.

Afin de vulgariser les contenus numériques en milieu scolaire, le projet d'« Espaces Numériques des Savoirs » a été lancé, des services Internet impliquant des éditeurs publics et privés de contenus pédagogiques ont été inaugurés en février 2003.

[1] Citons l'arrivée prochaine de la télévision interactive, l'Internet à haut débit par satellite. La standardisation du format des données (J.PEG, M.PEG…) et la convergence des outils de diffusion (le câble et surtout le satellite) se mettent en place.

[2] Nord américains (*Warner*, *Microsoft*…) ou européens (*Berstellsman*, *Vivendi*…).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La protection des élèves contre les contenus illicites sera assurée par la mise en place d'un réseau de vigilance qui s'appuiera sur « une cellule nationale ».

Parallèlement au B2i, le C2i (Certificat Informatique et Internet) niveau 1 et niveau 2 est instauré.

- Le niveau 1 doit être mis en place dans l'enseignement supérieur après une expérimentation en 2003. À terme, tout étudiant devra l'obtenir avant la fin de sa licence.

> Le C2i, niveau 1 a pour objectif d'attester les savoir-faire et connaissances sous trois aspects : au niveau du concept ; au niveau de l'outil ; au niveau du domaine d'utilisation. (Bulletin officiel n°24 du 17 juin 2004, [en ligne]).

Le niveau 2 « enseignant »

> vise à attester des compétences professionnelles communes et nécessaires à tous les enseignants pour l'exercice de leur métier dans ses dimensions pédagogique, éducative et citoyenne. (Bulletin officiel n°11 du 11 mars 2004, [en ligne]).

Ces compétences

> devront permettre à tout enseignant d'évoluer et de continuer à se former tout au long de sa carrière (Ibid.).

Le C2i « niveau 2 » évaluera la maîtrise :

- des problématiques et des gestes liés aux TIC dans l'éducation,
- du travail en équipe et en réseau,
- des espaces numériques de travail.

Testé dans quelques I.U.F.M. volontaires durant l'année universitaire 2004-2005, il sera généralisé à partir de la rentrée universitaire 2005. On peut penser qu'il deviendra à terme obligatoire dans le cursus des enseignants, une évolution qui va dans le sens d'une plus grande intégration des TICE et d'une formation professionnalisante.

En ce qui concerne la formation à distance, 64 campus numériques, fondés sur des consortiums d'établissements d'enseignement supérieur, sont en cours de développement.

III.2.2. Des obstacles à l'innovation

La diffusion de l'informatique dans les écoles se révèle très laborieuse et chaotique, au grand regret de certains praticiens et observateurs convaincus de son intérêt pédagogique, de sa nécessité impérieuse pour une formation par et aux TIC. Elle s'opère très progressivement, non sans quelques résistances, obstacles classiques inhérents à l'innovation (Durpaire, 1997 : 18).

Ainsi en a-t-il été de l'introduction du livre documentaire ou de fiction dans les écoles. Malgré un arrêté, en 1862, stipulant qu'une bibliothèque scolaire devait être établie dans

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

chaque école primaire, la situation était qualifiée de catastrophique au début du XX^{e} siècle par un ancien directeur de la Bibliothèque Nationale. De même, pour le développement des Bibliothèques Centres Documentaires (B.C.D.) dans les écoles, de nombreuses incitations, notamment financières, ont été nécessaires.

En ce qui concerne la télévision, il aura fallu un demi-siècle pour que toutes les écoles disposent d'un récepteur. Dès 1951, un arrêté ministériel marquait son entrée officielle dans les classes. Les enseignants abandonneront petit à petit leurs craintes de se voir concurrencés par cet outil pour l'utiliser, entre autres, dans la formation de leurs élèves à la lecture critique d'images. Nous sommes aujourd'hui bien loin des retombées pédagogiques extraordinaires qu'auguraient les thuriféraires de la télévision éducative jusque dans les années soixante-dix. G. Jacquinot (1985) explique cet échec par l'aspect propagandiste de bon nombre de films éducatifs. Ils véhiculaient une didactique transmissive du savoir, savoir détenu par un maître absolu.

L'introduction de l'informatique à l'école va connaître les mêmes vicissitudes avec en point d'orgue le plan Informatique Pour Tous de 1985 (I.P.T.). Lancé par le Premier ministre L. Fabius, il résonne dans la mémoire collective enseignante comme un authentique gâchis. Après un considérable effort d'équipement et de formation consenti par le Ministère de l'Éducation Nationale, le matériel n'a pas été renouvelé. Beaucoup d'ordinateurs Thomson (T.O.7 et M.O.5) ont trop vite rejoint les placards et les caves des écoles. Toutefois, en dépit des appréciations généralement négatives (matériel capricieux, logiciels de qualité insuffisante, démarche autoritaire de l'administration centrale), le Plan I.P.T. aura d'une part permis de sensibiliser la gent enseignante aux nouvelles technologies (110 000 initiés à la programmation et aux usages pédagogiques en quelques mois) et d'autre part, « joué un rôle important d'institution » (Baron, Bruillard, 1996 : 57). En effet, il conduira à l'inscription de contenus informatiques dans les programmes, à la mise en place de structures de formation et de ressources pour les enseignants et à la reconnaissance du logiciel éducatif. C'est désormais aux collectivités locales qu'incombent l'achat et la maintenance du matériel informatique scolaire. Certaines, mobilisées par l'enjeu que représente la maîtrise des TIC dès l'école primaire, assurent l'équipement de leur(s) école(s). On constate une inégalité d'équipement informatique entre établissements du premier degré, ceux-ci dépendant du budget et du bon vouloir des municipalités. Des écoles sont déjà à leur troisième ou quatrième génération d'ordinateurs et disposent d'une connexion haut débit à Internet (sans compter l'ensemble des périphériques), alors que d'autres n'en sont toujours pas pourvues.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Outre ces problèmes de matériel informatique, nous devons souligner que dans les années quatre-vingts, les logiciels adaptés aux élèves et aux enseignants étaient très rares et très coûteux. Afin de stimuler la création et de diminuer les coûts, le Ministère a passé des contrats avec des éditeurs. Les prix ont certes baissé, mais l'offre destinée spécifiquement aux écoles reste faible et est fréquemment le fruit du travail d'enseignants passionnés et créatifs. Certains se replient vers des logiciels grand public qui s'avèrent à l'usage peu exploitables en classe.

Les TIC sont encore trop souvent absentes de l'école, alors qu'elles ont investi à peu près toutes les sphères de l'activité humaine. Cette difficile rencontre tient à la stratégie souvent inconsciente de l'introduction des TIC comme solution à tous les problèmes. Or, l'utilisation des technologies à l'école est une question pédagogique et non technique. Ce sont les usages qui doivent primer et non la modernité. Fréquemment, on privilégie un développement hiérarchique avec une entrée par les technologies et on néglige les processus d'appropriation par les acteurs. À croire qu'aucun enseignement n'a été retiré des expériences malheureuses de la télévision scolaire et du Plan Informatique Pour Tous.
Pourtant, malgré sa lourdeur, le système éducatif finit par intégrer tous les styles d'univers de connaissance, de culture pourvu qu'on lui en laisse le temps.

III.3. Les maîtres du primaire et les TICE

III.3.1. Des résistances

Le cœur du problème semble se situer au niveau des enseignants. Beaucoup d'interrogations et d'obstacles sont avancés à l'encontre de l'utilisation des TIC dans les écoles. Le caractère répétitif de ces résistances, exprimées depuis une trentaine d'années, engage B. Devauchelle (2004, [en ligne]) à les qualifier de « rituels ». Les trois freins majeurs à l'utilisation de l'informatique, si l'on s'en tient aux propos récurrents des maîtres, résident dans :

- ⇨ **le déficit de formation, le manque de compétences**

Aujourd'hui, nombreux sont les enseignants du primaire utilisant les TIC à titre personnel et dans le cadre de leur activité professionnelle. Cependant, deux tiers d'entre eux déclarent s'être formés par eux-mêmes à l'usage des TIC et «estiment que les carences en formation constituent l'obstacle majeur à leur intégration plus large dans les pratiques »

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

(Les attitudes des enseignants vis-à-vis des TIC, 2004, [en ligne]). Les enseignants du premier degré considèrent que la formation initiale et la formation continue consacrées aux nouvelles technologies sont inexistantes, insuffisantes ou médiocres. Pourtant, elles sont nécessaires pour apprendre, non seulement à manipuler l'outil, mais aussi à créer les différents contextes d'apprentissage permettant d'en optimiser l'utilisation (Pouts-Lajus, Riché-Magnier, 1998 : 111). Tout enseignant devrait avoir un niveau de maîtrise technique minimal, de l'ordre de celui d'un utilisateur ordinaire, mais surtout être formé à la dimension pédagogique de leur usage par les élèves.

Encore beaucoup de maîtres ne possèdent que des connaissances limitées des outils informatiques, avec lesquels ils n'ont pas eu l'occasion de se familiariser, que ce soit dans une profession antérieure, une activité associative ou un usage privé. À l'évidence, «on ne peut demander à des professionnels de l'enseignement de prescrire aux élèves des instruments dont ils n'ont pas encore la maîtrise pratique » (Baron, Bruillard, 1996 : 252).

Les maîtres soulèvent le problème des difficultés techniques rencontrées et dénoncent une assistance aux utilisateurs inexistante ou déficiente. Les TIC restent d'un abord difficile malgré les progrès réalisés dans l'ergonomie des interfaces et la compatibilité croissante des matériels. Les éditeurs de logiciels affirment que leurs produits sont « conviviaux » et utilisables par tout un chacun sans formation, mais la réalité est loin de cet idéal mythique. Installer un logiciel ou un périphérique, les configurer, résoudre les problèmes rencontrés lors de l'utilisation de la toile et des messageries électroniques, et plus encore assurer le fonctionnement quotidien d'un réseau local comportant de nombreuses machines sont des tâches complexes, sans compter la surenchère technologique qui pousse à une constante réactualisation. Doit-on en confier la gestion à des enseignants, dont la mission est plutôt de s'occuper d'enseignement ?

⇨ L'insuffisance d'équipement

Le manque de matériel dans les écoles, les performances souvent restreintes de celui-ci quand elles en sont dotées et les pannes accentuent la difficulté à intégrer les TIC selon les maîtres.

Le taux des écoles connectées à Internet bat des records, le nombre d'élèves par ordinateur décroît mais cela reste insuffisant. Malgré des efforts considérables, l'équipement et le taux d'accès à Internet des écoles primaires demeurent insuffisants. En 2003, on compte 25 élèves pour un ordinateur en maternelle et 20 en élémentaire (État des lieux : équipement et connexion des écoles, 2003, [en ligne]). Le taux d'accès à Internet est de 30% à la

maternelle et de 60% en élémentaire. De plus, ces chiffres masquent le fossé numérique qui traverse l'école primaire. En effet, à la rentrée 2001, seulement un tiers des écoles disposaient de plus de 4 ordinateurs et une sur 10 n'en avait encore aucun. À l'autre extrémité, une école sur 10 disposait de plus de 10 ordinateurs.

Le rapport « L'école et les réseaux numériques » (2003, [en ligne]) souligne que disposer des outils ne garantit pas l'usage pédagogique, et encore moins le bon usage, nous pouvons penser que c'est surtout là que le bât blesse. Près des deux tiers des enseignants n'utilisent pas les outils informatiques dans leurs pratiques pédagogiques avec les élèves (Ibid.[1]) :

> On ne peut ignorer que le foisonnement pédagogique, source de créativité et d'expériences remarquables, masque parfois certaines formes d'inertie et de perplexité, des connaissances insuffisantes, des essais malheureux, des pratiques sans grand intérêt (Ibid.).

Les indicateurs quantitatifs doivent se doubler d'une analyse qualitative. L'obsession de l'équipement masque trop souvent ce qui importe réellement : l'usage qu'en font élèves et enseignants. Il ne sert à rien d'équiper une école d'ordinateurs si les maîtres n'ont pas la capacité d'en faire usage et si cette installation ne découle pas d'une réflexion en terme de projet (Devauchelle, 1999 : 28). Dans certains cas, l'ordinateur ne sert qu'aux directeurs pour leur gestion administrative et la communication avec la hiérarchie.

- ⇨ **L'aspect chronophage des nouvelles technologies** (formation, installation, dépannage, maintenance …).

L'usage des technologies, s'il permet un gain de temps en matière de tâches administratives, de la préparation des cours, requiert un investissement intellectuel et beaucoup de temps. Cela suppose une implication qui dépasse la charge de travail habituelle et n'est pas reconnue, compensée (ne serait ce que par une décharge horaire.). B. Devauchelle escompte un « retour sur investissement » dans la « banalisation, c'est-à-dire la recréation d'habitudes économes en temps et en énergie » (1999 : 37).

Le rendement des situations pédagogiques où les élèves travaillent avec les TIC s'avère décevant aux yeux des enseignants. Le travail est ralenti (lenteur de frappe au clavier, et dans la recherche de l'information) par rapport à un cours traditionnel pour un résultat non probant.

[1] Ce que corrobore l'enquête PISA - Eurydice de l'O.C.D.E. (2004,[en ligne]): 35,8% des élèves français de 9 à 10 ans n'utilisent jamais ou presque jamais les ordinateurs à l'école (année scolaire 2000-2001).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les « rituels de l'accompagnement des pouvoirs publics » font écho aux « rituels de la résistance des enseignants » face aux TIC (Devauchelle, 2004, [en ligne]).

- L'équipement

Les pouvoirs publics se soucient en premier lieu de l'équipement des établissements. Il s'agit du préalable basique à tout usage de l'outil, de l'unique moyen d'évaluation des possibilités de pratique et non pas de leur réalité, comme le font certaines interprétations abusives.

- La formation

Un effort important et constant de formation accompagne l'introduction des TIC dans le milieu scolaire mais semble ne jamais devoir suffire. Les actions de formation d'envergure liées au plan I.P.T en 1985 en témoignent ainsi que les recommandations ministérielles depuis 1997, visant à allouer un tiers du budget de la formation au domaine des TIC.

- Les outils d'accompagnement

Les pouvoirs politiques s'efforcent de favoriser la pratique des TIC en soutenant l'édition de contenus, de logiciels, d'outils d'accompagnement. Nous citerons pour l'exemple le « défunt » Centre mondial informatique (créé en 1981), les licences mixtes[1], le label RIP[2] et le récent plan de soutien à la production et à l'édition de contenus numériques.

Pour la plupart, les maîtres sont déstabilisés par les TIC. Leur culture est essentiellement livresque, ils sont habitués à une pédagogie transmissive du savoir, magistro-centrée. Cependant de plus en plus d'enseignants s'équipent en micro-ordinateurs, entièrement sur leurs propres deniers et se forment « sur le tas ». Ils représentent l'une des catégories socio-professionnelles les mieux équipées en informatique familiale. 86% des enseignants déclarent posséder un micro-ordinateur et 60% sont connectés à Internet à domicile, selon le baromètre *France Télécom/Démoscopie* sur la perception d'Internet à l'école (2001, [en ligne]). Ce taux est en augmentation constante. Une note d'évaluation du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche (Les attitudes des enseignants vis-à-vis des TIC, 2004, [en ligne]) révèle que 85% des enseignants ayant en charge une classe d'élémentaire affirment utiliser les TIC à titre personnel.

[1] Le Ministère de l'Éducation Nationale, de la Recherche et de la Technologie, dans le cadre de sa politique de développement en matière d'utilisation de l'informatique dans ses usages pédagogiques, passe des marchés avec des éditeurs, portant sur un droit d'usage, pendant une période illimitée, de logiciels sélectionnés pour leurs qualités techniques et pédagogiques.

[2] Ce sigle permet d'identifier les logiciels et les créations multimédias Reconnus d'Intérêt Pédagogique par le Ministère de l'Éducation Nationale.

Mais bien souvent, même quand ils ont des compétences avérées en la matière, les maîtres ne voient pas bien comment intégrer les TIC à leur enseignement, surtout qu'il s'agit bien là d'un secteur en perpétuelle évolution tant du point de vue matériel que des logiciels. Ainsi est-il paradoxal de constater que des enseignants disposant de matériel informatique dans leur lieu d'exercice, capables de les maîtriser techniquement, n'en comprennent pas toujours les enjeux pédagogiques.

> La gestion du groupe classe dans une salle multimédia, tout comme la gestion d'un ou deux ordinateurs au font de la salle de classe posent problème par rapport aux modèles pédagogiques habituels. Troublant l'ordonnancement habituel de la relation pédagogique, ces machines obligent à repenser la relation au groupe et à chaque élève. (Devauchelle, 2004, [en ligne])

Sur le plan didactique, les enseignants éprouvent des difficultés à donner une place aux TIC dans les disciplines. Beaucoup enseignent une matière de plus, l'informatique, et font passer des examens de B2i sur table. L'écart entre les pratiques et les directives officielles est de taille.

On pourrait s'attendre à une plus forte intégration pédagogique des TIC dans le contexte des apprentissages de la part d'enseignants sortis depuis peu des I.U.F.M., donc récemment formés et plus familiarisés avec les outils numériques que leurs aînés. Cependant, C. Derrien, faisant référence à une recherche menée par Education Market Research aux USA en Avril 1999 auprès de 1 400 enseignants du primaire et du secondaire interrogés par courriel, dément cette hypothèse :

> L' « ancienneté » dans la profession ne constitue pas un critère déterminant dans la pratique pédagogique des technologies de l'informatique : un enseignant de moins de cinq années de pratique professionnelle n'utilise pas plus ces technologies avec les élèves que les « anciens » de plus de 20 ans d'enseignement (2002 : 45).

En classe élémentaire, l'usage d'Internet avec une participation active des élèves concerne les maîtres ayant une certaine expérience dans le métier et, dans cette corporation où les femmes sont largement majoritaires, surtout des hommes enseignant au cycle 3, précise une note d'évaluation du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche (Les attitudes des enseignants vis-à-vis des TIC, 2004, [en ligne]).

L'intégration de ces outils en situation pédagogique est complexe. Elle requiert une maîtrise nécessitant du temps et de l'expérience. La formation, se focalise trop souvent uniquement sur la maîtrise des TIC, et ne se concentre pas assez sur les usages pédagogiques. Des expériences convaincantes mériteraient d'être diffusées.

Ajoutons le vieux fantasme du remplacement des enseignants par les ordinateurs et on comprendra mieux que la rencontre TIC-école soit ardue. Pourtant, les nouvelles

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

technologies ne sont rien en elles-mêmes, c'est l'usage qu'en font les enseignants qui est déterminant pour mieux apprendre et faire apprendre.

III.3.2. Des usages

On peut distinguer cinq types d'usage des TIC par les enseignants (Les attitudes des enseignants vis-à-vis des TIC, 2004, [en ligne]) :

• un usage strictement personnel,

• un usage professionnel en dehors de la classe,

• un usage professionnel en classe sans manipulation de la part des élèves,

• un usage professionnel en classe avec des manipulations de la part des élèves, excepté sur Internet,

• un usage en classe d'Internet qui implique des manipulations de la part des élèves.

L'usage des TIC s'intègre progressivement à la pratique pédagogique des maîtres. 80% des instituteurs et des professeurs des écoles de classes élémentaires déclarent leur souci de participer à l'évolution globale de la société en utilisant les nouvelles technologies en présence des élèves (Ibid.). Néanmoins, ils signalent à 43%, que l'introduction des nouvelles technologies occasionne des difficultés sur le plan de la gestion de la classe (Ibid.)[1].

La fréquence d'utilisation des TIC en classe est extrêmement variable. Elle varie d'une fois par semaine pour la moitié des enseignants à une à deux fois par mois (Ibid.). Ajoutons qu'avec la disparition des aides-éducateurs, chargés la plupart du temps du volet informatique dans les écoles auprès de groupes d'élèves restreints, nous pouvons craindre que la fréquentation des ordinateurs ne régresse fortement. Un maître sur deux interrogés révèle la présence d'un aide-éducateur dans son établissement effectuant son service dans ce domaine particulier (Ibid.). L'étude ne prend pas en compte le niveau maternelle, qui au vu de son faible taux d'équipement en ordinateurs et de connexion à Internet, infléchirait l'optimisme affiché.

[1] Cette étude indique que 82% des enseignants des classes élémentaires feraient manipuler l'outil informatique en classe à leurs élèves. F. Jarraud s'interroge : « Les enseignants français sont-ils devenus technophiles ? », [en ligne], adresse U.RL. : http://www.cafepedagogique.net/expresso/index.php?express=407. En effet, ces chiffres paraissent bien optimistes si on les compare aux résultats de l'enquête PISA - Eurydice de l'O.C.D.E., qui établit que 35,8% des élèves français de 9 à 10 ans n'utilisent jamais ou presque jamais les ordinateurs à l'école (année scolaire 2000-2001), [en ligne].

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les utilisations des TIC en classe, avec les élèves, concernent trois grands domaines d'activités :

- La recherche de sources d'**information** et de documentation sur des cédéroms, sur la Toile (se posent alors les problèmes de la fiabilité des sources et de la protection des élèves envers les sites au contenu illicite, ou attentatoires aux bonnes mœurs). La quantité colossale d'informations disponibles sur le Net rend nécessaire le développement chez les élèves d'une capacité à exercer une recherche critique. La mise en forme et le traitement des informations sélectionnées requièrent un apprentissage de la « réappropriation active de l'information » (Devauchelle, 1999 : 111).

- La **production** individuelle ou collective, coopérative (de textes, images, vidéos, sites Web, cédéroms, journaux en ligne…). Les réalisations généralement visibles et gratifiantes constituent un excellent moyen de mettre les élèves en projet.

- La **communication** grâce à la messagerie électronique, aux forums et listes de discussion (et, beaucoup plus rarement, les échanges en temps réel avec une autre classe). La correspondance scolaire prend place dans le cyberespace, des réseaux d'élèves se tissent.

Dans tous les cas, les enseignants insistent sur la « motivation » créée chez les élèves par l'utilisation des ces techniques. Toutefois, les bénéfices restent difficiles à cerner étant donnée la complexité des situations éducatives engendrées. Les machines prennent place à l'intérieur des salles de classe (c'est souvent le cas dans les petites écoles rurales) ou plus généralement dans une salle spécialisée dite salle informatique pour des contraintes de sécurité et de partage des ressources. Des configurations telles que la création de réseaux locaux innervant un bâtiment grâce à un câblage reliant les machines ou la dotation de portables sont expérimentées mais non généralisées, pour des raisons évidentes de coûts. La localisation des machines a son importance car elle peut être révélatrice d'une option pédagogique. Un atelier informatique dans une salle qui y est dédiée renvoie, la plupart du temps, à un enseignement identique pour tous dans le temps et l'espace, un îlot informatique de quelques machines dans une classe témoigne davantage d'une différenciation pédagogique.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Trois sortes d'utilisations professionnelles des TIC dominent dans l'usage personnel des maîtres :

- L'élaboration de documents et supports pédagogiques à l'aide des outils bureautiques.

Le traitement de texte est utilisé aujourd'hui couramment, mais aussi les logiciels de P.A.O. (Publication Assistée par Ordinateur), les transparents, et plus rarement le diaporama.

- La recherche d'information

Les maîtres puisent toutes sortes de ressources utiles à leur enseignement sur des cédéroms et surtout sur la Toile. Cet élargissement de leur base documentaire leur permet de réactualiser en permanence leurs informations.

- L'échange dans des réseaux

Des enseignants sont abonnés à des listes de diffusion et/ou participent à des forums d'enseignants. Ils peuvent rompre avec leur isolement professionnel quotidien et échanger sur leurs pratiques, confronter leurs idées, collaborer, mutualiser avec des collègues. Il existe désormais des listes de diffusion concernant tous les niveaux et à peu près toutes les matières, elles résultent souvent d'initiatives personnelles d'enseignants.

Beaucoup de maîtres ignorent l'existence des sites institutionnels nationaux (*EDUCATION.GOUV.*, *EDUCNET*, *EDUCASOURCE*, *C.N.D.P.*, *CNED…*) et n'ont pas d'emblée l'initiative de rechercher des documents pédagogiques sur les sites des rectorats. La mention RIP « Reconnu d'Intérêt Pédagogique » accordée par le Ministère à certains cédéroms n'est pas connue de tous.

Dans les écoles, l'utilisation des ordinateurs et de l'Internet reste souvent l'apanage d'un enseignant passionné depuis longtemps par l'informatique, d'un pédagogue innovateur : les machines, le site de l'école sont un peu sa création, tout passe par ce « technopédagogue ».

> Les usages technologiques dans l'éducation sont encore bien souvent le fait d'enseignants isolés, dont la motivation pour l'innovation pédagogique, voire pour les technologies elles-mêmes, se situe bien au-dessus de la moyenne » (Pouts-Lajus, Riché-Magné, 1998 : 88).
>
> […] les premiers enseignants à revendiquer un usage avancé des TIC ont en général une attirance très forte pour les objets technologiques, (qu'ils) y consacrent un temps très important et que leur discours enthousiaste repose principalement sur les résultats de leurs propres pratiques, ou de celles de collègues ayant la même démarche (Devauchelle, 1999 : 108).

Ce constat laisse craindre que, loin de se dissiper, le clivage entre utilisateurs et non-utilisateurs ne s'accentue. De plus, les usages pédagogiques des TIC demeurent marginaux, ils « sont davantage du domaine du bricolage, voire du 'bidouillage' que de la pratique normalisée » (Devauchelle, 1999 : 29). Leur généralisation semble pour l'instant illusoire tant les pratiques sont expérimentales et liées au contexte.

Dans sa contribution au rapport d'étape du groupe I.N.R.P. de l'I.U.F.M. de Bretagne, G. Tessier (1999) a mis au jour trois profils d'enseignants se distribuant par leurs pratiques des TIC :

- Les explorateurs
- Les caboteurs
- Les « restés à quai »

Ces trois catégories diffèrent par le système de valeurs attribuées à l'informatique (confiance ou doute), par le statut de l'obstacle technique (statut positif de la panne ou panne catastrophe) et par les capacités méta-réflexives sur l'action (forte analyse des difficultés ou pas).

Les explorateurs manifestent une habileté technique, une familiarité machinique. Leur usage d'Internet concerne la pédagogie tout autant que la sphère privée. Face aux TIC, ils font preuve de curiosité, de confiance en eux. La panne ne leur fait pas peur, ils retournent cet aléa à leur avantage en recherchant et expliquant les causes. Ils développent une pensée réflexive au sujet des TIC, ils analysent les conditions nécessaires à la réussite d'une séquence, ils intègrent le temps de préparation hors classe, reconnu en tant qu'élément de professionnalité. Ils se montrent actifs dans l'innovation informatique en classe.

Les caboteurs possèdent un plus faible savoir technico-informatique, ce qui altère leur confiance dans l'appropriation des savoirs qui y sont liés. Ils n'osent pas s'éloigner du rivage, se contentent de timides expérimentations et s'impliquent peu dans les pratiques innovantes. Avec leur classe, ils vont en salle d'informatique pour des activités ponctuelles, le plus souvent coupées de ce qui se fait par ailleurs en classe. Ils craignent la panne qui met fin irrémédiablement à la séance. Leur sentiment quant à l'impact des TIC sur la pédagogie s'avère plutôt mitigé.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les « restés à quai » n'ont aucune ou très peu de connaissances en informatique. Ils ne s'y intéressent pas ou avancent une incapacité notoire en matière de technologie. De toute manière, ils pensent que c'est à l'Éducation Nationale de les former.

Ces trois groupes n'entretiennent pas le même rapport à la formation. Les explorateurs pratiquent l'autoformation et l'hétéroformation. Leur autonomie dans la formation les amène à aller plus loin dans l'utilisation des TIC avec les élèves. Pour la plupart, ces individus agrègent un rôle de formateur à celui d'enseignant. Les plus jeunes ont bénéficié d'une formation initiale avec une mention TIC. Les explorateurs s'inscrivent bien dans les institutions, ils font montre de stratégies.
Les caboteurs et « restés à quai » privilégient l'hétéroformation, les stages. Ils sont attachés à la formation de groupe. Ils expliquent leur manque ou absence de maîtrise de l'outil informatique par une formation institutionnelle insuffisante.

Dans sa thèse, J. Béziat (2003) analyse le discours des enseignants du premier degré qui intégrent les technologies informatiques dans leur classe. Ces praticiens innovateurs font partie des promoteurs des nouvelles technologies, mais se démarquent des réformateurs. Contrairement à ces derniers, ils ne sont pas porteurs de projets de réforme de l'école par les nouvelles technologies. Ils les adaptent à leur cadre professionnel, dans la continuité du système scolaire existant. Les innovateurs apportent des solutions efficaces aux incertitudes que provoque l'introduction des ordinateurs à l'école du point de vue de leur utilité, de l'organisation de la classe, de leur maîtrise, mais dans leur contexte innovant. Ils profitent de leur marge de liberté pour intégrer activement les TIC et s'inscrivent dans des dynamiques locales.
S. Pouts-Lajus rejoint J. Béziat dans ses conclusions. Il défend l'hypothèse selon laquelle :

> les enseignants soucieux de maintenir et préserver ce capital social et culturel essentiel qu'est l'éducation institutionnalisée, ne rejettent pas les TICE. Ils s'en emparent même avec vigueur mais ils le font à un rythme et selon un scénario inattendu, différent en tout cas de celui que beaucoup de réformateurs du dispositif scolaire ont imaginé ou souhaité jusqu'à présent (2003 : 93).

Nous constatons pour notre part, que des maîtres échangent, mutualisent leurs expériences et leurs pratiques sur des listes de diffusion, sortes de « salles des profs » délocalisées et désynchronisées. Ils réfléchissent ensemble à de nouvelles formes pédagogiques, où les technologies sont souvent intégrées, suivant des modalités non déterminées à l'avance.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Quoi qu'il en soit, en 2004, nous pouvons reprendre à notre compte les propos que tenaient S. Pouts-Lajus et M. Riché-Magnier en 1998 : « l'intégration des technologies dans les usages est loin d'être acquise et les voies qu'elle peut emprunter sont encore mal connues » (1998 : 63).

III.3.3. De nouvelles compétences

La micro-informatique et les réseaux numériques de communication arrivent en masse dans les écoles. Les TIC représentent « une occasion de repenser l'enseignement, le rôle des maîtres et des élèves, les relations au sein de la classe » (Pouts-Lajus, Riché-Magnier, 1998 : 119). Le rôle des maîtres évolue, on passe d'un paradigme d'enseignement à un paradigme d'apprentissage. Il ne s'agit plus d'enseigner, mais de faire apprendre.

L'organisation générale, les structures, la pédagogie, le contenu des enseignements, les rythmes imposés reposent toujours essentiellement sur les structures de l'enseignement simultané et une pédagogie transmissive, où le maître est en présence d'un groupe d'élèves, dans une classe. Ce type d'organisation fut sans doute le plus performant dans le cadre de la société industrielle, le plus adapté à l'enseignement de masse et à l'obligation de scolarité. Il doit aujourd'hui être rénové, comme l'indique l'étude réalisée pour l'International Institute for Educational Planning de l'Unesco par W.J. Pelgrum et N. Law :

> […] le plus grand obstacle pour les TIC en éducation dans les pays développés n'est plus le manque de matériel mais le maintien de structures d'organisation et d'études héritées de la société industrielle (2003, [en ligne]).

W.J. Pelgrum et N. Law insistent sur la nécessité d'une évolution de la culture professionnelle des enseignants afin que les TICE trouvent leur place à l'école.

> Les professeurs jouent un rôle crucial dans l'adoption des TICE… L'introduction des TICE est plus compliquée que celle d'autres technologies éducatives… Elle exige que les enseignants acceptent de nouveaux rôles puisque davantage de responsabilité dans l'apprentissage est donnée aux élèves. Cela implique que les enseignants soient efficaces pour guider les élèves dans des processus éducatifs plus autonomes (Ibid.).

L'intégration des TIC dans le milieu scolaire se heurte à des résistances de la part des enseignants. Ces résistances à l'innovation, au changement, s'organisent à partir de l'ancienne professionnalité de la corporation et posent la question des compétences.

Confrontée à l'arrivée des technologies numériques, l'École doit procéder à une alphabétisation médiatique (la « médiologie » dont parle R. Debray) et produire de nouvelles compétences pour de nouveaux tuteurs.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

J. Wallet (1999 : 115-122) dresse l'inventaire des compétences que les enseignants doivent acquérir, ils doivent se muer en :

- ♦ créateurs d'environnements pédagogiques riches
- ♦ professionnels interdépendants
- ♦ médiateurs entre le savoir et les élèves
- ♦ entraîneurs dans un projet collectif.

Cela implique avec les TICE :

- de connaître le matériel techniquement
- de connaître la documentation disponible (repérer les sites, les produits, les situations intéressantes)
- de maîtriser des situations non plus frontales mais de groupes, avoir une stratégie de continuité, de planification, tout en donnant beaucoup plus d'autonomie aux apprenants devant leurs écrans
- d'être professionnel dans la pluri-disciplinarité, créer des travaux collaboratifs dans le cadre de réseaux, de projets associant plusieurs enseignants
- de s'ouvrir à des collaborations avec d'autres dans des réseaux d'enseignants (nous pensons évidemment aux listes de diffusion)
- de provoquer le développement des élèves, de les soutenir. Il faut leur permettre d'acquérir des connaissances procédurales, les aider à hiérarchiser les connaissances, les conduire à s'interroger sur leurs méthodes, prévoir des moments de structuration des savoirs et de travail sur des tâches de méta-cognition.

L'introduction d'innovations à l'école connaît quelques vicissitudes. Elles finissent, comme nous l'avons constaté, par être intégrées d'une manière ou d'une autre, parfois fort différemment de ce qui était prévu dans les projets initiaux[1] et dans un délai plus ou moins long. Nul doute que les quelques avatars rencontrés peuvent permettre une meilleure diffusion des réseaux et du multimédia, en ce sens qu'ils sont porteurs d'une expérience dont on doit tirer les enseignements.

[1] Cela renvoie à la « logique d'usage » que développe chaque utilisateur d'une machine. « Elle se définit comme un comportement cohérent de choix, d'instrumentation et d'évaluation d'un appareil par un individu ou un groupe en vue de l'exécution d'un projet. Ce comportement est fondé sur la représentation que se construisent les intéressés de son utilisation et de l'articulation de celle-ci avec la conduite du projet » (Perriault, 2002 : 35).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les TIC sont de plus en plus présentes dans l'école sous l'effet des directives ministérielles, de l'investissement personnel d'enseignants, de la demande des parents et de l'impulsion des collectivités. Elles sont assimilées progressivement, au gré des expériences heureuses et malheureuses, nationales mais surtout locales.

Cette acculturation ne s'effectue pas sans résistance. Nombre d'enseignants se défient des TIC qui remettent en cause leur organisation, leur pédagogie et certainement leur métier. L'utilisation des TIC modifie le rapport élève-maître, le rapport aux autres et le rapport aux savoirs. Les bénéfices et les contraintes liées à l'usage de ces technologies ont des répercussions sur le système éducatif.

Cependant, il ne faut pas croire que les TIC, telles une panacée, vont résoudre tous les problèmes. Il ne faut pas former uniquement par elles mais à elles, c'est-à-dire en faire comprendre les mécanismes, les enjeux, les ficelles, les éventuels effets pervers. Il ne suffit pas d'innover. Toute innovation doit être évaluée en fonction d'objectifs clairement identifiés. Entre la technolâtrie et la technophobie, il y a une place pour l'utilisation réfléchie des TIC, concourant à la réalisation d'un projet éducatif clairement défini. Les TIC doivent, en premier lieu, servir la communication et la pédagogie.

Les maîtres doivent assumer tout un ensemble de nouveaux rôles (organisateur, tuteur, « manager », technicien, conseiller…) redéfinissant leurs fonctions et la représentation qu'ils se font de leur travail.

> Les technologies dites « nouvelles », offrent un champ très riche, dans la mesure où les situations institutionnelles invitent les acteurs à modifier leurs manières de gérer leurs apprentissages, leurs manières de travailler, et à endosser de nouveaux rôles ; donc à innover un tant soit peu, dans un groupe ou dans une équipe, dans un réseau d'établissement, conduit à développer des stratégies pédagogiques différentes, développer des habiletés, et à redéfinir à travers elles une nouvelle identité professionnelle (Tessier, 2002 : 7).

Tout cela pose la question de l'évolution du métier d'enseignant et de sa professionnalisation.

III.4. La professionnalisation des enseignants

La question de la professionnalisation des enseignants donne lieu à de multiples réflexions, débats et écrits depuis les années 80. Les I.U.F.M., créés en 1990, œuvrent en ce sens. Pour autant, aucun modèle de professionnalisation de cette corporation ne semble encore faire l'unanimité à ce jour. La professionnalisation touche à l'identité professionnelle des enseignants, dans la dimension techniciste de l'exercice du métier, mais également à leur

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

identité sociale en ce qu'elle concerne une valorisation de leur image et de leur statut social (Lang, 1999 : 14-15).

III.4.1. Transformations du métier

Les conditions et les contextes d'exercice du métier d'enseignant évoluent et bousculent ses formes traditionnelles de professionnalité.

La scolarisation s'est modifiée quantitativement par sa massification, y compris dans le primaire, notamment grâce à la forte poussée des effectifs dans le pré-élémentaire, et qualitativement avec un allongement de sa durée (on entre plus jeune à l'école et on poursuit des études plus longues) et une forte augmentation du niveau de sortie. L'école doit produire un enseignement de masse de « haut niveau », augmenter sa productivité.

La politique de recrutement a transformé fondamentalement le corps enseignant. Le cas du primaire est significatif. Dans les années 50 et 60, pour faire face à l'explosion scolaire, de nombreux personnels sont recrutés. Les modalités de recrutement accentuent la « déshomogénéisation ». En trente ans, on passe d'un niveau de recrutement à bac -3 (niveau troisième) à bac +3 (licence).

Outre ces transformations institutionnelles, on assiste à des changements sociaux et culturels qui influent sur la professionnalité enseignante. Le public scolarisé acquiert un statut social à part entière, avec une reconnaissance de l'enfance et de l'adolescence, ce qui modifie profondément les relations entre adultes et enfants. Un nouveau rapport au savoir s'instaure et redéfinit la relation pédagogique. Le savoir sans cesse renouvelé, de plus en plus médiatisé, perd sa transcendance, sa possession ne suffit plus à fonder l'autorité des enseignants (Lang, 1999 : 128). La hausse générale du niveau de qualification de la population aboutit, en outre, à une relative déqualification des enseignants. Le couplage de l'institution scolaire au marché de l'emploi produit un rapport instrumental à la scolarité. Les élèves et leurs familles formulent des attentes en termes de compétences et de qualifications reconnues dans le monde du travail (Ibid. : 131).

Cet ensemble de mutations modifie les conditions et la nature de l'exercice professionnel des maîtres. Ils ne prennent plus en charge l'instruction de leurs élèves mais bel et bien une part de leur éducation, alors que leur formation ne les y prépare pas. Dans une école de masse, ils doivent tout mettre en œuvre pour lutter contre l'échec scolaire, accueillir un public hétérogène, tant au niveau des origines culturelles, ethniques, que du point de vue des acquis scolaires. Ils font face à une inflation et une obsolescence rapide des savoirs.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ces adaptations interrogent les professionnalités traditionnelles, les anciennes pratiques, « elles posent des questions éthiques sur la nature du métier, le type d'intervention auprès des élèves, la fonction sociale de la scolarité, etc. » (Lang, 2001, [en ligne]).

L'école s'ouvre sur l'extérieur, elle ne peut plus « ignorer un environnement dont les pressions sont multiples, qui est considéré à la fois comme ressource et obstacle et traversé par des logiques d'actions hétérogènes » (Ibid.). Les parents, par exemple, font figure de partenaires éducatifs mais aussi de consommateurs sur un marché scolaire.

Autrefois, les systèmes éducatifs mettaient l'accent sur la maîtrise par les enseignants des savoirs à enseigner, l'essentiel étant qu'ils en sachent davantage que leurs élèves. Le niveau d'étude requis, le statut et la rémunération des futurs enseignants dépendaient de l'âge des élèves qu'ils prenaient en charge. En France, avec la création des I.U.F.M., cette proportionnalité n'est plus respectée. Les enseignants du premier degré (professeurs des écoles et non plus instituteurs) et du second degré sont recrutés au niveau licence (bac+3) et rémunérés suivant la même grille indiciaire de la catégorie « A » des fonctionnaires.

En 1989, la nouvelle loi d'Orientation sur l'éducation créait les I.U.F.M. et plaçait « l'élève au centre du système éducatif ». Les I.U.F.M., établissements d'enseignement supérieur, ont pour mission la conduite de la formation professionnelle et une participation à la recherche en matière d'éducation. Ils remplacent les Centres Pédagogiques Régionaux, les Écoles Normales et les Écoles Normales d'Apprentissage.

La réforme de la formation initiale des maîtres accompagne le glissement du paradigme de l'enseignement vers celui de l'apprentissage. La psychologie constructiviste, de J. Piaget à L. Vygotsky, nous montre que le savoir ne se transmet pas, mais est construit par l'apprenant lui-même. La formation initiale et continue des maîtres évolue vers une formation de professionnels de l'organisation des situations d'apprentissage. L'enseignant « facilite la transformation de l'information en savoir, et […] celui-ci ne devient connaissance que par la démarche personnelle de l'apprenant » (Lang, 1999 : 167 reprenant les propos de M. Altet). Les savoirs savants mis en avant dans une pédagogie traditionnelle, frontale, s'accompagnent de « savoirs pour enseigner » dans des pédagogies plus sophistiquées : pédagogie de projet, différenciée, constructiviste.

> Professionnaliser c'est d'abord reconnaître que, si la fonction enseignante se fonde sur des savoirs, elle requiert *une technicité de la transmission de ces savoirs*, leur seule maîtrise ne garantissant pas –ou plus- la qualité de l'enseignement (Lang, 1999 : 21).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

P. Perrenoud, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Genève fait partie de ceux qui :

> estiment que la formation des enseignants gagnerait à passer également par la maîtrise de savoirs enracinés dans les sciences humaines et sociales, non seulement dans la didactique des disciplines mais aussi dans la psychologie de l'apprentissage, l'approche psychanalytique et psychosociologique des relations éducatives et des groupes, la sociologie, l'anthropologie et l'histoire de l'éducation (1996 : 13).

Une nouvelle culture professionnelle, plus centrée sur les élèves que sur les savoirs, apparaît. Elle s'exprime en terme de savoirs et savoir-faire didactiques et pédagogiques et s'organise autour de la gestion des conditions d'apprentissage des élèves. Ces savoirs et savoir-faire ne se résument pas à ceux transmis par les institutions de formation. Ils sont élaborés par les enseignants eux-mêmes et issus de leurs pratiques. Ils leur permettent de faire face à la complexité, la diversité, l'imprévu des situations auxquelles ils sont confrontés.

En dépit des transformations de fond vécues par la corporation enseignante, conditions d'exercice bouleversées, missions redéfinies, composition modifiée, V. Lang constate « une apparente stabilité des pratiques et des identités professionnelles, vite assimilée à l'immobilisme d'un groupe protégé » (Lang, 2001, [en ligne]).

Selon P. Perrenoud, la professionnalisation du métier d'enseignant relève d'une « transformation structurelle » très progressive, « qui passe par des dynamiques complexes impliquant de multiples acteurs collectifs et individuels » (1996 : 132).

III.4.2. Enseigner : une tâche complexe

L'acte d'éduquer repose sur une relation interpersonnelle où un sujet influence un autre sujet et peut mesurer la limite de cette emprise. S. Freud qualifiait le métier d'enseignant de métier impossible. Le maître affronte des contradictions inconciliables dans l'exercice d'une tâche complexe multidimensionnelle. Cette complexité, au sens où l'entend le philosophe E. Morin, se distingue de la complication, susceptible de simplification, et correspond à l'irruption des « antagonismes irréductibles ». L'enseignant recherche l'équilibre entre égalité et respect de la différence, intégration sociale et épanouissement des élèves, héritage et innovation, individuel et collectif, intérêt personnel et intérêt des enseignés, injonctions institutionnelles et orientations personnelles. Il jongle avec de multiples paramètres didactiques et pédagogiques et doit réagir au plus vite, bien souvent

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

dans le vif de l'action, « dans l'urgence » pour reprendre l'expression de P. Perrenoud (1996).

Ce métier de l'humain, souligne ce chercheur, « confronte à l'autre donc à soi-même et à toutes les contradictions, ambivalences et incohérences de la condition humaine » (Ibid. : 18).

Les enseignants doivent faire face à des situations complexes singulières, ambiguës, incertaines, empreintes d'interactivité, qui mettent en jeu leur autonomie et leur responsabilité et appellent une éthique professionnelle.

III.4.3. Une semi-profession

Tous les métiers se caractérisent par un degré de professionnalisation. P. Perrenoud remarque que « la professionnalisation s'accroît lorsque, dans le métier, la mise en oeuvre de règles préétablies cède la place à des stratégies orientées par des objectifs, une éthique. » (1994 A : 176). Le professionnel autonome et responsable, confronté à des problèmes variés, singuliers, complexes, échafaude des réponses adaptées grâce à ses compétences théoriques et méthodologiques.

Ce chercheur observe que le métier d'enseignant suit les évolutions des conditions d'exercice et l'accroissement de l'ambition du système éducatif.

> […] un métier qui passe de l'application stricte de méthodologies, voire de la mise en œuvre de recettes, de trucs, à la construction de démarches didactiques orientées globalement par les objectifs du cycle d'étude, adaptées à la diversité des élèves, à leur niveau, aux conditions matérielles et morales du travail, au mode de collaboration possible avec les parents, à la nature de l'équipe pédagogique, de la division du travail entre enseignants (Ibid. : 177).

Cependant, ce métier « reste une *semiprofession*, un métier en voie de professionnalisation » (Perrenoud, 1996 : 130) qui ne se caractérise pas par le haut niveau de qualification, les compétences, les capacités d'action d'un professionnel.

Pour P. Perrenoud, **les professions à part entière** (médecins, architectes, ingénieurs, etc.),

- ***ne limitent pas les compétences à la maîtrise de savoirs***

La détention de savoirs ne garantit pas les compétences. Leur mise en œuvre dans l'action ne va pas de soi, d'autres ressources cognitives sont nécessaires pour les mobiliser.

- ***n'identifient pas les savoirs savants aux connaissances déclaratives et donnent un statut aux savoirs procéduraux.***

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tous les savoirs sont issus quelque part de l'expérience. Les professionnels articulent les savoirs de sens commun (savoirs intuitifs de l'acteur en prise avec la réalité) aux connaissances théoriques et procédurales savantes (savoirs sur les procédures).

- ***reconnaissent la part de l'habitus et des savoirs acquis «sur le tas », mais tentent d'en maîtriser la genèse en formant une pratique réfléchie.***

L'habitus[1] permet de mobiliser les savoirs en situation. Le praticien réflexif (Schön et Argyris, 1978), par une analyse rigoureuse de son expérience, prend conscience et met à distance ses propres fonctionnements, donc son habitus.

Il soutient que **l'enseignement demeure une semi-profession en raison :**

- ***des limites des savoirs savants***

En sciences de l'éducation comme dans l'ensemble des sciences humaines, les acquis demeurent fragiles, les paradigmes théoriques manquent de stabilité, l'idéologie parasite la recherche scientifique, les moyens font défaut.

Pour y remédier, P. Perrenoud propose de :

> Réorganiser, thématiser les savoirs savants en fonction des exigences de la pratique d'accepter des savoirs théoriques et procéduraux ouverts, qui proposent des questions et des hypothèses à défaut de certitudes, des grilles de lecture de l'expérience, des canevas pour l'action à défaut de stratégies infaillibles (1996 : 158).

- ***de la faiblesse des dispositifs de formation d'un habitus professionnel***

L'absence d'identification précise des compétences effectives des enseignants d'une part, et d'analyse de leur habitus professionnel d'autre part, appelle la création d'une clinique pédagogique[2] dans le cadre de la formation des maîtres. La « formation doit armer le regard » du praticien (Perrenoud, 1994 A : 191), « exercer la mobilisation intégrée en situation, des savoirs théoriques, des savoirs-faire et des savoirs-être » (Ibid. : 218). L'apport théorique fonctionne comme « une grille de lecture de l'expérience » (Ibid. : 194).

[1] La notion d'habitus peut être définie comme l'ensemble des schèmes de perception, de pensée, d'évaluation et d'action dont dispose un acteur. Le schème étant « la structure de l'action (mentale ou matérielle), l'invariant, le canevas qui se conserve d'une situation à une autre, et s'investit avec plus ou moins d'ajustements, dans des situations analogues » (Perrenoud, 1996 : 138).

[2] En référence au modèle clinique de formation pour les médecins ou les psychologues, formation qui leur permet d'acquérir des compétences de haut niveau grâce à « une forte articulation de la théorie et de la pratique » (Perrenoud, 1994 A, 139). «Le 'clinicien' est celui qui, devant une situation problématique complexe, a l'habitude et les moyens théoriques et pratiques : a/ de prendre la mesure de la situation ; b/ d'imaginer une intervention supposée efficace ; c/ de la mettre en œuvre ; d/ d'évaluer son efficacité apparente ; e/ de rectifier le tir" (Huberman et Perrenoud, 1987, cités par Lang, 1999 : 169).

- ***du statut ambigu des savoirs de sens commun***

On peut regretter que le corps enseignant ne mette pas en valeur ses savoirs issus de l'expérience et ne les théorise pas. Cela permettrait de les faire circuler, de les confronter. À cette fin, la mise en place d'une formation méthodique à la réflexion sur la pratique semble la voie à suivre.

Pour P. Perrenoud, la professionnalisation du métier d'enseignant requiert « une redéfinition assez radicale de la nature des compétences qui sont au fondement d'une pratique pédagogique efficace » (Ibid. : 133). Les enseignants, pour aller dans ce sens, doivent « s'investir dans la formation continue, la pratique réfléchie (Schön, 1994), le travail en équipe, la coopération dans le cadre d'un projet d'établissement, l'innovation, la recherche de solutions originales, le partenariat avec les usagers » (Perrenoud, 1994 A : 132-133).

III.4.4. De nouvelles compétences professionnelles

Les transformations éducatives exigent des enseignants de véritables compétences professionnelles. La maîtrise des savoirs ne suffit pas, il faut travailler en équipe et par projet, différencier sa pédagogie, se centrer sur les dispositifs et les situations d'apprentissage.

P. Perrenoud évoque les dix grands domaines de compétences[1] que comporte le référentiel genevois pour le primaire utilisé depuis 1996, pouvant servir de base à la définition de la professionnalité enseignante (Perrenoud, 1999 : 16) :

- organiser et animer des situations d'apprentissage
- gérer la progression des apprentissages
- concevoir et faire évoluer des dispositifs de différenciation
- impliquer les élèves dans leurs apprentissages
- travailler en équipe
- participer à la gestion de l'école
- informer et impliquer les parents
- se servir des technologies nouvelles
- affronter les devoirs et dilemmes éthiques de la profession
- gérer sa propre formation continue

[1] Il appelle compétence : « la capacité d'un sujet de *mobiliser* tout ou partie de ses ressources cognitives et affectives pour faire face à une famille de situations complexes » (1996 : 16).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Nous nous attarderons plus particulièrement sur deux de ces dix grandes familles de compétences. Elles lient directement la professionnalisation des enseignants avec notre étude consacrée aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré en tant que vecteur de formation.

La première concerne l'utilisation des TIC qui, souligne l'auteur, doivent rentrer dans les classes et les pratiques des instituteurs et professeurs des écoles:

> L'école ne peut ignorer ce qui se passe dans le monde. Or, les nouvelles technologies de l'information et de la communication (TIC ou NTIC) transforment de façon spectaculaire nos façons de communiquer, mais aussi de travailler, de décider, de penser (Ibid. : 121).

À l'école primaire, l'informatique ne constitue pas une discipline à part entière, qu'il faut enseigner. Il s'agit de mettre l'informatique au service des autres disciplines, « d'accroître l'efficacité de l'enseignement et de familiariser les élèves avec les nouveaux outils informatiques du travail intellectuel. » (Ibid. : 124). Pour y parvenir, l'enseignant doit être capable d'utiliser des logiciels d'édition de documents, d'exploiter les potentialités didactiques de logiciels en relation avec ses objectifs, d'utiliser les outils multimédias dans son enseignement et de communiquer à distance par téléinformatique. Ce dernier point nous renvoie directement à la communication électronique, nouveau mode de correspondance scolaire, aux listes de discussion de classes, d'écoles, d'élèves, et bien entendu d'enseignants.
Le maître doit acquérir une culture technologique de base afin d'éclairer l'usage qu'il fait des TIC, mais en définitive, l'essentiel réside dans sa maîtrise didactique et son rapport au savoir.

La deuxième aborde l'aptitude des enseignants à gérer leur propre formation continue, autrement dit à s'autoformer. P. Perrenoud insiste sur le développement de cette compétence « parce qu'elle conditionne la mise à jour et le développement de toutes les autres » (Ibid. : 149). Toute compétence doit être entretenue, mise à jour, renouvelée pour s'adapter aux évolutions lentes mais certaines des pratiques pédagogiques. Pour décrire cet aggiornamento « autogéré », l'auteur cite cinq composantes empruntées au référentiel genevois de la formation continue des enseignants du primaire, publié en 1996 :

- ***savoir expliciter ses pratiques***

« Cette compétence est en réalité la base d'une autoformation [...] se former, c'est apprendre, changer, à partir de diverses démarches personnelles et collectives

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

d'autoformation » affirme l'auteur (Ibid. : 153). Le mécanisme fondamental consiste en une pratique réflexive au sens où D. Schön l'a exposé (1994). Le praticien réflexif « réfléchit pour agir et entretient dans l'après-coup un rapport réflexif à l'action menée ». Il se caractérise par sa « volonté d'apprendre méthodiquement de l'expérience et de transformer sa pratique » au-delà « des mobiles habituels (angoisse, souci d'anticiper, résistance au réel, régulation ou justification de l'action) » (Perrenoud, 1999 : 154). « L'exercice méthodique d'une pratique réflexive pourrait devenir le levier essentiel d'autoformation et d'innovation, donc de construction de nouvelles compétences et de nouvelles pratiques » (Ibid.). L'analyse et l'explicitation des pratiques peuvent et doivent donner lieu à une mutualisation, une coformation entre professionnels.

- ***établir son propre bilan de compétences et son programme personnel de formation continue***

La « lucidité » du professionnel réflexif le conduit à avoir recours à des ressources d'autoformation externes dans le but de progresser et d'opérer des changements paradigmatiques. Un professionnel, par l'établissement volontaire et autonome de son propre bilan de compétences, doit pouvoir élaborer son propre projet de formation.

- ***négocier un projet de formation commune avec des collègues (équipe, école, réseau)***

Un projet de formation commune dans le cadre d'un établissement stimule la coopération professionnelle car il enclenche un processus d'explicitation et de confrontation des pratiques.

- ***s'impliquer dans des tâches à l'échelle d'un ordre d'enseignement ou du système éducatif***

Tous les enseignants ne prendront pas de telles responsabilités, cependant une expérience de cet ordre est très formatrice. Elle nécessite une décentration et une vision systémique, elle permet une meilleure compréhension des fonctionnements institutionnels, des enjeux de pouvoir, des conflits.

- ***accueillir et participer à la formation des collègues.***

Former quelqu'un est l'une des plus sûres façons de se former, car observer et être observé nous révèle à nous-mêmes, stimule notre inconscient professionnel. La transposition

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

didactique consolide nos savoirs. La formation mutuelle va dans ce sens et devrait être développée dans le cadre de la formation continue.

- ***Être acteur du système de formation***

La professionnalisation du métier d'enseignant va dans le sens d'une participation des pédagogues à l'élaboration de la politique de formation continue qui, pour l'heure, relève de l'administration scolaire.

III.4.5. La pratique réflexive

Le concept de réflexivité nous accompagne tout au long de cette recherche. Omniprésent dans le champ de l'autoformation, il ressurgit avec cet abord de la notion de professionnalisation. Dans son ouvrage, *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant* (Perrenoud, 2001), P. Perrenoud réexamine les concepts de base du paradigme réflexif qu'il relie au processus de professionnalisation du métier d'enseignant. Plutôt que de l'aborder par la distinction entre une réflexion sur l'action, objet de la réflexion, et une réflexion dans l'action, moment de la réflexion, il étudie trois pistes complémentaires, bases de la formation de praticiens réflexifs.

- ***Réfléchir dans le feu de l'action***

Cette réflexion ne va pas de soi et nécessite un entraînement. Elle implique une délibération intérieure et diffère d'une situation de routine, quasi-inconsciente. Elle prépare la réflexion ultérieure, en dehors de l'action, des situations de classe.

- ***Réfléchir hors du feu de l'action,***

À la fois rétrospective et prospective, cette réflexion peut « *capitaliser de l'expérience*, voire la transformer en *savoirs* susceptibles d'être réinvestis dans d'autres circonstances » (Ibid. : 36).

- ***Réfléchir sur le système d'action.***

À ce niveau, il s'agit pour le praticien de réfléchir sur « les structures relativement stables de sa propre action et sur les systèmes d'action collective auxquels il participe » (Ibid.). L'enseignant prend conscience de son habitus professionnel qui devient objet de sa réflexion. Il peut tenter de le modifier. En cela, il touche à son identité professionnelle.

P. Perrenoud milite pour une formation en alternance privilégiant la démarche clinique, l'analyse des pratiques qui développerait « les capacités d'auto-socio-construction de *l'habitus*, des savoirs-faire, des représentations, des savoirs professionnels » (Ibid. : 43).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La pratique réflexive constitue, pour ce sociologue, la « clé de la professionnalisation du métier» d'enseignant (Ibid. : Introduction). La réflexion dans l'action se révèle une compétence de haut niveau et la réflexion sur l'action constitue une véritable prise de pouvoir, une source d'autoformation pour un enseignant professionnel autonome et responsable.

La professionnalisation des enseignants ne peut se décréter. Il s'agit d'une transformation structurelle complexe qui s'opérera graduellement dans le courant des prochaines décennies. Elle résulte de la combinaison d'une entreprise collective, car elle passe par une coopération intensive, d'une volonté individuelle des enseignants au travers de leurs projets, de leurs stratégies de formation et d'une politique de l'éducation, plus précisément en ce qui concerne la formation des personnels.

Les compétences professionnelles des enseignants se construisent autour du développement de savoirs professionnels spécifiques, reconnus comme tels, de la maîtrise de l'expérience pratique, de l'autonomie et de la responsabilité éthique individuelle mais également collégiale (Lang, 1999 : 241).

P. Perrenoud prône l'établissement de référentiels de compétences professionnelles (Perrenoud, 1999), car il estime qu'ils aident à formuler et à stabiliser une vision claire du métier et des compétences. L'élaboration d'un référentiel et le débat qu'il suscite concourent à une mutation du métier d'enseignant vers une professionnalisation et la construction d'une identité professionnelle.

> De la professionnalisation découle une identité professionnelle, « une façon de se représenter son métier, ses responsabilités, sa formation continue, son rapport aux autres professionnels, le fonctionnement des établissements, la division du travail au sein du système éducatif et entre parents et enseignants (Perrenoud, 1994 A : 194).

Plus de 40% des enseignants prendront leur retraite dans les dix prochaines années. V. Lang pense que le renouvellement « affectera les identités professionnelles » de cette corporation « et transformera les professionnalités de façon plus radicale que les actions actuelles de formation en cours de service » (Lang, 2001, [en ligne]). Cette identité professionnelle se décline « en termes d'identité pour soi et d'identité pour autrui » (Lang, 1999 : 145), une identité porteuse d'un savoir, d'une technicité, propres à la corporation enseignante, et d'une image sociale, d'un statut.

La prise en charge de leur propre formation par les maîtres constitue l'un des plus sûrs indices de la professionnalisation de leur métier :

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

> C'est au prix d'une autonomie et d'une responsabilité accrues, donc de compétences de plus haut niveau, que les enseignants pourront s'approprier des idées pédagogiques sans devenir prisonniers de modalités prescrites ; ces compétences ne tourneront pas le dos au besoin de créativité, de variété, d'originalité, de rupture avec l'ennui, aussi bien que de routine, de sécurité, de prévisibilité. Elles parviendront, au contraire, à intégrer sans payer le prix fort : l'incohérence et l'inefficacité des pratiques. Une compétence accrue n'est pas synonyme de rationalité intégrale, mais plutôt un mariage réussi entre raison et subjectivité (Perrenoud, 1996 : 20).

Cette autoformation résulte d'une pratique réflexive, forte capacité de réfléchir dans et sur son action. Elle doit permettre à l'enseignant professionnel de construire des compétences et des savoirs à partir de ses ressources théoriques et de l'expérience.
L'intégration des TIC et la pratique de l'autoformation représentent deux indicateurs pertinents du degré de professionnalisation des enseignants.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Conclusion

Internet repose sur l'interconnexion de machines, sur un ensemble très sophistiqué de techniques. Il change notre vision du monde car il ouvre l'accès à une réserve d'informations et de savoirs prodigieux et permet la démultiplication de la communication entre les hommes, une communication moins contrainte par le temps et l'espace.

Avec la généralisation des TIC dans tous les pans de la société, l'ère de l'autonomisation de l'apprenant semble se profiler. Les réseaux numériques invitent l'apprenant à s'émanciper de toute dépendance hétéronome, à entrer dans une démarche d'autoformation. Chacun navigue, communique selon ses aspirations et peut y suivre un parcours de formation autodéterminé, individualisé dans le cybersespace. Cependant, ce nouvel espace de communication et d'information peut devenir le moyen d'une politique libérale de l'éducation désireuse de faire des économies, tout en imposant à chacun un devoir de s'autoformer. Des groupes industriels et des sociétés commerciales présentent aux internautes une offre conséquente de formations à la carte, sur la toile. Ce type de formation à distance rencontre un succès grandissant, notamment en matière de formation permanente dans les entreprises. Il est porté par un discours mettant l'accent sur la modernité et la perspective d'économies substantielles. L'enjeu est de taille, le marché de la F.O.A.D. est à prendre. Le système scolaire doit évoluer pour faire front et lutter contre la fracture numérique qui se creuse et engendre des inégalités inacceptables face à l'accès au savoir, à la culture, au devenir professionnel.

> Les intérêts publics et privés nord-américains risquent de structurer durablement les usages et les comportements sur le réseau. […] Il sera trop tard demain pour défendre une conception différente de l'enseignement, la nôtre, celle du service public

lançait J. Lang lors du colloque européen sur l'enseignement supérieur à distance (2000, [en ligne]). L'émergence de nouveaux dispositifs de formations ouvertes en université, dans le champ professionnel et au sein des établissements scolaires va dans ce sens et remet sur le devant de la scène le travail collaboratif, l'autonomisation des apprenants et les méthodes actives.

Une multitude de réseaux socio-techniques se déploie dans le cyberespace. Ils ne peuvent exister sans une base technique, mais leur dynamique repose sur la finalité poursuivie par leurs membres. Ce sont avant tout des réseaux humains. Leur variété impressionne, ils se lient les uns aux autres, croissent, déclinent, vivent dans une dynamique perpétuelle. Ils inaugurent une nouvelle forme de sociabilité. Certains constituent de simples réseaux d'intérêts, d'autres sont de véritables communautés où des valeurs, une éthique, une déontologie, une philosophie communes prévalent et tissent des liens forts, durables, rendent possible la réciprocité, la coopération, le don et le contre-don (chers à l'ethnologue M. Mauss).

De plus en plus d'enseignants s'équipent en informatique connectée et maîtrisent les TIC. La majorité plébiscite l'usage de l'outil informatique dans le cadre professionnel, même s'ils éprouvent quelques difficultés à l'intégrer dans leurs pratiques de classe par manque de repères pédagogiques. Par culture et tradition, les enseignants produisent bénévolement des outils gratuits et mutualistes. Ils « professent » un Internet gratuit et coopératif. Quelques enseignants internautes se montrent très productifs et innovateurs. Fers de lance de l'assimilation des TIC par le système scolaire, ils proposent à leurs pairs des espaces de mutualisation tels que *cartables.net*[1], *prépaclasse*[2] et de nombreux réseaux d'échanges, à l'image des forums et listes de diffusion pour enseignants.

Les listes de discussion constituent un fantastique outil d'entraide, de mutualisation des connaissances et des idées. Des instituteurs et des professeurs des écoles s'approprient ce média qui rompt leur isolement. Il leur permet de communiquer avec leurs pairs, de

[1] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cartables.net
Banque d'outils pour les enseignants du premier degré
[2] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.prepaclasse.net/
Espace de mise en commun d'outils et de connaissances entre professeurs des écoles

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

discuter de pédagogie, de didactique, de l'actualité et d'échanger leurs expériences. Qui sont ces enseignants abonnés à une liste pédagogique ? Que leur apporte ce média ?



edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Troisième chapitre : Problématique et méthodologie

I. Trois listes généralistes pour les maîtres

Les listes de diffusion réunissent des dizaines, des centaines, voire des milliers d'internautes autour d'un même centre d'intérêt ou d'une même passion.

À la date du 13 septembre 2004, l'annuaire *Francopholistes* référence 147 listes de diffusion interactives (listes de discussion) ou unidirectionnelles (journaux) concernant l'enseignement scolaire. 90 d'entre elles s'adressent plus particulièrement aux enseignants.

Au cours de notre recherche, nous nous sommes intéressé à trois d'entre elles, plus spécialement destinées aux enseignants des écoles primaires francophones : *Listecolfr*, la *Liste Freinet* et la *Liste PMEV*. Toutes trois sont des listes françaises, ouvertes, c'est-à-dire non modérées a priori[1]. Ce sont des listes généralistes non-institutionnelles. Elles ne concernent spécifiquement ni une discipline, ni un niveau de classe ou un cycle, ni des enseignants exerçant une fonction particulière (directeurs, maîtres formateurs). La première ne se réclame d'aucun mouvement pédagogique, elle contraste avec les deux autres qui mettent en avant leur obédience pédagogique.

Nous avons sélectionné *Listecolfr*, la *Liste Freinet* et la *Liste PMEV* parce qu'elles sont les plus connues et fréquentées des listes de diffusion pour enseignants traitant de l'école dans sa globalité.

B. Drot-Delange (2001 A : 181) repère trois modèles de constitution pour les listes professionnelles d'enseignants : le modèle militant, le modèle institutionnel (à l'initiative du Ministère, de l'Inspection…) et un modèle intermédiaire. La *Liste Freinet* se range sans conteste dans le modèle militant avec cette forte connotation idéologique et politique véhiculée par le mouvement Freinet et ses membres : « changer l'école pour changer la société ». Concernant *Listecolfr* et la *Liste PMEV,* nous écartons également les modèles institutionnel et intermédiaire, mais préférons évoquer l'initiative personnelle d'individus particulièrement actifs, inventifs. L'Éducation Nationale encourage ces initiatives mais aucune des listes ne bénéficie directement d'une aide de l'Institution. La *Liste Freinet* profite toutefois de la décharge d'enseignement dont bénéficie un maître, membre de

[1] Des abus peuvent donner lieu à une modération exceptionnelle qui consistera en une exclusion, après avertissement, de l'abonné fautif. Il s'agit donc d'une modération a posteriori, tous les messages sont diffusés sans contrôle préalable.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

l'I.C.E.M., qu'il met à profit, entre autres occupations, pour gérer et animer les listes du mouvement.

I.1. *Listecolfr*

I.1.1. Présentation

Tableau n°5 : *Listecolfr*

Listecolfr		
Adresse		listecolfr@cru.fr
Date de création		septembre 1997
Sujet		Discussions entre enseignants d'écoles primaires francophones
Nombre d'inscrits		875 (le 15 septembre 2004)
Propriétaire(s)		Béatrice Arnou, Jean-Jack Rouvier, Patrick Goichon
Gestionnaire		Béatrice Arnou
Robot de gestion de la liste		sympa
Commandes	S'abonner	http://listes.cru.fr/wwsympa/wwsympa.cgi?action=subscribe&listname=listecolfr
	Se désabonner	http://listes.cru.fr/wwsympa/wwsympa.cgi?action=signoff&listname=listecolfr
	Les archives	http://listes.cru.fr/wws/arc/listecolfr

Listecolfr s'adresse aux enseignants d'écoles primaires francophones, en activité ou non, qui souhaitent échanger des astuces, obtenir de l'aide, organiser des activités communes, faire face aux problèmes rencontrés, parler pédagogie... Cette liste de diffusion est ouverte également à tous ceux, formateurs, étudiants, parents ou autres, qui veulent participer aux échanges, qui souhaitent s'informer.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Elle n'est pas modérée. Pour accéder aux archives, il faut impérativement s'abonner. Conformément à la législation en vigueur, elle est déclarée auprès de la CNIL[1].

Au niveau du premier degré, *Listecolfr* se présente comme la liste de discussion « généraliste » qui regroupe le plus grand nombre et la plus grande diversité d'enseignants (maîtres débutants et confirmés, affiliés ou non à un courant pédagogique…).

Béatrice Arnou a créé la liste en septembre 1997. Les colistiers de *Listecolfr* la connaissent mieux sous le diminutif « Béa ». Cette institutrice partage son activité professionnelle entre un mi-temps d'animatrice informatique et un mi-temps de coordinatrice ZEP / REP[2] dans sa circonscription de rattachement. Elle gère et anime *Listecolfr* sur son temps libre.

Listecolfr fait partie intégrante du site *Cartables.net* et, comme son site «d'attache », elle est la copropriété de Béatrice Arnou, Jean-Jack Rouvier et Patrick Goichon. Périodiquement, Béa rappelle quelques règles du bon usage de la liste ainsi que des informations relatives à l'abonnement (commandes de désabonnement, suspension momentanée…), informe les colistiers des nouveautés déposées dans la banque de fichiers de *Cartables.net* et présente des annonces de classes désirant entreprendre une correspondance scolaire.

I.1.2. Activité de la liste

Tableau n°6 : Évolution du nombre des abonnés de *Listecolfr*

Évolution du nombre des abonnés de *Listecolfr*3												
Oct. 1997	Avril 1998	Juin 1999	2000	Juin 2001	Juillet 2002	Oct. 2003	Nov. 2003	Mars 2004	Mai 2004	Juillet 2004	Août 2004	sept.-2004
20 à 30	280	517	?	563	779	914	885	848	863	838	852	875

Au départ, B. Arnou gérait une « liste manuelle » qui comportait 20 à 30 abonnés :

C'était beaucoup plus « familial » et « artisanal ». Le nombre d'enseignants connectés était très faible. Il était difficile de discuter boulot sur Internet, donc j'avais commencé à me faire une liste des noms que je rencontrais et à les inscrire sur une liste que je gérais de manière manuelle, sans robot de liste de diffusion. Je recevais les messages et je les rediffusais. Aujourd'hui ce mode de recrutement des inscrits ne passerait plus, c'était une forme d'inscription forcée, mais à l'époque, ça ne posait aucun problème, les gens recherchaient même plutôt les contacts.

Une fois la liste hébergée sur le serveur du CRU[1] (Comité Réseau des Universités), les effectifs ont considérablement augmenté. En mars 2004, le nombre d'abonnés se stabilise

[1] [en ligne], l'adresse U.R.L. : http://www.cnil.fr/

[2] Zone d'Éducation Prioritaire / Réseau d'Éducation Prioritaire

3 Ces données proviennent d'une recherche dans les archives de la liste et de relevés effectués sur l'interface du serveur du CRU. Nous ne disposons d'aucun chiffre pour l'année 2000.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

« aux alentours des 850 avec une très légère augmentation régulière » selon B. Arnou. Les inscriptions et désinscriptions tendent à s'équilibrer. L'animatrice recense une quarantaine d'abonnements et à peu près autant de désabonnements par mois. L'effectif a décru en juin 2001, au moment de la mise en place de la charte (cf. 3ème Chap.I.1.4.), quand B. Arnou a demandé aux abonnés d'entériner ces règles communes en se réabonnant, mais l'on est assez vite revenu à ce chiffre. Il a subi une nouvelle baisse fin 2003 car l'animatrice a fait « un grand ménage ». Elle a supprimé pas moins de 80 adresses. Après un rappel d'abonnement habituel, elle a retiré toutes les adresses en nomail[2] qui étaient en erreur, soit pour « adresse inaccessible », soit pour « boîte pleine ».

L'animatrice de *Listecolfr* pense que 850 abonnés « ça doit être la vitesse de croisière » de la liste. Elle note toutefois quelques fluctuations exceptionnelles, par exemple « quand on parle de *Listecolfr* quelque part ». Elle souligne qu'un tel nombre d'abonnés lui impose un travail de gestion conséquent, tant au point de vue des formalités d'abonnement et de désabonnement, qu'au point de vue du suivi des échanges. Le flux de messages est relativement constant. En moyenne, une quarantaine de messages paraît quotidiennement sur la liste. Durant les mois de janvier, février et mars 2003, 3692 messages ont été diffusés, soit une moyenne de 41 messages par jour, avec deux extrêmes à 8 et 139 messages.

La gestionnaire de *Listecolfr* estime que le taux de participation de la liste s'établit à environ 10% et qu'approximativement 5% des inscrits postent 75 % des messages.

Elle remarque quelques phénomènes « saisonniers » : la liste s'avère plus calme pendant les vacances, l'agressivité et les querelles jaillissent plus fréquemment à la veille de vacances, avec l'accumulation de la fatigue et du stress de la période scolaire écoulée. La rentrée de septembre stimule les échanges.

Listecolfr s'adosse au site *Cartables.net*, par conséquent, de nombreux messages concernent ce portail pédagogique consacré à l'enseignement primaire.

[1] Le CRU joue un rôle consultatif auprès du Ministère de l'Éducation Nationale. Il assure la veille technologique. Il remplit une mission fédérative, en constituant et animant des communautés d'experts, mais aussi en soutenant et organisant le développement de services applicatifs utiles à la communauté universitaire. Il représente activement celle-ci auprès des réseaux européens de l'enseignement supérieur et de la recherche. Le CRU, dans son soutien à la recherche en éducation, héberge des listes de diffusion à caractère pédagogique ([en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cru.fr/).

[2] Cela correspond à une suspension de la réception des messages venant de la liste.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.1.3. *Cartables.net*[1]

Avec Patrick Goichon et Jean-Jack Rouvier, Béatrice Arnou gère le site, fameux chez les enseignants du premier degré : *Cartables.net*. Ces trois enseignants le jour deviennent « webmasters » la nuit. *Cartables.net*, lancé sur le réseau le premier février 1999, résulte de la fusion de leurs sites respectifs : *Dédale*, *Ecolfr* et *Tableau Noir*. Lors de sa création, le site référençait des écoles francophones possédant un site, puis il s'est progressivement doté d'un fond documentaire regroupant un foisonnement de fichiers pédagogiques, de liens vers des pages Internet. Il se présente comme une banque de données concernant l'Éducation, l'Information, la Communication. Il vise à mettre en place une coopération entre enseignants du premier degré, afin d'éviter les répétitions et la dispersion. C'est un cartable « bourré de bonnes idées, plein d'outils malins pour l'école d'aujourd'hui et de demain ».

Le site *Cartables.net* a acquis une reconnaissance certaine dans les salles des maîtres. Les professeurs des Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (I.U.F.M.) en font même la publicité. Le C.N.D.P.[2] la répertorie dans sa banque de données : EDUCASOURCE. Dans un article relatant l'analyse critique de huit sites éducatifs dans le primaire mise en ligne par le C.N.D.P., la revue de l'O.C.C.E.[3], *Animation et Éducation* (2002), attribue « la palme…au remarquable *Cartables* ». F. Desnoyer (2003 : 70-71) fait lui aussi l'éloge de *Cartables.net*, « L'allié interactif des maîtres », dans *Le Monde de l'éducation* du mois de septembre 2003. Il observe que ce site fait référence chez les enseignants du premier degré, confrontés à la solitude dans l'exercice de leur métier. Ils y trouvent des réponses à leurs questionnements, un palliatif à une formation continue considérée comme peu probante. F. Desnoyer rapporte les propos de S. Pouts-Lajus, directeur de l'Observatoire des Technologies pour l'Éducation en Europe, pour conforter ses dires :

> On a coutume de dire que c'est «le » site des enseignants du primaire car les sites académiques et ceux des CRDP proposent pas mal de choses pour le secondaire mais peu pour le primaire. Cartables est devenu un véritable point d'attache, il comble un manque (Ibid : 70).

Listecolfr, issue de ce site et son plus sûr vecteur de promotion, bénéficie du même capital d'estime.

---

[1] [en ligne], l'adresse U.R.L. : http://www.cartables.net
[2] Centre National de Documentation Pédagogique
[3] Office Central de La Coopération à l'École

La fréquentation du site augmente constamment. En janvier 2004, le site a enregistré environ 6 790 000 pages visitées dans le mois et a utilisé environ 78 mégaoctets de bande passante (ce qui est énorme). La Base école recensait 2 628 sites en avril 2004.

C'est la liste de diffusion qui a assuré le succès de *Cartables.net* en répondant à une attente latente des enseignants du primaire (Ibid.). « On ne voulait pas que les enseignants restent seuls dans leur coin. » argumente J.-J. Rouvier (cité par Desnoyer, Ibid.).

I.1.4. La charte de *Listecolfr*[1]

Listecolfr fêtera ses sept ans en septembre 2004. Elle se développe et se construit jour après jour. Au début de l'année 2001, elle a dû faire face à une crise de croissance. Les boîtes aux lettres des colistiers ont vu fleurir des messages ayant pour sujet le fondement même de la liste : crise, avenir, éthique, financement, association. De ce débat de fond est née la charte d'utilisation de *Listecolfr*. Les colistiers « d'avant la charte » ont dû y adhérer. Désormais, pour s'inscrire sur la liste, il faut lire et accepter les termes de la charte.

Notons que pendant ces discussions parfois houleuses, il a aussi été question du statut de *Cartables.net*., en gestation depuis longtemps. Le souhait des trois fondateurs de s'organiser en association pour exister juridiquement a été mis à exécution le 14 février 2001. Depuis lors, le statut d'association habilite le site *Cartables.net* à recevoir des soutiens financiers sous forme de subventions, de dons, afin de pourvoir aux différents frais (hébergement, fonctionnement...), jusque-là entièrement à la charge des trois bénévoles.

L'association *Net des cartables* compte 65 «membres bienfaiteurs » dont 39 ont versé une participation financière et 36 participent plus ou moins régulièrement à la vie du site. En collaboration avec l'association *Encre sur Toile* et le *Café Pédagogique*, l'association a été représentée lors du Salon de l'Éducation en 2002 et 2003. Un « début de commencement » de reconnaissance par l'Éducation Nationale prend la forme d'une aide financière versée depuis deux ans par la Direction de la Technologie (environ 23 000 euros en 2003).

[1] Le formulaire d'abonnement et la charte de *Listecolfr* sont consultables [en ligne], l'adresse : http://cartables.net/listes/formlistecolfr.php

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.2. La *Liste Freinet*

I.2.1. Présentation

Tableau n°7 : *Liste Freinet*

Liste Freinet		
Adresse		freinet@cru.fr
Date de création		1995
Sujet		Recherche et approfondissement en Pédagogie Freinet
Nombre d'inscrits		600 (le 15 septembre 2004)
Propriétaire(s)		Bernard Monthubert, Michel Girin et Xavier Gaillon, Marc Quendez
Gestionnaire		Marc Quendez
Robot de gestion de la liste		sympa
Commandes	S'abonner	http://freinet.org/comm/formfrnt.htm
	Se désabonner	http://listes.cru.fr/wws/info/freinet
	Les archives	http://listes.cru.fr/wws/arc/freinet

Cette liste a pour but de :

- permettre des échanges et des débats entre les enseignants qui, à travers le monde, pratiquent (ou désirent pratiquer) la Pédagogie Freinet.
- offrir un moyen de communication rapide entre les mouvements de la FIMEM (Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne - Pédagogie Freinet)
- développer des recherches dans le sens de la pédagogie Freinet (son actualité et son avenir ; la valeur permanente des invariants).
- comparer et partager les spécificités des différents mouvements de la FIMEM, dans leur interprétation de la Pédagogie Freinet.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La *Liste Freinet* a été créée par B. Monthubert en 1995. Il ne s'agit pas d'une liste du mouvement Freinet français, mais une liste de la FIMEM. Cette liste avait une vocation internationale, mais progressivement, l'orientation initiale a glissé vers une approche plus française de la pédagogie et des problèmes éducatifs, des échanges autour des réformes qui se mettent en place.

Marc Quendez administre cette liste non modérée depuis juillet 2003[1] et peut être contacté à son propos. Ce maître d'école est déchargé d'enseignement et mis à la disposition de l'I.C.E.M.[2]. Il est chargé de la communication interne, avec un volet gestion des listes de diffusion, ainsi que de toutes les questions techniques relatives à la publication de *Nouvel Éducateur*.

La liste a fait l'objet d'un avis auprès de la CNIL[3].

Les propriétaires de la liste ont défini les sujets dont il était possible de parler. En résumé, sur la *Liste Freinet*, il convient de parler… de pédagogie Freinet !

I.2.2. Les listes du mouvement Freinet

L'I.C.E.M. (Institut Coopératif de l'École Moderne) propose une quantité impressionnante de listes. Cette abondance occasionne une relative confusion. Il faut bien distinguer les listes ouvertes (*Liste Freinet*, *Liste innovation*) et les listes internes au mouvement (*Acticem*, *Actiprof*, *I.C.E.M.*, *C.A.I.C.E.M.*).

Les listes ouvertes :

- La *Liste Freinet* concerne la pédagogie Freinet.
- La *liste innovation* a été créée dans le cadre de la mise en place du Conseil National de l'Innovation pour la Réussite Scolaire (C.N.I.R.S). L'objectif était de permettre à tous ceux (enseignants, parents d'élèves, militants associatifs…) qui le désirent, d'échanger sur les projets d'innovation au sein de l'Éducation Nationale, les difficultés rencontrées et les moyens de les dépasser (adresse : *innovation@cru.fr*).

[1] Il a succédé à Xavier Gaillon gestionnaire de la liste pendant trois années scolaires, de septembre 1999 à juin 2003.

[2] L'I.C.E.M., association agréée par le Ministère de l'Éducation Nationale, bénéficie de la mise à disposition de plusieurs enseignants. Chacun de ces enseignants passe un contrat de trois ans avec l'I.C.E.M. qui ne veut pas de professionnels de la mise à disposition.

[3] [en ligne], l'adresse U.R.L. : http://www.cnil.fr/

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les listes fermées :

- La liste *Acticem* (Action Communication Télématique Internationale Classes École Moderne - Pédagogie Freinet) a pour objectif de permettre des échanges entre les classes qui, à travers le monde, pratiquent la Pédagogie Freinet, de développer des recherches en réseau et des contacts, de favoriser la connaissance, l'amitié entre enfants et adolescents de différents pays (adresse : *acticem@cru.fr*).
- La liste *Actiprof* est réservée aux échanges entre les enseignants responsables des classes inscrites sur *Acticem* (adresse : *actiprof@cru.fr*). L'inscription simultanée aux deux listes *Acticem* et *Actiprof* est donc obligatoire**.**
- La liste *COM-I.C.E.M.* s'adresse exclusivement aux adhérents de l'I.C.E.M.. Elle concerne les débats de politique interne.
- La liste *C.A.I.C.E.M*. est réservée aux membres du conseil d'administration de l'I.C.E.M..

Des « micro-listes » de travail viennent compléter un éventail bien garni.

Lors de l'adhésion à la *Liste Freinet*, ses responsables signalent aux arrivants qu'il existe un code de bonne pratique sur les listes de diffusion, la M.L.E. (Mailing List Etiquette) à laquelle ils sont priés de se soumettre. Un lien électronique[1] conduit le nouvel abonné vers cette règle de conduite sur le site du mouvement Freinet[2].

I.2.3. L'activité de la liste

Tableau n°8 : Évolution du nombre des abonnés de la *Liste Freinet*

Évolution du nombre d'abonnés de la *Liste Freinet*[3]									
Nov. 1997	Janvier 2001	Nov. 2001	Avril 2002	Juillet 2002	Janvier 2003	Mars 2004	Juillet 2004	Août 2004	Sept. 2004
Environ 200	519	576	557	553	580	621	593	594	600

L'effectif de la liste augmente graduellement et gravite actuellement autour des 600 inscrits. Xavier Gaillon constate qu'il s'est accru d'une bonne centaine de membres depuis 3 ans. Des abonnés restent très longtemps et d'autres s'en vont rapidement. Chaque

[1] [en ligne], l'adresse U.R.L. : http://freinet.org/comm/mailmini.htm
[2] [en ligne], l'adresse U.R.L. : http://freinet.org
[3] Ces chiffres proviennent des archives de la liste et de relevés sur l'interface du serveur du CRU. Les approximations sont fournies par Xavier Gaillon, précédent animateur et gestionnaire de la liste. Nous ne disposons pas de données précises avant 2001.

augmentation mensuelle du nombre de colistiers résulte de quelques arrivées et de presque autant de départs.

J'envoie environ tous les dix jours une liste de dix nouveaux et dans le même temps il y a entre cinq et dix personnes qui quittent la liste. Il y a 70 à 80% de renouvellement.

La décrue d'avril 2002 découle du «*grand ménage* » auquel le gestionnaire a dû se livrer en éliminant les adresses en erreur. Elles représentaient plus de 10% du total à cette période.

Il remarque une tendance à une saisonnalité :

- des inscriptions,

Il y a beaucoup d'inscriptions en début d'année scolaire et puis ça baisse un petit peu, ça repart un peu avant les vacances d'été.

- de l'activité de la liste

J'ai constaté un flux plus important à chaque rentrée. A chaque rentrée ça redémarre. Il y a toujours un renouveau en septembre.

- et des montées d'adrénaline

Les périodes de crises, c'est les fins de trimestre et ça, c'est pas un hasard, je crois que les gens sont crevés par leur boulot et commencent à devenir agressifs, Décembre et juin sont deux crises très très fortes.

Le flux de messages, relativement irrégulier, s'élève en moyenne à une dizaine de messages par jour. Pendant les mois de janvier, février et mars 2003, 854 messages ont été expédiés sur la liste avec un minimum de 1 message et un maximum de 33 messages.

I.2.4. Le mouvement Freinet

L'Institut Coopératif de l'École Moderne – pédagogie Freinet (I.C.E.M.) se définit comme un mouvement pédagogique de recherche, d'innovation et de diffusion de la pédagogie Freinet en France et à travers le monde avec la *Fédération Internationale des Mouvements de l'École Moderne* (FIMEM).

La charte de l'École Moderne[1], adoptée au congrès de Pau en 1968, constitue un texte de base auquel adhèrent les membres de l'I.C.E.M. et ceux de la FIMEM.

La FINEM

La FIMEM correspond à l'association des mouvements nationaux, présents dans le monde entier, qui se réclament de la pédagogie populaire et de l'éducation coopérative (Pédagogie Freinet).

[1] consultable sur : http://freinet.org/pef/charte.htm

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Elle favorise les contacts et les échanges entre les enseignants et les éducateurs engagés dans la pratique, la recherche et l'innovation coopérative de la pédagogie Freinet.
L'Unesco la considère en tant qu'organisation non-gouvernementale.

L'I.C.E.M.

Célestin Freinet (1896-1966) introduit à l'école l'imprimerie, la correspondance, les journaux d'enfants. Il théorise sa pratique grâce à ses contacts avec Piaget et les grands pédagogues du XX^{ème} siècle. Il rassemble autour de lui de nombreux enseignants, crée une coopérative de production des outils de sa pédagogie. En 1948, il fonde l'I.C.E.M., mouvement pédagogique au sein duquel se poursuit actuellement la recherche pédagogique qu'il a amorcée.

L'I.C.E.M. a pour but la recherche, l'innovation pédagogique et la diffusion de la pédagogie Freinet par l'organisation de stages d'initiation, de réflexion, de production et par la conception de matériel et l'édition.
Il rassemble des individus, des associations départementales, régionales, nationales, des commissions et chantiers de travail. Journées d'études, congrès, séminaires et rencontres diverses ponctuent le travail du mouvement pédagogique.
Il est agréé par les Ministères de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse et des Sports. Il intervient dans l'École publique par des actions de formation, la conception et la mise au point d'outils, l'édition de documents pédagogiques. Ses praticiens préparent les enfants d'aujourd'hui à prendre part au monde de demain, faisant leur le principe de Freinet : « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école » .

I.2.5. La pédagogie Freinet

La pédagogie Freinet défend une pédagogie centrée sur l'enfant acteur de ses apprentissages, et fondée sur les principes suivants :

- **Expression-Communication-Création**

Besoins fondamentaux de l'individu, ils lui permettent de se construire en tant que personne. Ils sont la base de tout apprentissage, scolaire ou civique. Le mouvement Freinet a conçu des outils permettant leur mise en pratique : journal, correspondance sur des supports variés (papier, son, vidéo, télématique), bibliothèques de classe.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

♦ **Autonomie**

Elle s'acquiert au travers des activités personnelles d'apprentissage, de recherche, de création, d'expérimentation ainsi que dans la gestion d'un contrat de travail personnel et coopératif.

♦ **Responsabilisation**

Elle est obtenue grâce à la mise en place de fonctions, de l'entraide, d'équipes et de groupes de travail, de la prise en charge par les élèves du fonctionnement de la classe pour les apprentissages.

♦ **Socialisation**

La classe est un lieu de vie, avec ses règles (élaborées par le groupe, dont le maître), qui reconnaissent à chacun droits et devoirs et protègent les individus.

♦ **Coopération et vie coopérative**

Elle se vit à chaque instant dans le partage des tâches et l'entraide. L'enfant apprend par lui-même, aidé par les autres. La vie coopérative est opposée à la compétition individuelle. Elle permet à l'enfant d'être autonome, responsable, d'apprendre les règles de vie en société. Les enfants sont amenés à gérer leurs projets, organiser leur travail, réguler les conflits lors du conseil de coopérative.

♦ **Apprentissages personnalisés**

La pédagogie Freinet prend en compte les rythmes individuels d'apprentissage. À cette fin, l'enfant utilise des outils spécifiques : fichiers autocorrectifs, livrets, logiciels. Il peut également accéder à ses apprentissages au travers de projets personnels ou collectifs.

♦ **Ouverture sur la vie**

L'enfant qui vient à l'école apporte avec lui son vécu, ses expériences, son savoir, mais aussi ses questions, ses curiosités. Il cherche, avec les autres, les réponses dans de nombreux documents mis à sa disposition dans, mais aussi en dehors de la classe. Il échange ses travaux avec d'autres classes, dans des journaux scolaires, en correspondant avec d'autres par courrier ou par les technologies nouvelles de communication (minitel, fax).

♦ **Méthode Naturelle**

Le savoir ne peut être transmis unilatéralement du maître qui sait à l'élève qui ignore. L'enfant, en partant de ses connaissances, acquiert d'autres savoirs en même temps qu'il met en place une méthode de recherche, des démarches d'acquisition, un esprit critique, d'analyse et de synthèse.

L'I.C.E.M. demeure un mouvement de praticiens. Ce réseau coopératif d'enseignants porte et impulse une pédagogie originale. Les quelques deux mille militants qui participent régulièrement aux groupes départementaux ou régionaux, aux commissions ou chantiers nationaux, mettent en commun leurs travaux, leurs outils et apportent ainsi leur pierre à l'entreprise coopérative que constitue le mouvement.

La *Liste Freinet* constitue aujourd'hui un « nouveau » vecteur de promotion, de diffusion de ce courant pédagogique innovant. Le réseau s'accroît via le cyberespace.

I.3. *La Liste PMEV*

I.3.1. Présentation

Tableau n°9 : *Liste PMEV*

Liste PMEV	
Adresse	pmev@listes.cartables.net
Date de création	novembre 1998
Sujet	La P.M.E.V.
Nombre d'inscrits	332 abonnés (au 1er septembre 2004)
Propriétaire(s)	Michel Monot, Laurent Pamphile et René Wickersheimer
Gestionnaire	Michel Monot, Laurent Pamphile et René Wickersheimer
Robot de gestion de la liste	sympa
Commandes – S'abonner	http://www.lebulletinpmev.com/pages/test_ml.html
Commandes – Se désabonner	http://listes.cartables.net/wws/sigrequest/pmev
Commandes – Les archives	http://listes cartables.net/wws /arc/pmev

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La *Liste PMEV* a pour objectif de permettre la diffusion d'informations et les échanges, tant pratiques, que théoriques au sujet de la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant. Elle n'est pas modérée, les propriétaires veillent à la «bonne tenue » des messages diffusés et à leur adéquation avec l'objet de la liste. Elle se veut ouverte à tous et ne concerne pas uniquement les enseignants qui utilisent déjà la P.M.E.V. dans leur classe.

Voici la présentation qu'en font ses fondateurs dans l'annuaire *Francopholistes* :

> Liste ouverte à tous ceux qui veulent faire avancer les problèmes de l'école, concerne plus particulièrement les enseignants soucieux d'améliorer le fonctionnement et le "rendement" de leur classe. Sécurité, confort, rendement, sur le poste de travail "élève" comme sur le poste "enseignant" sont en effet les objectifs que nous visons en priorité, dans une optique "ergonomique" et résolument démocratique. Pour une école ouverte à tous mais aussi faite pour tous, sans concessions sur les programmes. Discussions sur la P.M.E.V., Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant.

Les premiers débats concernant la P.M.E.V. ont pris place sur *Listecolfr*. Au regard de l'avalanche de messages que suscitaient les discussions à ce sujet, l'idée de créer une liste dédiée à la P.M.E.V. a germé. Apparemment, il y avait matière à l'alimenter et il fallait éviter d'encombrer *Listecolfr*. Un enseignant particulièrement dynamique, Xavier Marciniak, lançait la liste en novembre 1998 en concertation avec Michel Monot.

Celui-ci, Inspecteur de l'Éducation Nationale à la retraite, est – comme disent les Québécois – « l'originateur » de la P.M.E.V., qui n'est initialement qu'un banal essai d'application d'une option un peu particulière et expérimentale des Instructions de 89 sur les Cycles, visant comme il se doit à prendre en compte les différences de rythmes d'apprentissage mais aussi à «permettre aux maîtres d'observer et de comprendre ce qui se passe dans les apprentissages ». Le sigle P.M.E.V. ne fut créé que pour les besoins de la communication par Internet, pour bien préciser le positionnement de l'opération dans le labyrinthe des courants pédagogiques. De œ fait, il n'y a pas de «mouvement P.M.E.V. », mais seulement une sorte de réseau, quelques individus qui transmettent une information, pouvant rendre service de façon significative. Ils promeuvent une organisation de la classe visant à optimiser l'effet vicariant, c'est à dire à optimiser les échanges entre pairs. Il existe également un forum P.M.E.V.[1] et un bulletin papier pour les non-internautes.

La liste compte trois copropriétaires et gestionnaires : Michel Monot, inspecteur de l'Éducation Nationale à la retraite, Laurent Pamphile et René Wickersheimer, enseignants du premier degré en charge d'une classe de CM1-CM2.

[1] [en ligne], adresse U.R.L. : http://freinet.org/comm/mailmini.htm

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Afin de protéger la vie privée des colistiers, les responsables de la liste ont déclaré la collecte et le traitement des données personnelles auprès de la CNIL[1], respectant en cela la réglementation en vigueur.

Il existe un anneau de sites consacrés à la P.M.E.V.[2]. On peut y découvrir les fondements théoriques de cette pédagogie, des exemples de pratiques, des témoignages, des outils et son actualité. Nous en citerons deux majeurs et complémentaires.

Le premier, *La PMEV.fr.st*[3], est l'œuvre de Michel Monot, l'« originateur ». *La PMEV.fr.st* nous présente les soubassements théoriques de la P.M.E.V. (la pédagogie de maîtrise, notamment suisse ; l'apprentissage vicariant…), des auteurs et leurs recherches (Bandura, Reuchlin…), des analyses, les instructions et des rapports officiels.

Le deuxième, le *Bulletin de la PMEV*[4], moins théorique, est davantage orienté vers la pratique que son homologue *La PMEV.fr.st*. Il regorge de témoignages, d'outils, de fiches pour le travail individuel des élèves, pour tous les niveaux de classe, et offre une multitude de liens vers les sites d'autres praticiens de la P.M.E.V.. Laurent Pamphile, l'un des trois gestionnaires et copropriétaires de la *Liste PMEV* en est le webmaster.

Je suis inscrit sur la liste depuis 1999 ou 2000. Je me suis proposé pour cogérer la liste en juin 2002, au moment où l'ancien gestionnaire annonçait chercher quelqu'un pour le remplacer. J'ai alors mis en place un formulaire d'abonnement simplifié sur le site du Bulletin et peu à peu les abonnements et désabonnements à la liste se sont raccrochés au site du Bulletin.

A l'origine, il ne devait pas y avoir de site du Bulletin mais juste un Bulletin papier. Certains colistiers n'ont pas été très contents, à juste titre d'ailleurs, de la multiplication des pièces jointes circulant sur la liste pour les lectures, corrections et relectures des articles. Du coup, j'ai mis ça sur une page Web et la page s'est transformée, a évolué pour donner le site actuel, fruit des échanges de la liste et des colistiers.

Le *Bulletin de la PMEV* constitue le site de référence de la *Liste PMEV*. Abonnements, désabonnements, consultation des archives et de la charte[5] peuvent s'opérer à partir du *Bulletin*, mais aussi le renseignement de l'enquête permanente qui recense certaines caractéristiques des abonnés[6]. Ce sondage vise une meilleure connaissance de la liste et une collaboration plus étroite entre abonnés résidant dans une même zone géographique, notamment pour que les débutants en P.M.E.V. s'entraident et s'appuient sur l'expérience des plus aguerris.

Les 30 et 31 octobre 2003 a eu lieu la première «Rencontre PMEV ». à Artenay dans le Loiret. Elle a réuni une vingtaine de participants. Leur réflexion a porté sur la définition de

[1] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cnil.fr/
[2] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.lebulletinpmev.com/Liens.htm
[3] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.offratel.nc/magui
[4] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.lebulletinpmev.com
[5] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.lebulletinpmev.com/test_ml.html
[6] Nous présentons les résultats de cette enquête dans le quatrième chapitre (cf. 4ème Chap. I.).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

la P.M.E.V., les débuts en P.M.E.V, l'évaluation et les nouveaux programmes. La *Liste PMEV* aura permis la préparation et la coordination de cet événement qui doit être reconduit en 2004.

I.3.2. L'activité de la liste

Tableau n°10 : Évolution du nombre d'abonnés de la *Liste PMEV*

Évolution du nombre d'abonnés[1]														
Nov. 1998	Janv. 2002	Avril 2002	Sept. 2002	Nov. 2002	Janv. 2003	Mars 2003	Mai 2003	Juin 2003	Août 2003	Nov. 2003	Janv. 2004	Juil. 2004	Août 2004	Sept. 2004
Un peu plus de 20	160	179	246	269	273	291	259	248	259	292	290	305	317	332

L'effectif de la liste s'accroît régulièrement d'une vingtaine d'abonnés par mois en 2002. On constate un tassement sur 2003 et 2004 avec une augmentation du nombre d'inscrits s'élevant à 5-6 par mois en moyenne et des diminutions soudaines mais seulement pour 2003, dues au « nettoyage » de la liste, c'est à dire la suppression des adresses en erreur constante. Laurent Pamphile précise que cette augmentation résulte de l'inscription d'une quinzaine de nouvelles adresses et de la désinscription d'une dizaine. La *Liste PMEV* diffuse 6 à 7 messages en moyenne par jour. Le flux est assez irrégulier et varie fortement avec l'actualité et les fils de discussion. Durant les mois de janvier, février et Mars 2003, 563 messages sont arrivés dans les Bal des colistiers. Certains jours, il n'y en avait pas, d'autres fois jusqu'à 25. Une relative saisonnalité du flux de messages est observable, elle est comparable à celle constatée sur *Listecolfr*. Les mois de juillet et août, correspondant à la trêve estivale, s'avèrent particulièrement creux alors que la rentrée de septembre suscite une inflation du nombre de messages expédiés, qui se poursuit de façon moins intense en octobre. Le mois de mars marque souvent un regain d'activité sur la liste.

I.3.3. La P.M.E.V.[2]

La pédagogie de maîtrise à effet vicariant essaime chez les instituteurs et professeurs des écoles dans tout l'Hexagone et même au-delà, particulièrement chez ceux qui fréquentent

1 Ces chiffres proviennent des archives de la liste. Nous n'avons trouvé aucune mention du nombre d'abonnés dans les messages antérieurs à l'année 2002, mis à part une estimation l'évaluant à une vingtaine, en novembre 1998.

2 Sources : le site de M. Monot, *La PMEV.fr.st*, [en ligne] : http://www.offratel.nc/magui et celui de L. Pamphile, *Le Bulletin de la PMEV*, [en ligne] : http://www.lebulletinpmev.com

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

les listes de discussion sur Internet. Michel Monot, initiateur de la P.M.E.V., nous en livre une définition (*La PMEV.fr.st*, [en ligne]).

La P.M.E.V. associe la « pédagogie de maîtrise » et l'« effet vicariant ».

I.3.3.1. *La pédagogie de maîtrise*

La pédagogie de maîtrise originelle (Mastery Learning), née aux U.S.A. dans les années 60, a été introduite en France grâce à la traduction des travaux de B.S. Bloom. Elle postule que dans des conditions appropriées d'enseignement, presque tous les élèves (95%) peuvent maîtriser la matière enseignée. Si l'école échoue, c'est que ces conditions optimales ne sont pas remplies, que les différences interindividuelles ne sont pas prises en compte.

Elle demeure méconnue en France où on lui a préféré l'expression « pédagogie par objectifs ». Les maîtres ont travaillé sur les objectifs, les ont décomposés en sous-objectifs, mais souvent pour un bénéfice décevant. Beaucoup d'attention a été accordée aux contenus des programmes, pas assez aux élèves et à la complexité de l'acte d'apprendre et donc au problème de la régulation et du professionnalisme de l'enseignant. Bien souvent, le modèle original a été de fait escamoté. Les concepteurs de la pédagogie de maîtrise avaient bien spécifié que pour apprendre, l'enfant a besoin d'avoir une vue claire de l'objectif à atteindre. L'essor de la psychologie cognitive, celui de la pensée systémique et l'influence croissante d'un courant pédagogique personnaliste ou humaniste ont renouvelé la problématique de la pédagogie de maîtrise. Il s'agit maintenant, pour la P.M. « à effet vicariant » de :

- prévenir plutôt que guérir : moins chercher à définir des actions de remédiation qu'à construire un contexte d'apprentissage auto-porteur.
- prendre en compte le système classe, jouer sur l'organisation du temps et de l'apprentissage pour susciter entre pairs des échanges finalisés et, si possible, exempts d'effets pervers.
- intégrer des éléments du travail préceptoral (régulation interactive maître-élève).
- organiser l'enseignement pour obtenir une pleine utilisation du temps.
- susciter l'engagement des élèves.
- prendre en compte les rythmes pour les optimiser.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

— déléguer partiellement l'évaluation à l'élève : l'évaluation formatrice (d'où l'importance de bien définir les objectifs).

— mettre en place un processus de régulation dans une conception constructiviste de l'apprentissage.

— redéfinir les rôles respectifs du maître et de l'élève dans une perspective ergonomique qui donne légitimement sa place au confort des acteurs du système.

La pédagogie de maîtrise se fonde sur l'éducabilité cognitive, mouvance dans laquelle M. Monot situe C. Freinet en tant que précurseur, mais qu'Alain, bien que «philosophe », n'aurait pas renié. En effet, le « tâtonnement expérimental » de C. Freinet met en œuvre, à travers un processus complexe d'essais et d'erreurs constamment évaluées et réajustées, le raisonnement hypothético-déductif qui est l'objectif majeur des pratiques d'éducabilité cognitive.

I.3.3.2. *L'effet vicariant*

L'« effet vicariant » associe deux suggestions d'origines totalement différentes :

— Un apprentissage par prise d'indices, analyse et reproduction, évoqué généralement pour caractériser l'apprentissage animal, mais dont le professeur M. Reuchlin avait pressenti l'intérêt pédagogique.

— Un apprentissage qui fonctionne cependant chez l'être humain et que A. Bandura a appelé « apprentissage social », ou d'autres encore « socio-constructif par observation » (Wynikamen). Les élèves qui n'ont pas compris vont progresser en observant le savoir-faire d'un élève plus expert.

M. Reuchlin l'avait signalé, « la période d'observation permet au sujet de repérer les aspects significatifs de la situation et de faire porter immédiatement ses efforts sur ces aspects ». L'apprentissage commence donc pendant cette période d'observation. L'apprentissage vicariant, s'il repose sur des prises d'indices, ne saurait être confondu avec le copiage. Imiter, avait très justement remarqué le philosophe Alain, ce n'est pas contrefaire. C'est refaire, pour apprendre comment est fait ce qui est le mieux fait. Et pour apprendre, par là-même, à faire cela et autre chose que cela. L'apprentissage vicariant ne supprime pas l'effort et permet de le décupler en évitant des périodes de tâtonnement, qui sont certes potentiellement intéressantes pour quelques-uns, mais parfois infructueuses et décourageantes pour beaucoup. La démarche de repérage d'indices n'est pas si « passive » ;

elle met en œuvre des micro-changements de représentations qui relèvent de l'apprentissage tant « notionnel » que « méthodologique ». Les élèves s'interrogent sur leur conduite, ce qui est une première approche, instinctive ou intuitive, de la métacognition.

Par définition, l'apprentissage vicariant implique une possibilité de prises d'indices. Il faut donc repenser l'organisation de la classe et ménager déjà un temps pour cela. Mais il faut le faire en restant très soucieux des contenus, en conservant une vision globale des problèmes, une vision quasi systémique. Le maître, moins « enseignant », reste très présent dans toutes les phases du processus, tant pour définir et garantir les contenus que pour observer et sécuriser les progressions des élèves.

I.3.3.3. *Quelques principes :*

Le dispositif caractéristique de la P.M.E.V. repose sur un certain nombre de principes assez précis mais qui ne constituent cependant pas un carcan. Les maîtres modulent le dispositif en fonction de leurs besoins.

- faire alterner des phases assez strictes de travail personnel et des phases de prise d'indices, ce qui donne la structure de la matinée de travail, une structure considérée comme très porteuse.
- s'en tenir à un programme officiel et commun pour tous, ce qui distingue la P.M.E.V. d'un enseignement « à la carte », sans pour autant ignorer les particularismes.
- travailler nécessairement sur des périodes assez longues, pour permettre à tous les élèves de venir à bout du programme imposé. L'usage s'est désormais répandu de procéder assez souvent, au cycle 3 en tout cas, par périodes de trois semaines.
- permettre aux élèves les plus rapides, sans l'interdire aux autres bien au contraire, d'aborder plus ou moins librement d'autres tâches, pouvant contribuer à développer leur « culture générale », mais en conservant la possibilité, voire l'obligation, d'en parler lors des phases de « prise d'indices » pour améliorer encore la portée du dispositif.

I.3.3.4. *Trois temps*

- **Le Travail Individuel (T.I.)**

  Le travail individuel est un temps assez intensif d'exercices, d'entraînement à la lecture et à l'écriture. C'est aussi un temps pour le tâtonnement, le questionnement :

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

chaque fiche est potentiellement une situation-problème que les élèves vont devoir résoudre. Le «bilan» sera un des moyens mis à disposition pour surmonter l'obstacle en cas de difficultés (avec le maître, les manuels, les dictionnaires et autres outils de recherche…). Le T.I. contribue à faire naître une demande, à créer un besoin auquel le Bilan doit, en partie, répondre. Pour l'élève, c'est aussi un temps de gestion de son programme de travail et donc d'apprentissage de l'autonomie.

Le T.I. est aussi un moment qui rend possibles des contacts privilégiés avec le maître, lors du suivi individualisé exercé par celui-ci. Pour le maître, ce temps n'est donc pas un simple temps de surveillance, mais un temps de suivi plus personnalisé, de recueil de données complémentaires, d'interventions parfois très ponctuelles auprès d'un enfant en difficulté remarquée, etc. Mais ces interventions magistrales appellent une certaine vigilance, en ce qu'elles pourraient rendre certains enfants trop dépendants de l'intervention du maître, et les amener à se complaire dans l'assistanat. Avec Alain, la PMEV «aime mieux une pensée maigre qui chasse son gibier», car l'art d'instruire consiste à « obtenir que l'enfant prenne de la peine et se hausse à l'état d'homme ».

- **Le bilan**

Le temps dit de «bilan» est, pour l'élève, au regard des Instructions Officielles et de la récente introduction dans les programmes des compétences transversales, un temps d'entraînement à l'écoute, de gestion de ses représentations, de raisonnement hypothético-déductif, de construction du sens, de développement de l'attention, d'entraînement à la prise de parole contrôlée.

Mais cette focalisation sur les compétences transversales est rendue possible par le parti pris de mettre en œuvre, à travers le moment de bilan, les principes de l'effet vicariant. Le travail individuel a fait naître un besoin d'écoute auquel le moment de bilan va pouvoir répondre, développant ainsi aptitude à l'écoute et facultés d'attention, mais affinant aussi la perception qu'a l'élève de l'apprentissage en cours. Les élèves qui présentent le travail effectué devant la classe y sont valorisés. Pour les élèves experts, il s'agit d'un temps de reformulation. Les élèves en difficulté y verbalisent leurs problèmes et découvrent des notions nouvelles qui seront abordées plusieurs fois pour que l'effet vicariant puisse agir et pour tenir compte des différences de rythme de chacun. Ce temps de bilan est constamment en prise sur le précédent et sur celui qui va suivre ; l'enfant y exploite les données recueillies en vue des tâches qui restent à accomplir.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pour le maître, le bilan permet « d'observer et de comprendre ce qui se passe dans les apprentissages », d'évaluer la progression et le cheminement des élèves, d'observer l'évolution des comportements personnels ou « professionnels », de recueillir des indications en vue d'interventions différées ou immédiates.

- **Synthèse, manipulations**

  Un troisième temps correspond à la synthèse d'une notion comprise par tous (ou presque). Il peut aussi servir à des séances de manipulation ou à introduire des notions nouvelles.

II. La vie des listes

Une liste de diffusion est un média coopératif dont l'audience crée le contenu. Pour assurer sa pérennité, deux ingrédients doivent obligatoirement être réunis : des abonnés et des messages. Il faut que des individus adhèrent à la liste et qu'un certain nombre contribue à la production de messages. Le gestionnaire est le garant du bon fonctionnement technique, du respect de l'objet de la liste ainsi que des règles du savoir communiquer via ce réseau en ligne.

II.1. Adhésion et participation

L'adhésion et la participation aux listes de discussion conditionnent l'existence même des listes de diffusion. Aussi méritent-elles toute notre attention. Elles constituent deux éléments majeurs de compréhension des processus à l'œuvre sur ce média électronique coopératif.

Des millions de personnes peuvent accéder aux réseaux sociotechniques en ligne, contre tout juste quelques milliers au début des années 1990. B. Drot-Delange pense qu'une augmentation du nombre des usagers des listes de diffusion n'entraînera pas un accroissement proportionnel de la communication en raison des « limites individuelles en termes de surcharge de communications » (2001 A : 87).

> Chacun aurait une limite supérieure dans ses possibilités communicatoires. C'est le potentiel communicatoire qu'A. Moles nomme « *valence communicationnelle* ». Ces limites individuelles rejaillissent sur les échanges au sein du groupe et notamment sur leur volume (Ibid.).

Se pose tout de même la question de l'effectif optimum d'une liste de diffusion et du seuil limite du nombre des inscrits. Au-delà d'un certain nombre, une liste n'est plus viable,

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

surtout si les abonnés participent régulièrement. La liste se noie sous un flot de messages, devient ingérable et éclate. À l'inverse, trop peu de membres condamne un réseau, a fortiori, si la participation est faible ou inexistante.

B. Drot-Delange rapporte les conclusions de plusieurs recherches qui se sont concentrées sur la problématique de la participation à un média coopératif sous l'angle de la rationalité des acteurs : les individus mesurent les coûts de leur participation au regard des bénéfices qu'ils peuvent escompter.

Les sociologues de l'action collective avancent l'hypothèse de la masse critique, taille minimale d'un groupe pour que l'action collective puisse s'accomplir. Appliquée aux listes de diffusion, cette proposition suggère la nécessité d'un nombre minimum d'abonnés pour générer une quantité de messages suffisante à la survie de la liste et une probabilité acceptable qu'un message puisse recevoir une réponse.

Pour M.L. Markus (1987), la masse critique correspondrait plutôt au «petit segment de la population qui choisit de faire de grosses contributions alors que la majorité fait peu ou rien », et ce faisant assure le maintien de l'activité de la liste. Il soutient par ailleurs que la participation au média décroît avec l'augmentation des coûts, et que l'hétérogénéité des membres du groupe favorise l'adhésion et la participation car elle augmente les bénéfices potentiels pour chacun. L'asymétrie de l'information entre les membres du réseau augmente la probabilité pour chacun de trouver une réponse à ses interrogations et stimule l'activité de la liste.

Une étude diligentée par A. Rojo (1995) auprès d'adhérents à un réseau sociotechnique à vocation scientifique a pointé quatre motifs d'abonnements :

- obtenir de l'information, rester à jour dans son domaine.
- participer, prendre connaissance d'idées concernant son domaine.
- être en réseau avec des gens préoccupés par les mêmes intérêts.
- développer des projets, collaborer à des buts communs.

Le même auteur a recueilli les raisons invoquées pour se désabonner :

- la non-obtention des bénéfices attendus.
- un ton qu'ils n'apprécient pas et qu'ils se sentent incapables de changer.
- nouvellement abonnés, ils ne partagent pas les objectifs du forum ou le style des échanges.
- anciens abonnés, leurs priorités ont évolué et ne sont plus en adéquation avec le forum.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

— des événements extérieurs ayant interrompu la réception ou l'accès aux messages, ils ne se sont pas réinscrits.

Les travaux de B.K. Thorn et T. Connoly (1990), plus communément appelés «théorie des bases de données discrétionnaires », se focalisent sur les membres du groupe qui contribuent. Ils s'accordent avec ceux de M.L. Markus pour soutenir qu'une augmentation des coûts de la participation dissuade de contribuer. Par contre B.K. Thorn et T. Connoly présentent l'hétérogénéité comme un facteur limitant. Une asymétrie qualitative de l'information entre participants affecte le taux de participation, car elle diminue l'espoir de réciprocité entre ceux qui possèdent de l'information pertinente et ceux qui n'en détiennent pas. De même, l'hétérogénéité des bénéfices attendus nuit aussi au taux de contribution. Dans un grand groupe, le lien entre le contributeur et le bénéficiaire se distend. Un nombre important de membres diminue l'espoir de réciprocité.

Reprenant l'approche de S. Rafaeli et R. Larose (1993), M. Smith et P. Kollock (1999) assimilent un média coopératif à un bien public et avancent une analyse originale des processus d'adoption et de participation. Le contenu d'une liste de diffusion peut être considéré comme un bien collectif indivisible, non appropriable par un individu en particulier, tous les abonnés peuvent en profiter sans exclusive. Les informations qui circulent, les discussions, la possibilité de s'exprimer, de nouer des relations… constituent un bien commun. Pourtant, alors que tous les membres d'une liste ont un objectif commun, ils ne contribueront pas de la même manière pour l'atteindre. On constate que certains abonnés ne participent pas et se contentent de recueillir le fruit des efforts d'autrui. Ce phénomène « des passagers clandestins » (Olson, 1965) va augmenter avec le nombre d'abonnés selon M. Smith. Plus la taille du groupe est importante, plus la non-contribution d'un membre se repartit sur un grand nombre de colistiers. Son invisibilité croît aux yeux des autres, la tentation de rester un passager clandestin également.

Pour sa part, P. Kollock recense différentes motivations à contribuer pour des bénéfices matériels mais également symboliques :

— l'anticipation de la réception d'informations.
— l'obtention d'une aide, de conseils en retour.
— l'attente d'un prestige, d'un statut flatteur grâce à son savoir, son style.
— le sentiment d'être d'efficace, d'avoir un impact sur le groupe.
— l'altruisme qui pousse à répondre au besoin d'une personne ou d'un groupe.
— l'attachement ou l'engagement dans le groupe.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

B. Drot-Delange a soutenu la première thèse française abordant le cas des listes de diffusion pédagogiques (2001 A). Sa recherche a porté plus particulièrement sur des listes de diffusion disciplinaires du second degré. Les travaux de cette pionnière dans le domaine constituent pour nous de solides bases, même si notre recherche personnelle porte sur des listes généralistes pour enseignants du premier degré, et se focalise sur l'apport des listes du point de vue de la formation professionnelle des maîtres d'école. Reprenant la terminologie de M. Weber[1], B. Drot-Delange montre que l'abonnement et la participation à une liste de diffusion tiennent à deux types de rationalité : une rationalité instrumentale et une rationalité axiologique (attentes, croyance, frustrations…). Un enseignant, individu rationnel, compare les coûts de son adhésion et de sa participation à une liste et les avantages qu'il en tire. Il anticipe les bénéfices matériels ou symboliques que lui procurent son adhésion et son engagement sur ce type de réseau sociotechnique. La chercheuse distingue deux sortes de finalités liées aux comportements d'adoption et de participation aux listes de diffusion disciplinaires. L'une, individuelle, consiste en une recherche d'intérêts « égoï stes ». L'autre, partagée, correspond aux intérêts du collectif formé par les usagers. Nous rapportons dans les parties ci-après (II.1.2. et II.1.3.) les raisons évoquées pour adhérer et participer ou non aux listes, lors de son enquête par questionnaire réalisée par courrier électronique.

II.1.1. Adhésion

II.1.1.1. *Le taux d'adoption*

$$\text{TAUX D'ADHÉSION} = \frac{\text{NOMBRE D'ABONNÉS}}{\text{NOMBRE D'ABONNÉS POTENTIELS}}$$

Une première constatation est établie au sujet du taux d'adoption des listes de diffusion disciplinaires considérées. Ce taux, rapport entre le nombre d'abonnés et le nombre d'abonnés potentiels, à savoir le nombre d'enseignants de la discipline concernée, s'avère assez faible.

[1] M. Weber propose quatre rationnalités idéales typique de l'action (1971).
-l'action rationnelle en finalité (homo economicus, action stratégique)
-l'action rationnelle en valeur (foi, patriotisme)
-l'action affective (instinct, humeur)
-l'action traditionnelle (habitude, coutume)

Le taux d'adoption de la liste *Ecogest* (économie-gestion, liste alors récente, en plein essor) atteint 2,5% (24 849 enseignants dans la discipline), celui de la liste *Pagestec* (technologie) 6% (13404 enseignants dans la discipline) et celui de la liste *Inter-ES* (sciences économiques et sociales) 8% (3555 enseignants dans la discipline). Plus la population de référence est importante, plus le taux d'adoption semble s'amenuiser.

Les trois listes, terrain de nos investigations, intéressent l'ensemble des enseignants du premier degré, voire un plus large public puisque toutes les personnes qui se préoccupent de la vie des écoles primaires peuvent s'y abonner (inspecteurs, enseignants à la retraite, aides-éducateurs, et pourquoi pas parents d'élèves). L'effectif cumulé de ces trois listes généralistes pour septembre 2004, parmi les plus représentatives du secteur primaire (875 + 600 + 332 = 1 807), rapporté au nombre total d'enseignants du premier degré (363 896 au 31 janvier 2003[1]), nous donne un taux d'adoption (très approximatif) infime, de moins de 0,5 %.

Cet indicateur nous incite à relativiser l'importance du phénomène liste de diffusion dans le milieu enseignant.

II.1.1.2. *Pourquoi adhérer à une liste de diffusion ?*

Concernant les raisons de s'abonner, les enquêtés mettent en avant le souci de se tenir informé des débats au sein de la discipline scolaire. En second lieu, vient l'espoir d'obtenir une réponse rapidement, grâce à l'efficacité du média qui permet de contacter un grand nombre de personnes par l'envoi d'un simple message électronique à l'adresse de la liste. Arrive ensuite le désir de confronter ses pratiques avec celles de ses collègues.

L'adoption semble étroitement liée aux conditions d'exercice du métier d'enseignant, empreint de solitude et d'incertitude. Les listes apparaissent comme un moyen de rompre l'isolement que vivent quotidiennement les professeurs, seuls dans leur classe devant un groupe d'élèves, mais aussi dans leur établissement où la communication fait trop souvent défaut. Cet isolement est souvent analysé en termes de frein à l'innovation, à l'émergence de compétences professionnelles.

Les listes de diffusion permettent aux enseignants de comparer leur façon d'enseigner, de mutualiser leurs expériences avec leurs pairs, et donc de progresser dans l'exercice de leur

[1] Selon les statistiques du Ministère de l'Éducation Nationale, repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche [en ligne].

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

métier en adoptant d'autres pratiques plus efficaces que les leurs. Elles constituent en outre un mode de communication économe en investissement personnel. Certains d'entre eux les considèrent comme des salles des profs virtuelles, plus intéressantes, plus enrichissantes que celles qu'ils fréquentent dans leur établissement.

II.1.2. Participation

II.1.2.1. *Pourquoi ne pas participer ?*

Des abonnés demeurent silencieux et ne contribuent jamais sur les listes, que ce soit pour émettre une opinion ou une demande, répondre, débattre. Des raisons objectives sont invoquées.

Parmi les justifications, la plus fréquemment évoquée concerne le manque de temps. Participer suppose une lecture des messages reçus en très (trop ?) grand nombre, un dépouillement, puis la rédaction d'un message, d'une réponse, avec parfois une recherche, une vérification de l'information. Tout cela peut s'avérer très coûteux en temps.

Des abonnés préfèrent ne pas contribuer pour ne pas s'exposer, ne pas prendre de risque. Ils se sentent trop incompétents, manquant d'expérience dans le métier ou dans l'usage d'une liste de diffusion. Ils adoptent une posture d'observateurs. Plus aguerris, confiants, ils se lanceront peut-être.

Des enquêtés expliquent leur mutisme sur la liste. Alléguant qu'ils n'ont pas eu le besoin ou l'occasion de s'y exprimer, qu'ils n'ont rien d'intéressant à dire, ils ne répondent pas parce que d'autres s'en chargent avant eux.

II.1.2.2. *Le taux de participation*

$$\text{TAUX DE PARTICIPATION} = \frac{\text{NOMBRE DE PARTICIPANTS}}{\text{NOMBRE D'ABONNÉS}}$$

La participation aux échanges doit être à son tour relativisée. Le taux de participation mensuel, rapport entre le nombre de participants et le nombre d'abonnés, a été calculé par B. Drot-Delange au cours de l'année scolaire 1999-2000. Il est de l'ordre de 10 à 20 % pour la liste Ecogest et de 20 à 30% pour les listes Inter-ES et Pagestec (2001 A : 243).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

On s'aperçoit qu'une minorité des abonnés participe, alors que la majorité se contente de réceptionner et de lire les contributions. Voyons maintenant ce qui motive cette minorité à intervenir activement.

II.1.2.3. *Pourquoi participer ?*

Les abonnés interviennent en premier lieu pour répondre à une demande ou formuler une demande. Le jeu des questions et des réponses laisse apparaître une réciprocité dans les échanges, à supposer que ce ne sont pas toujours les mêmes qui posent les questions et d'autres qui ne font que répondre. Les abonnés répondent parce que le sujet les intéresse, qu'ils se sentent compétents pour répondre, qu'ils ont le sentiment de se rendre utile, ou encore parce que la réponse n'engendre pas un coût important pour eux en temps, en recherche…

La deuxième motivation qui les pousse à envoyer un message sur la liste réside dans le désir de réagir ou d'interagir. La communication devient alors plus interactive sous la forme de participation à des débats, de confrontation de pratiques, ou de réaction à des propos tenus par un colistier. Il s'agit dans ce cas de faire valoir son opinion sur un sujet pédagogique, d'actualité…

Ils participent également « pour faire savoir », c'est-à-dire transmettre une information, l'adresse d'un site intéressant, une ressource, ou faire connaître leur propre travail.

II.1.2.4. *La concentration de parole*

Le taux de participation relativement faible sur les listes de diffusion s'accompagne d'une concentration de parole conséquente. B. Drot-Delange (2001 A : 250) constate que pour l'année 1999-2000, 50% des messages ont été émis :

- par 7% des auteurs sur la liste Ecogest,
- par 8% des auteurs sur la liste Inter-ES,
- par 6% des auteurs sur la liste Pagestec.

La prise de parole, très concentrée, est l'apanage de la minorité active. On pourrait assimiler ce noyau actif à la masse critique évoquée par M.L. Markus (cf. 3ème Chap. II.1.). La concentration de la parole n'augure pas d'un véritable travail d'équipe via les listes, la coopération y parait limitée. Il y a certes une mutualisation des ressources, mais avec un nombre restreint de « donneurs » et sans véritable collaboration, collaboration définie

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

comme une coordination de pratiques. Les initiateurs des listes pédagogiques font pourtant de la collaboration et de la mutualisation entre enseignants les objectifs clés de ces réseaux sociotechniques.

Les résultats de cette enquête laissent apparaître un large éventail de comportements de la part des usagers des listes de diffusion, appréhendées principalement selon un mode non-interactif. Une majorité se contente de lire, de se tenir informée, elle tire parti des messages sans en supporter les coûts, notamment en termes de risque pour l'image de soi, alors qu'une minorité s'investit résolument dans les échanges.

II.2. Les différents degrés d'engagement des usagers des listes

En 1988 déjà, M. Harrari de l'équipe I.N.R.P. (Unité télématique et éducation) notait trois types de participation au sein de l'espace *PROF* du réseau télématique Freinet : la participation intensive, la participation irrégulière et la participation ponctuelle. C. Derrien (1995 : 30) y ajoute un quatrième type : la non-participation. Il distingue deux sortes de « silencieux » :

> ceux qui ne s'expriment pas mais qui restent membres du réseau par le fait qu'ils relèvent régulièrement leur « boîte aux lettres », et ceux qui ne le font pas et disparaissent en cours d'année (Ibid.).

Dans le cas des listes de diffusion, nous retrouvons les strates de cette typologie que nous augmentons de la catégorie des lecteurs non-abonnés, cas de figure fort probable mais difficile à sonder. Nous pouvons identifier différents types d'usagers se distinguant par leur degré d'engagement. Nous les présentons dans un continuum progressant du plus faible au plus fort degré d'engagement et, par là-même, de coopération.

II.2.1. Les lecteurs non-abonnés

Ce sont, par exemple, des non-adhérents qui lisent les messages archivés d'une liste. Cette éventualité n'est possible que pour les archives de la *Liste PMEV*, librement consultables à partir de sites Internet, notamment *Cartables.net*. L'abonné de *Listecolfr* ou de la *Liste Freinet* possède un « login » (ou identifiant), accompagné d'un mot de passe protégeant l'accès d'autres utilisateurs, lui permettant de pénétrer sur réseau du CRU puis de parcourir les archives de la liste à laquelle il est inscrit.

Cela correspond également au cas de personnes non abonnées qui compulsent les messages en provenance d'une liste, stockés dans la Bal d'un abonné, ou à la lecture de messages

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

transmis par des abonnés à des non adhérents. Ces lecteurs ne peuvent participer puisque non-abonnés. Bien que finalement très proches des abonnés non-contributeurs, ils s'en distinguent par un engagement moindre, qui serait comblé par l'inscription à la liste et marquerait leur appartenance au collectif virtuel.

II.2.2. Les abonnés non-contributeurs

Une partie des abonnés ne participent jamais. Ils ne demandent rien, ne répondent pas, ne transmettent aucune information, ne participent jamais aux débats. Au mieux, ils se contentent de lire et d'exploiter la production des intervenants. La comparaison entre les coûts et les bénéfices éventuels d'une participation semble les dissuader de s'exprimer sur les listes. Ils ne sont pas disposés à investir leur temps dans la participation à l'activité de la liste, ou à se risquer à exposer leurs incompétences, leurs faiblesses.
Contribuer entraîne des coûts alors que ne pas participer passera d'autant plus inaperçu que le groupe liste comporte un nombre élevé d'abonnés.

II.2.3. Les intervenants occasionnels

Ces abonnés, non silencieux, se caractérisent par une participation plus ou moins occasionnelle. Nous préférons regrouper dans cette catégorie les intervenants irréguliers ou ponctuels de M. Harrari (1988), faute de pouvoir les distinguer précisément pour l'instant. Nous pouvons supposer qu'ils interviennent sur des sujets qui les préoccupent particulièrement, qu'ils maîtrisent, ou bien encore pour demander une aide ponctuelle ou fournir une réponse qu'ils possèdent, quand l'occasion se présente. Leur participation irrégulière n'en fait pas des « moteurs » de liste de diffusion, à l'image des abonnés les plus actifs. La plupart du temps, ils sont, comme les non-contributeurs, « transparents » aux yeux de leurs colistiers. Leur nom ou adresse électronique, trop discrète, n'a pas marqué les esprits.

II.2.4. Les participants actifs

La majeure partie des messages provient d'une minorité d'abonnés. Ce constat est établi par de nombreuses études. B. Drot-delange (2001 A : 91) évoque celles de M. Smith (1992) et de A. Rojo et R.G. Ragdale (1997). Le premier a observé que seulement 1% des 7000 usagers du forum « The Well » étaient à l'origine de la moitié des

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

messages. Les seconds ont calculé que 82% des abonnés d'une liste de diffusion académique n'avaient jamais participé. La production de cette liste était donc l'œuvre de 18% des colistiers de la liste.

Au cours de ses propres travaux, la chercheuse a observé l'existence d'une minorité active qui assure l'essentiel de la production de la liste. Elle a constaté la faiblesse du taux de participation (environ 20%), couplée à une concentration de parole élevée (6 à 8% des abonnés générant 50% des messages) dans les trois listes disciplinaires qu'elle a examinées.

S. Pouts-Lajus répond, à ceux que cet état de fait interpelle, que plus un groupe humain grandit :

> plus la distribution des rôles devient inégale […] plus son fonctionnement tend vers la règle dite des 90/10 selon laquelle une minorité finit toujours par accaparer le devant de la scène : 10 émetteurs pour 90 récepteurs, 10 actifs pour 90 passifs, 10 donneurs pour 90 receveurs, etc.…
>
> Certains s'étonnent de retrouver la même distribution dans les communautés en ligne, par exemple sur les listes de diffusion où on observe qu'au-delà d'un certain seuil 90% des messages sont postés par 10% des colistiers (2002, [en ligne]).

Autrement dit, « les usagers du réseau sont des gens normaux » (Ibid.). Ce comportement collectif virtuel est le décalque de ce qui ce passe dans la « vie réelle ».

À la fin des années 70, S. Moscovici présentait une théorie de l'influence des minorités. Il observait que des individus déviants, loin de se conformer au modèle général, « arrivent même à créer de nouvelles façons de vivre, de penser et d'agir, obligeant de ce fait la majorité à les accepter à son tour » (Moscovici, 1979). L'auteur assure que les minorités actives jouent un rôle primordial dans l'innovation, aujourd'hui si prisée, dans une société qui évolue rapidement. Elles sont inhérentes à toute société :

> Une société sans minorités actives et déviantes est une chose aussi impossible et aussi irréalisable qu'un carré rond (Ibid. : 237).

Les listes de diffusion, micro-sociétés virtuelles, possèdent leurs déviants, cette minorité active qui participe alors que les autres se taisent. C'est de leur côté qu'il faut certainement rechercher l'invention, la créativité dont les listes sont porteuses.

Les deux premières catégories décrites présentent le niveau d'engagement le plus faible dans l'usage des listes de diffusion. Elles reflètent un comportement non producteur de ressources, mais consommateur. Les lecteurs non-abonnés et les abonnés non-contributeurs se cantonnent dans une posture de veille informationnelle.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les deux autres catégories assurent la production des listes. Les membres de la minorité active ont le comportement le plus coopératif. Ils marquent de leur empreinte une liste, ils en donnent le ton.

II.3. Les gestionnaires

II.3.1. Leur fonction

Les trois listes du primaire étudiées sont administrées par des enseignants. Dans le cas de *Listecolfr* et de la *Liste PMEV,* des bénévoles se chargent de cette fonction en plus de leur travail[1]. Un maître, mis à la disposition de l'I.C.E.M. par l'Éducation Nationale, assure la gestion de la *Liste Freinet*, entre autres missions lui incombant.

II.3.1.1. *La gestion*

L'essentiel de leur rôle de gestionnaires consiste à superviser les abonnements et désabonnements. En principe, la procédure d'inscription et de désinscription est automatisée par des commandes adressées directement au programme automate qui gère la liste, mais souvent, il faut aider des personnes qui ne savent pas comment s'y prendre.

[2]***Béa, gestionnaire de Listecolfr :*** *Actuellement, je fais essentiellement la gestion des inscriptions / désinscriptions.*

Laurent, gestionnaire de la Liste PMEV : *C'est gérer les abonnements et les désabonnements. Régulièrement, t'as quelqu'un qui veut se désabonner et qui ne sait plus comment faire. Il y a toujours des débutants qui ne savent pas et qui pataugent. Quand tu t'abonnes ou te désabonnes, normalement, tu t'adresses directement au robot, mais les gens ne connaissent pas. Moi, en tant que gestionnaire, j'accède à la page de gestion où je peux abonner ou désabonner les gens. Il y a une page Web particulière à laquelle j'accède par un mot de passe, Michel et René aussi. En tant que gestionnaire, on reçoit des mails de personnes avec leur nom, si il y a un souci je renvoie un mail, je reçois souvent des mails persos me demandant un abonnement ou un désabonnement, me disant : « Tiens, je vais changer d'adresse E-mail, il faudrait me réinscrire avec une autre. ».*

Xavier, ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Les listes de diffusion, ça fait partie de tout ce qu'on appelle la communication interne. Le gros travail par rapport à ça, c'est la gestion technique des listes. Il y a un boulot qui ne se voit pas nécessairement, gérer les inscriptions, les radiations, les gens qui se plantent techniquement, qui n'envoient pas les messages là où il faut.*

De temps à autres, les gestionnaires résolvent également quelques petits problèmes particuliers d'accès à la liste. Ils rappellent régulièrement quelques règles à respecter et

[1] La *Liste PMEV* compte « officiellement » trois gestionnaires mais c'est Laurent Pamphile qui l'administre véritablement.
[2] Les extraits cités proviennent des entretiens semi-directifs menés avec les gestionnaires des listes.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

procédures utiles. Béatrice Arnou a automatisé cet envoi pour *Listecolfr*, chaque abonné reçoit un message type tous les mois (cf. Annexe n°2). René Wickersheimer supplée Laurent Pamphile dans cette tâche et en profite pour faire un point mensuel sur le nombre d'abonnés à la *Liste PMEV* (cf. Annexe n°3). Environ tous les quinze jours, le gestionnaire de la *Liste Freinet* fournit la liste des nouveaux inscrits et en profite pour répéter quelques principes à respecter.

Laurent, gestionnaire de la Liste PMEV : *René envoie tous les mois un mail faisant le point sur la liste, et tout en bas, il y a la procédure d'inscription et de désinscription.*

Xavier, ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *On a inauguré une série de messages pour présenter les nouveaux arrivants sur la liste et rappeler quelques règles.*

Les administrateurs procèdent périodiquement au nettoyage des listes d'abonnés. Ils suppriment les adresses électroniques d'inscrits en erreur permanente, dont les messages ne sont jamais relevés, et qui prennent inutilement de la place sur le serveur de liste.

Xavier, ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Il y a aussi la gestion des « bounces », c'est les erreurs, ce sont toutes les adresses qui coincent, ce sont des gens qui ont changé d'adresse et qui n'ont pas procédé à la radiation de leur adresse précédente. On est censé, en tant que gestionnaire, veiller, quelqu'un qu'on ne voit pas sur le disque dur du serveur, à ce …. Au-delà d'un certain pourcentage de « bounces », une liste peut être fermée, donc on essaie de rester en équilibre à une dizaine de pour cents d'erreurs. Le boulot, c'est de regarder les adresses qui sont en erreur permanente. Tu ne peux pas les contacter non plus.*

II.3.1.2. *L'animation*

Les gestionnaires restent plutôt en retrait au niveau de l'animation des listes. Par ailleurs, les deux enseignants non-déchargés manquent de temps pour s'y adonner. Béatrice Arnou et Xavier Gaillon comptent sur les interventions des colistiers pour faire vivre ces réseaux, qui s'autoalimentent sans être stimulés. Sur la *Liste P.M.E.V.*, l'expertise de Michel Monot s'impose dans les débats. Celui-ci, retraité certes actif[1], dispose de plus de disponibilités pour s'investir dans les échanges.

Laurent, gestionnaire de la Liste PMEV : *Il y a aussi l'animation de la liste, enfin l'animation c'est peut-être un grand mot, je reste quand même pas mal en retrait de la liste. (…) Au niveau du contenu, j'interviens peu, j'ai pas trop le temps, et puis je n'ai pas forcément envie de paraître. Et puis il y a Michel Monot, il est plus calé que moi. Quand c'est technique, pédagogique, je n'interviens plus, quand c'est chercher un renseignement sur d'anciens messages, bon là…*

Béa, gestionnaire de Listecolfr : *Je lis les messages qui passent, je réponds en privé quand je peux. Au départ, je participais beaucoup plus à la vie de la liste, maintenant je suis plus en retrait, parce que c'est très bien que les inscrits se débrouillent tout seuls, et puis aussi parce que parfois, je l'avoue, je fatigue de retrouver toujours les mêmes questions, donc je réponds moins.*

[1] Outre son investissement en faveur de la P.M.E.V., il prend en charge à Nouméa, dans le cadre du CNED, le suivi de certains mémoires en Sciences de l'Éducation.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

II.3.1.3. *La modération*

Listecolfr, les listes *PMEV* et *Freinet* sont ouvertes et non modérées a priori. Les gestionnaires doivent néanmoins réguler les échanges quand se produisent des dérapages : des attaques personnelles (« flaming »), de la publicité indésirable (« spamming »), l'entrisme[1], le trollisme[2]. Ils peuvent par exemple rappeler certains éléments de la charte de la liste aux colistiers étourdis ou indélicats.

Béa, gestionnaire de Listecolfr : *Je fais de la modération quand quelque chose me semble exagéré ou déplacé, le plus souvent en privé. C'est moins "brutal" pour celui qui reçoit le message et passe bien mieux qu'un message public que tout le monde lit. Je n'interviens sur la liste vraiment que pour les problèmes sérieux.*

Laurent, gestionnaire de la Liste PMEV : *La liste n'est pas modérée, c'est un choix. Il y a différentes possibilités sur les listes. Tu as des listes qui sont totalement ouvertes, c'est le cas de la Liste Freinet. T'as des listes qui sont à abonnement par cooptation, ou des listes qui sont réservées à un secteur de travail, donc ne peuvent être membres de la liste que les gens du secteur de travail reconnus par l'ensemble des gens du secteur. Tu as des listes où tous les messages passent par un modérateur, c'est le cas par exemple de la liste de « La main à la pâte », tu ne t'adresses pas à la liste de « La main à la pâte » sans qu'il y ait quelqu'un qui ait validé ton message. Sur les listes ouvertes, les choses se font de façon naturelle.*

Xavier, ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je ne suis pas modérateur, ça n'est pas une liste modérée, sauf que quelque part, le gestionnaire est garant d'un certain nombre de… de la Netiquette on peut dire.*

II.3.2. Leur pouvoir

La question du pouvoir des gestionnaires / propriétaires des listes peut paraître paradoxale concernant des réseaux horizontaux entre pairs, où toute hiérarchie semble, par conséquent, exclue. En fait, comme le dit Béatrice Arnou, ils possèdent énormément de pouvoir et très peu. Énormément, parce qu'ils peuvent décider de l'éviction temporaire ou définitive d'abonnés et donc faire taire les indésirables, mais aussi parce qu'ils peuvent, en tant que propriétaires, décider de fermer la liste. Au mois de décembre 2003, Béa a dû procéder à une fermeture temporaire de la liste et à l'éviction de deux colistiers afin de rasséréner les esprits et de recentrer les débats sur l'objet de la liste. Très peu, parce que la radiation d'une adresse est rarissime, que chacune des listes est la propriété de plusieurs personnes et qu'il faut l'accord de tous pour clore une liste, cas de figure assez peu probable.

Béa, gestionnaire de Listecolfr : *J'en ai à la fois beaucoup et très peu. Beaucoup, parce que je peux évidemment désabonner un colistier ou décider de fermer la liste, et en même temps très peu, parce que ce sont vraiment des décisions extrêmes et que le robot ne permet pas de bannir une adresse par exemple quelqu'un qui pourrait lire mais pas écrire, ça pourrait être utile dans certains cas.*

---

[1] L'entrisme consiste à s'intégrer à un groupe dans le seul but d'y propager ses idées.

[2] Le troll, du nom d'une créature apparentée aux ogres, que les amateurs de l'œuvre de J.R.R. Tolkien et de jeux de rôles connaissent bien, est un personnage malfaisant qui s'attaque aux listes de diffusion et forums dans le but de les déstabiliser en lançant par exemple des sujets qui fâchent.

Laurent, gestionnaire de la Liste PMEV : *Le pouvoir, je peux désinscrire les gens c'est tout. Je ne peux pas stopper la liste parce que je suis copropriétaire, je ne suis pas l'unique propriétaire. Il faudrait que les trois propriétaires, nous soyons d'accord, et puis, ça stopperait, oui. Ça veut dire quoi propriétaire, je ne sais pas trop, je ne suis pas propriétaire des messages, de la liste des abonnés, des archives, non, non, on a une charte qui contrôle un peu tout ça, mais la charte, on s'engage à respecter les mails, les noms et prénoms, à ne pas les publier, à les effacer des archives si les gens ne veulent pas que ça paraisse. Je ne suis pas modérateur, personne ne peut supprimer un message avant qu'il ne paraisse sur la liste, par contre, on peut radier la personne, si quelqu'un écrit des grosses âneries, ben je peux aller radier son mail, mais bon ça n'est pas trop la politique de la liste, mais on pourrait.*

Xavier, ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Oh, on a toujours des pouvoirs de modération, tu prends l'exemple des trolls quand il y a eu des intrusions l'année dernière. (…) Prendre la décision de virer quelqu'un qui perturbe particulièrement le fonctionnement de la liste. Techniquement, je peux fermer la liste, techniquement je peux virer qui je veux, techniquement oui, il y a plein de possibilités. Après, il faut que cela reste respectueux de la charte telle qu'elle a été écrite au moment de la création de la liste, et puis on est plusieurs copropriétaires, donc les décisions ne se prennent jamais tout seul.*

II.3.3. Les relations avec l'institution

Les trois listes non institutionnelles n'entretiennent aucun rapport direct avec l'Éducation Nationale. Laurent Pamphile se demande même si ses supérieurs hiérarchiques ont connaissance du phénomène « liste de diffusion pédagogique ».

Elles bénéficient tout de même d'une aide institutionnelle mais indirecte, car c'est le Comité des Réseaux Universitaire qui les héberge. De plus, il faut rappeler que le gestionnaire de la *Liste Freinet* bénéficie d'une mise à disposition.

Béa, gestionnaire de Listecolfr : *Il n'y en a pas. Aucune décharge pour la gestion de Cartables et de Listecolfr.*

Laurent, gestionnaire de la Liste PMEV : *Aucune. Y-en a pas, en tout cas, j'en connais pas, je ne sais même pas s'ils savent que ça existe, non, non aucun.*

Xavier, ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *A priori, aucune, si ce n'est qu'historiquement, la liste est hébergée par le CRU, donc le CRU est une structure universitaire, et donc, au moment de la création des listes, elle est relativement ancienne la Liste Freinet, on a demandé à être hébergés sur le serveur CRU, donc serveur universitaire, et il fallait respecter un certain nombre d'engagements par rapport à ce serveur, (…) Il fallait respecter la charte du CRU. Les listes devaient avoir un caractère pédagogique, elles ne devaient pas avoir de caractère politique … C'est pas facile à délimiter une liste ouverte.*

Béatrice Arnou, Laurent Pamphile et Xavier Gaillon ne s'épanouissent pas dans leur fonction de gestionnaire de liste. C'est une tâche technique, administrative, parfois de « maintien de l'ordre », qui ne leur procure pas de satisfaction particulière, exceptée celle de rendre service en contribuant à la bonne marche du réseau pédagogique d'échange entre maîtres. Nous pourrions ajouter à ce contentement altruiste, la petite célébrité qu'ils en retirent dans le microcosme des cyberenseignants du premier degré abonnés.

Laurent, gestionnaire de la Liste PMEV : *Si j'ai pu aider à développer la liste, c'est bien, je suis content par rapport à ça, sinon…*

Xavier, ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Non, ça ne m'apporte pas de satisfactions, c'est un boulot tellement technique. Si, la satisfaction, c'est les moments où, après avoir vécu des crises, on a grosso modo 2*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

ou 3 crises par an sur la liste. Pas de satisfaction particulière mis à part que la liste continue à fonctionner bon an mal an.

Béa, gestionnaire de Listecolfr : *En règle générale, les points positifs pas seulement par rapport à la liste mais par rapport à notre site en général, c'est que les objectifs qu'on s'était fixés au départ sont dans l'ensemble atteints, aider les écoles et mettre en contact les instits.*

Administrer une liste n'est pas une tâche si dévorante. Cela prend journalièrement moins d'un quart d'heure, car beaucoup de fonctions sont automatisées. Cela n'enlève rien du mérite de ces enseignants dévoués et prévenants envers leurs colistiers. Les petits mots gentils leur font toujours plaisir.

Béa, gestionnaire de Listecolfr : *En ce moment, ça ne me prend pas beaucoup de temps, il y a pas de gros accrochages verbaux donc c'est calme. Les abonnements / désabonnements se font quasiment tout seuls, il y a juste un lien à cliquer pour valider un abonnement, donc ça va assez vite. Le plus long est la lecture des messages pour voir si tout va bien. (…) De temps en temps, je reçois des messages de personnes qui apprécient l'existence de la liste, ils sont rares.*

Laurent, gestionnaire de la Liste PMEV : *La gestion de la liste, c'est rien du tout, 5-10 minutes et encore s'il y en a. Des fois t'as rien, des fois t'en a deux, c'est pas vraiment une contrainte, non pas du tout, c'est super light !*

Xavier, ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *La gestion des listes de diffusion me prend deux heures par semaine, en gros.*

Nous avons présenté les trois listes terrain de nos investigations, les principaux phénomènes accompagnant la vie de ces réseaux sociotechniques et l'activité des gestionnaires. Nous abordons maintenant le cœur de notre recherche. Nous allons exposer notre questionnement préalable, à la source de notre travail puis formuler notre problématique, nos objectifs et hypothèses de recherche.

III. Problématique de la recherche

III.1. Questionnement initial

La messagerie électronique constitue l'une des applications les plus utilisées et louées par les internautes. Ce média électronique permet une communication de personne à personne(s), mais aussi de groupe par le biais des listes de diffusion (listes de discussion à proprement parler). Ce moyen de communication multipolaire, horizontal et quasi synchrone engendre de véritables organisations réticulaires permettant la circulation de flux informationnels conséquents. L'ensemble des colistiers forme un réseau virtuel fédéré autour d'une réflexion commune sur l'objet de la liste et l'enrichissement mutuel de toutes les parties.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La corporation des enseignants présente l'un des plus fort taux d'accès personnel à l'informatique connectée. Plus de 60% des enseignants, niveaux primaire et secondaire confondus, disposent d'un ordinateur récent et d'un accès à Internet à leur domicile [1]. Cet équipement répond à l'incitation sociale et institutionnelle de maîtrise des TIC. Il facilite le travail de préparation des cours, la recherche et la diffusion de documents et bien entendu la communication entre enseignants. Il s'accompagne de l'apparition de multiples réseaux d'enseignants en ligne, permettant l'échange et le partage d'informations, de documents, d'expériences et de connaissances, principalement par l'intermédiaire des listes de diffusion.

Ces outils de communication existaient avant Internet. Dès le début des années 80, des instituteurs « Freinet » échangeaient grâce au Minitel sur un réseau télématique réservé aux enseignants. Les maîtres y partageaient leurs expériences, leurs options pédagogiques, leurs incertitudes et leur angoisse. Ces réseaux contribuaient à leur formation par coformation (Bédécarrats, Derrien, 1993 : 149-152).

L'émergence de réseaux d'enseignants par le biais des listes de diffusion, phénomène récent en pleine évolution, demeure toutefois marginale.

- ⇨ Le taux d'adoption des listes de diffusion pour enseignants, rapport entre le nombre d'abonnés aux listes de diffusion et le nombre d'abonnés potentiels, reste minime. Le taux d'adoption s'avère d'autant plus faible que la population de référence augmente. Nos trois listes généralistes pour enseignants du premier degré recrutent leurs adhérents au sein de la corporation des instituteurs et des professeurs des écoles, une population estimée par le Ministère de l'Éducation Nationale à près de 370 000 personnes. Leur taux d'adoption cumulé approximatif n'atteint pas les 0,5% ! (cf. 3ème Chap. II.1.1.1)
- ⇨ De surcroît, le taux de participation des abonnés, rapport du nombre de participants et du nombre d'abonnés, s'avère relativement faible (cf. 3ème Chap. II.1.2.2).
- ⇨ Ajoutons à cela une concentration de parole très importante : 50% des interventions provient de moins de 10% des participants (cf. 3ème Chap. II.1.2.4).

Nous observons que la majorité des messages est l'œuvre d'une minorité active de colistiers, d'autres abonnés participent plus sporadiquement ou restent « invisibles », se contentant de recevoir les messages. Ces passagers clandestins tirent bénéfice des échanges

[1] Selon le baromètre *France Télécom/Démoscopie* sur la perception d'Internet à l'école [en ligne], cf. 2ème Chap III.3.2.

sans en supporter le coût, tandis que les membres contributifs, minoritaires, n'hésitent pas à payer de leur personne, à investir et construire les listes sur leur temps libre.

Depuis plus de cinq ans, nous suivons avec attention l'activité de trois listes de diffusion ouvertes, non-institutionnelles, consacrées aux échanges entres nos pairs instituteurs et professeurs des écoles : *Listecolfr*, la *Liste Freinet* et la *Liste PMEV*.

Nous sommes attentif aux événements dont elles sont le théâtre, aux processus qui s'y déroulent, aux évolutions qu'elles suivent ou entraînent.

III.1.1. Question de la recherche

Nous souhaitons en savoir davantage sur ces maîtres internautes, membres de cette petite population d'enseignants du premier degré inscrite sur une liste de diffusion professionnelle. Qui sont-ils ? Quelles sont les raisons qui les poussent à adhérer à ce genre de réseau sociotechnique ?

Le degré d'engagement des maîtres sur les listes du primaire, très hétérogène, nous interroge pareillement. Pourquoi certains colistiers interviennent-ils activement, assurent la « production » des listes et s'engagent dans les débats, alors que d'autres ne participent que par intermittence voire jamais ? Les membres de la minorité active ne disposent pas de plus de temps, et peuvent revendiquer les mêmes charges professionnelles et familiales que leurs collègues qui interviennent peu ou se contentent de lire, dans le meilleur des cas (rien ne nous prouve qu'ils ne suppriment pas les messages sans les lire, nous savons seulement qu'ils relèvent leur courrier, car dans le cas contraire, les administrateurs des listes les retireraient de la « mailing-list »).

Plusieurs pistes peuvent être explorées pour expliquer la présence et la variabilité du degré d'activité des enseignants sur les listes : leur rapport à l'outil informatique, leur façon de se former, leur bagage professionnel, leur rapport au savoir, leurs orientations pédagogiques, la fonction particulière qu'ils occuperaient…

L'intensité du lien social qui s'instaure entre les colistiers mérite d'être appréciée. Les relations qui se nouent semblent fortes, profondes, puisque nombreux sont ceux qui qualifient ces réseaux de communautés.

L'avenir de ce type de réseaux nous préoccupe tout autant. Certains prédisent une forte augmentation du nombre d'abonnés, tant l'intérêt des listes pour toute la corporation leur semble patent. D'autres prévoient l'extinction ou l'éclatement de ces collectifs, car une augmentation du nombre d'abonnés au-delà d'un seuil limite les rendra ingérables.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ces différents points seront abordés dans les pages qui vont suivre, mais ils convergeront tous vers notre interrogation centrale :

Les listes de diffusion pour enseignants du premier degré constituent-elles un vecteur de formation professionnelle pour les abonnés ?

Plusieurs indices nous conduisent à ce questionnement.

Rappelons que les sondés d'une enquête C.S.A[1]., invités à se prononcer sur différents usages de leur ordinateur, placent en tête «se former, accroître ses connaissances » (66%) devant « communiquer » (56%) et « s'informer » (54%).

Le courriel n'est pas un média pauvre. Il peut être le support d'une communication intense, variée, interactive, qui ne se cantonne pas à des échanges factuels, de premier degré. Les échanges peuvent se révéler d'une grande richesse tant au point de vue du fond que de la forme, même si cette dernière se veut extrêmement dépouillée (Guillou, Gauzente et Kalika, 2000, [en ligne] ; cf. 2ème Chap.I.4.2.3.). La communication de groupe s'appuyant sur le courrier électronique hérite de ces qualités et les décuple par sa multipolarité.

Les listes de diffusion, nous l'avons vu, même si elles ne correspondent pas à un dispositif de formation organisé et finalisé, satisfont aux principales caractéristiques de la F.O.A.D. Dispositifs ouverts, flexibles, favorisant l'autodirection de leurs abonnés, elles permettent une gestion renouvelée et efficace du temps et de la distance. Elles remplissent convenablement les fonctions pouvant être attribuées aux technologies en formation (Bernard, 1999 : 89 ; cf. 2ème Chap.II.5.2.), aux réseaux de formation en ligne (Bissey, Moreau, 2003 : 79 ; cf. 2ème Chap.II.8.) et pourraient être employées au sein d'un dispositif d'apprentissage collaboratif (Henri, Lundgren-Cayrol, 2001 : 42-43 ; cf. 2ème Chap.II.7.2.).

Dans la littérature, des auteurs signalent le rôle formateur des réseaux d'enseignants, nous l'avons souligné (cf. 2ème Chap. I.7.3.). J. Perriault indique que ces réseaux favorisent des échanges de savoirs et formule l'hypothèse qu'ils « fonctionnent comme un système de formation continue à réponse rapide » (1986 : 41). Des enseignants « Freinet » en ont fait l'expérience sur le réseau télématique *PROFS*. Ils se sont coformés en confrontant leurs expériences, questionnements, réussites, échecs, et angoisses par une communication à distance foisonnante, à partir de terminaux minitels reliés à un serveur télématique (Bédécarrats, Derrien, 1993 :151 ; Guilhot, Vinsonneau : 1993 : 143 ; Derrien, 1995).

[1] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.telecom.gouv.fr/dp/csaen0603.pdf

Pour leur part, A. Bethuys et A. Bourissou considèrent que la messagerie représente un enjeu pour les enseignants, et plus spécialement dans son application « listes de diffusion », car elles constituent un puissant vecteur de mutualisation de l'information et du savoir :

> Pour l'enseignant, c'est un outil privilégié d'accès à l'information et de partage de compétences.
>
> Il peut, par l'entremise des nombreuses listes de diffusion thématiques ouvertes au niveau local, national ou international, bénéficier de l'expérience acquise, notamment par ses pairs, avec lesquels il confronte ses démarches et initie des collaborations éventuelles, en dehors de toute contrainte spatiale et temporelle (1998).

Nos colistiers signalent avec enthousiasme le bénéfice qu'ils retirent de la lecture des messages du point de vue de leur formation professionnelle et égratignent au passage la formation institutionnelle. Les extraits suivants en attestent incontestablement :

Ahhhhhh, les listes de diffusion pédagogique!!! J'ai plus appris en une année d'échange sur Internet qu'en 10 ans de métier... Encore merci à tous pour vos échanges. (colistier de la Liste PMEV, le 31 août 2002).

(…) Vive la liste pour les échanges et merci à ceux qui nous indiquent des sites, des articles... Je m'enrichis à votre contact internautal… Oups ! (une colistière de la Liste PMEV, le 25 mars 2004).

(…) En tout cas, merci pour tous ses échanges, j'ai l'impression de progresser (une colistière de la Liste PMEV, le 5 septembre 2004).

(...) c'est très agréable de lire tous ces échanges !! ... de l'effet vicariant pour les maîtres ?.... (une colistière de la Liste PMEV, le 5 septembre 2004).

(…) Cette liste est une vraie richesse, et cette richesse vient précisément de la diversité des éléments qui la composent. Mais pour profiter vraiment de cette richesse, il faut de la tolérance, de la réflexion et le respect de chacun. (colistière de Listecolfr, le 20 mai 2004).

Quel dommage que les concertations dites pédagogiques n'aient que rarement le niveau parfois atteint sur cette liste. Je continue à beaucoup apprendre en vous lisant. Surtout continuez tous. Merci. (colistière de Listecolfr, le 15 mars 2001).

Je crois que ce genre de liste apporte beaucoup à ceux qui cherchent, beaucoup plus qu'un prof d'I.U.F.M.. Surtout si celui-ci n'a jamais été devant un public d'enfants, SEUL. (colistière de Listecolfr, le 10 janvier 2003).

En vous lisant, je ne peux m'empêcher de penser que plus d'un formateur I.U.F.M. serait bien inspiré de s'abonner à cette liste et d'en faire bonne lecture ! (colistière de Listecolfr, le 12 juin 2004).

Les listes de diffusion pour enseignants du premier degré pourraient être assimilées à des réseaux de formation continue en ligne entre pairs. Nous pouvons éventuellement tenter un rapprochement avec une forme de « e-larning » et examiner si les listes sont le lieu de coopérations ponctuelles et pourquoi pas d'un véritable travail collaboratif entre enseignants.

Notre recherche doit aboutir à une meilleure compréhension du phénomène liste de diffusion. L'étude approfondie de ce genre de réseau sociotechnique peut se révéler riche d'enseignement et nous permettre de dresser quelques perspectives envers ce dispositif,

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

dans le cadre de la mutation des pratiques de formation initiée par l'émergence du cyberespace de communication.

Il nous reste à vérifier le bien-fondé de nos intuitions par une investigation rigoureuse des trois listes dont il est question dans ce travail.

La sélection d'un modèle théorique de référence, canevas de notre problématique, et d'outils méthodologiques appropriés se révèle ici déterminante. Nous allons maintenant les présenter et argumenter de la pertinence de nos choix.

III.1.2. Cadre théorique

Les enseignants internautes qui adhèrent et, pour certains, s'activent sur les listes de diffusion professionnelle sont les auteurs d'une expérience sociale singulière. Ils nous renvoient aux logiques de l'action.

Nous nous proposons d'aller à la rencontre des acteurs de cette pratique, en plein essor bien qu'encore marginale, afin de découvrir le sens qu'ils lui octroient et d'en construire une intelligibilité.

Nous nous appuierons sur les travaux de F. Dubet et plus particulièrement sur le modèle théorique de la ***Sociologie de l'expérience*** (1994).

Selon ce sociologue, chaque expérience sociale résulte de l'articulation de trois logiques élémentaires de l'action : **l'intégration**, **la stratégie** et la **subjectivation**.

Dans la partie qui suit, nous allons présenter plus précisément ce qui constituera le guide conceptuel de notre travail. Ce cadre théorique doit nous permettre d'appréhender avec une grande acuité les logiques et processus à l'œuvre sur les listes.

III.2. Sociologie de l'expérience

Sociologue émérite, F. Dubet est professeur à l'Université Victor Segalen Bordeaux II, directeur d'études à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris, membre senior de l'Institut Universitaire de France et chercheur au CADIS (Centre d'Analyse et d'Intervention Sociologique) dont il assume la fonction de directeur adjoint.

Dans son ouvrage *Sociologie de l'expérience* (Dubet, 1994), portant essentiellement sur les théories sociales de l'action, il suggère de construire la notion d'« expérience sociale » pour désigner

> les conduites individuelles et collectives dominées par l'hétérogénéité de leurs principes constitutifs, et par l'activité des individus qui doivent construire le sens de leurs pratiques au sein même de cette hétérogénéité (Ibid. : 15).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.2.1. La sociologie classique, ses mutations

F. Dubet se détache de la sociologie classique sans l'abandonner complètement, ce qui conduirait, souligne-t-il, à « sortir du champ de la sociologie elle-même » (Ibid. : 50).

> […] l'apparition d'autres paradigmes ne peut conduire à une rupture radicale avec un modèle dont l'économie générale apporte des réponses essentielles aux problèmes fondamentaux de la sociologie (Ibid.).

Il commence par rappeler quelques fondamentaux de la tradition sociologique. Tradition à laquelle se rattachent les sociologues qualifiés de « fonctionnalistes » et que trois auteurs illustres, E. Durkheim, T. Parsons et N. Élias incarnent plus particulièrement.

L'acteur, sujet de l'intégration, est identifié au système. « La société est un système d'action et l'action résulte de l'intériorisation du système par les acteurs » (Ibid. : 50). L'action sociale est définie comme « la réalisation des normes et des valeurs institutionnalisées dans des rôles intériorisés par les individus » (Ibid. : 21). « L'individu est d'autant plus autonome qu'il est socialisé » (Ibid. : 50). L'action des individus, même la plus personnelle, est socialement constituée et ne relève pas d'un choix, d'une liberté.

La société se compose d'individus qui en intériorisent les valeurs et en réalisent les diverses fonctions. Elle existe « comme un système intégré identifié à la modernité, à un État-nation et à une division du travail élaborée et rationnelle » (Ibid. : 21). La société apparaît comme un ensemble fonctionnel :

> La société moderne possède une unité fonctionnelle complexe autorisant l'analyse en termes de systèmes dans lesquels chaque élément n'a d'utilité que par la contribution qui le lie au système général de la société (Ibid. : 47).

F. Dubet dresse ensuite le constat de l'épuisement et des mutations de la sociologie classique, sociologie qui apparaît actuellement comme une théorie parmi d'autres dans un champ éclaté. Il observe la crise de la représentation « classique » d'une société nationale, fonctionnelle et industrielle, dont l'évolution économique est associée « naturellement » à la modernisation sociale et au développement économique (Ibid. : 53).

Il considère la décomposition de l'image classique de l'individu face à la montée de l'individualisme : la subjectivité des individus en quête d'authenticité se dissocie de l'objectivité culturelle, l'acteur se sépare du système.

La sociologie critique de P. Bourdieu, pour sa part, dénonce « le Moi et l'individu comme des illusions » (Ibid. : 76). L'action correspond alors à une pratique, à la réalisation d'un *habitus*, c'est-à-dire :

> Un ensemble de codes et de dispositions acquis de façon précoce et que l'individu met en œuvre dans la diversité des circonstances. Cet ensemble engendre des conduites

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

> « objectivement 'réglées' et 'régulières' sans être pour autant le produit d'obéissances à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisé d'un chef d'orchestre »[1] (Ibid.).

La plupart des théories sociologiques en présence aujourd'hui sont des paradigmes de l'action. Elles refusent, à des degrés divers, « les principes de la sociologie classique » (Ibid. : 79) et admettent la distance de l'individu au système lui reconnaissant « une capacité d'initiative et de choix » (Ibid.).

> Toutes se réclament plus ou moins nettement de Weber et affirment, contre le structuralisme dominant des années soixante, que les individus font l'action, possèdent des compétences, ne sont pas totalement aveugles (Ibid. : 251).

F. Dubet distingue celles relevant de la communication ou de la phénoménologie et pour lesquelles :

- l'action est connaissance (P. Berger et T. Luckmann), dans leur activité même les acteurs élaborent une « construction cognitive de la société » (Ibid. : 82) ;
- l'action est interaction (H. Blumer, E. Goffman), elle se joue dans « les relations de face à face dans lesquelles les acteurs mettent en œuvre des stratagèmes et des compétences fixant leurs identités et réalisant celles d'autrui » (Ibid.) ;
- l'action est langage (H. Garfinkel), elle « est une forme d'organisation du récit qui comporte une 'grammaire' de l'action, de l'intentionnalité et de la description » (Ibid. : 85) ;

de celles tenant de l'action rationnelle qui considèrent que :

- l'action est stratégie (M. Crozier et E. Friedberg), l'acteur « est orienté par ses intérêts, la perception qu'il en a, et les règles de l'organisation. C'est un stratège situé dans un espace de jeu. » (Ibid. : 86) ;
- l'action est utilité, pour l'individualisme méthodologique de R. Boudon :

> Il faut partir des choix individuels qui relèvent d'une appréciation subjective mais rationnelle des intérêts. L'acteur est conduit par une rationalité limitée car il n'accorde pas la priorité aux conséquences de son action sur les autres (Ibid. : 87).

Il faut s'intéresser « aux bonnes raisons » que l'acteur invoquerait pour interpréter ses conduites sociales.

III.2.2. L'expérience sociale

Rompant avec la sociologie classique par son «refus de la fausse équivalence de la société et du sujet, autour d'un principe central, celui de l'intégration sociale» (Ibid. : 253),

[1] P. Bourdieu (1980, Le sens pratique) cité par F. Dubet (entre les guillemets)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

F. Dubet ne la délaisse pas totalement. Il tente, en effet, de conjuguer « l'autonomie de l'acteur et le caractère 'déterminé' de l'action » et « refuse l'idée d'une séparation radicale entre l'acteur et le système » (Ibid.). Pour le chercheur :

> les conduites sociales n'apparaissent pas réductibles à de pures applications de codes intériorisés ou à des enchaînements de choix stratégiques faisant de l'action une série de décisions rationnelles (Ibid. : 91).

Il prend en compte la dispersion des logiques de l'action dont l'hétérogénéité même invite à parler d'expérience sociale, et qu'il définit comme leur combinaison.

> L'expérience sociale se forme là où la représentation classique de la « société » n'est plus adéquate, là où les acteurs sont tenus de gérer simultanément plusieurs logiques de l'action renvoyant à diverses logiques du système social qui n'est alors plus « un » système, mais la coprésence de systèmes structurés par des principes autonomes (Ibid. : 92).

La notion d'expérience souligne :

- *l'hétérogénéité des principes culturels et sociaux qui organisent nos conduites* (Ibid. : 16) :

L'acteur ne suit pas un programme, il n'est pas totalement socialisé, mais tente de construire individuellement « une unité »à partir des éléments de sa vie sociale et de ses aspirations : «l'identité sociale n'est pas un 'être', mais un 'travail' » (Ibid.).

- *la distance subjective que les individus entretiennent avec le système* (Ibid. : 17) :

Les individus ménagent « une distance critique », exercent une réflexivité vis-à-vis de leur action (Ibid.). Ils donnent du sens à leur expérience en invoquant «des critères de justice, d'authenticité et de vérité » (Ibid. : 103). Ce processus résulte de l'hétérogénéité des logiques de l'action, « définit l'autonomie des acteurs » et « en fait des sujets » (Ibid. : 18).

> Cette subjectivation renvoie à un mécanisme social car elle implique que les acteurs ne se réduisent pas à leurs rôles et à leurs intérêts et aussi qu'ils puissent s'identifier à une définition culturelle de la créativité humaine tout en s'inscrivant dans des rapports sociaux définis en termes d'obstacles à un accomplissement conçu aujourd'hui en terme d' « authenticité » (Ibid.).

La sociologie de l'expérience sociale est une sociologie compréhensive. Elle est centrée sur la subjectivité de l'acteur, elle analyse sa construction d'« une réalité sociale », son rapport au monde.

- *la construction de l'expérience collective qui replace la notion d'aliénation au cœur de l'analyse sociologique* (Ibid.) :

Les individus socialement dominés ne contrôlent pas les logiques de l'action qui les guident, « les rapports de domination dépossèdent […] les acteurs de la maîtrise de leur expérience sociale » (Ibid. : 19).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pour définir la sociologie de l'expérience sociale, F. Dubet emprunte trois grands principes d'analyse à M. Weber, « théoricien de l'action 'significative' et de la sociologie compréhensive » (Ibid. : 105). :

- *L'action sociale n'a pas d'unité* : il n'existe pas «*un* système et *une* logique mais une pluralité non hiérarchique » (Ibid.).
- *L'action est définie par des relations sociales* : elle ne correspond pas uniquement aux « orientations normatives et culturelles des acteurs » (Ibid. : 107), elle est « une orientation subjective et une relation » (Ibid. : 108). L'action est « sociale en ce sens qu'elle vise, plus ou moins directement autrui » (Ibid.).
- *L'expérience sociale est une combinatoire* : plusieurs logiques de l'action sont présentes dans chaque expérience.

> La sociologie de l'expérience sociale vise à définir l'expérience comme une combinaison de logiques d'action, logiques qui lient l'acteur à chacune des dimensions d'un système. L'acteur est tenu d'articuler des logiques différentes, et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue la subjectivité de l'acteur et sa réflexivité (Ibid. : 105).

III.2.3. Les logiques de l'action

> Chaque expérience sociale résulte de l'articulation de trois logiques de l'action : l'*intégration*, la *stratégie* et la *subjectivation*. Chaque acteur, individuel ou collectif, adopte nécessairement ces trois registres de l'action qui définissent simultanément une orientation visée par l'acteur et une manière de concevoir les relations aux autres. (Ibid. : 111).

Ce triptyque de F. Dubet s'inspire de la «théorie de l'action » de celui qui fut son maître, A. Touraine. Il s'en distingue néanmoins sur un point essentiel, affirmant que les logiques de l'action « n'entretiennent pas entre elles des liens nécessaires mais des rapports aléatoires dans le moment intellectuel et social où nous sommes » (Ibid. : 112). Elles ne se hiérarchisent pas obligatoirement mais restent largement autonomes. Il préfère pour cette raison parler d'« expérience » plutôt que d'« action » (Ibid.).

III.2.3.1. *L'intégration :*

Il s'agit de la logique d'action de la sociologie classique. Elle renvoie « aux mécanismes d'intégration à l'œuvre dans toute société » (Ibid. : 112).

« L'identité intégratrice » de l'acteur consiste en une intériorisation de codes sociaux élémentaires, de valeurs institutionnalisées à travers des rôles. L'individu se définit par ses appartenances (nationale, locale, « ethnique »...), sa position et vise à les maintenir ou à les renforcer. Sa personnalité coïncide avec son personnage social.

La relation sociale apparaît sous la forme d'une opposition entre Eux et Nous. La différence et l'étrangeté caractérisent l'autre.

Dans cette logique, « la culture est définie en terme de valeurs » (Ibid. : 115). L'acteur « interprète la culture comme un ensemble de valeurs assurant à la fois l'ordre et son identité » (Ibid. : 117). La société constitue un système d'intégration dont les valeurs communes assurent la cohésion.

Les conduite sociales « pathologiques » relèvent, dans ce registre, d'un « défaut de socialisation et par conséquent, d'un « défaut d'intégration du système » (Ibid.).

III.2.3.2. *La stratégie*

Dans la logique de la stratégie, l'identité est une ressource, l'acteur la définit en terme de statut,

> […] le statut désignant la position *relative* d'un individu, c'est-à-dire la « chance » qu'il a d'influencer les autres grâce aux ressources liées à cette position (Ibid. : 119).

La société constitue un marché non seulement dans le domaine économique, mais aussi dans l'ensemble des activités sociales. La stratégie suppose

> une rationalité instrumentale, un utilitarisme de l'action elle-même visant à accorder les moyens aux finalités poursuivies par les opportunités ouvertes par la situation (Ibid. : 120).

Elle implique une logique d'intégration concomitante : il faut « maintenir les règles du jeu pour que le jeu reste possible » (Ibid. : 121).

La concurrence domine les relations sociales dans

> un système d'échanges concurrentiels dans la compétition pour obtenir des biens rares : l'argent, le pouvoir, l'influence, le prestige, la reconnaissance… (Ibid. : 122).

L'autre fait figure de rival ou d'allié potentiel dans la conquête du « pouvoir », de bénéfices matériels ou symboliques.

III.2.3.3. *La subjectivation*

Dans ce registre, « l'acteur n'est réductible ni à ses rôles ni à ses intérêts quand il adopte un autre point de vue que celui de l'intégration ou de la stratégie » (Ibid. : 127). La logique

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

du sujet correspond à la représentation d'une créativité humaine qui se distingue de la tradition et de l'utilité. L'acteur se présente comme un sujet critique confronté à une société définie comme un système de production et de domination.

L'identité subjective prend la forme d'un « engagement » vers une référence culturelle construisant la « représentation » du sujet, qui veut « se percevoir comme l'auteur de sa propre vie et la juger » (Ibid. : 128) : « Le Je est le regard subjectif porté sur le Moi, il est une mise à distance » (Ibid. : 129). L'individu ne peut adhérer totalement à son personnage social, à ses intérêts. Il est un acteur éthique.

Le sujet perçoit les rapports sociaux en termes « d'obstacles à la reconnaissance et à l'expression de la subjectivation » (Ibid. : 130), de menace pour son autonomie, sa créativité, son authenticité.

La culture ne se limite pas à un ensemble de valeurs, de normes, ou aux « ressources symboliques de l'action ». Elle autorise également la critique sociale. Elle définit l'« historicité » du sujet (Ibid. : 132).

L'aliénation et la domination traduisent la « privation de la capacité d'être sujet » (Ibid. : 133).

III.2.4. Le système social

L'acteur et le système restent liés, mais il n'y a pas unicité ni de l'un ni de l'autre.

Les trois logiques de l'action, précédemment décrites, s'inscrivent « dans une certaine 'objectivité' du système social » (Ibid. : 135). Les expériences sociales procèdent de « combinaisons subjectives d'éléments objectifs » (Ibid. : 136).

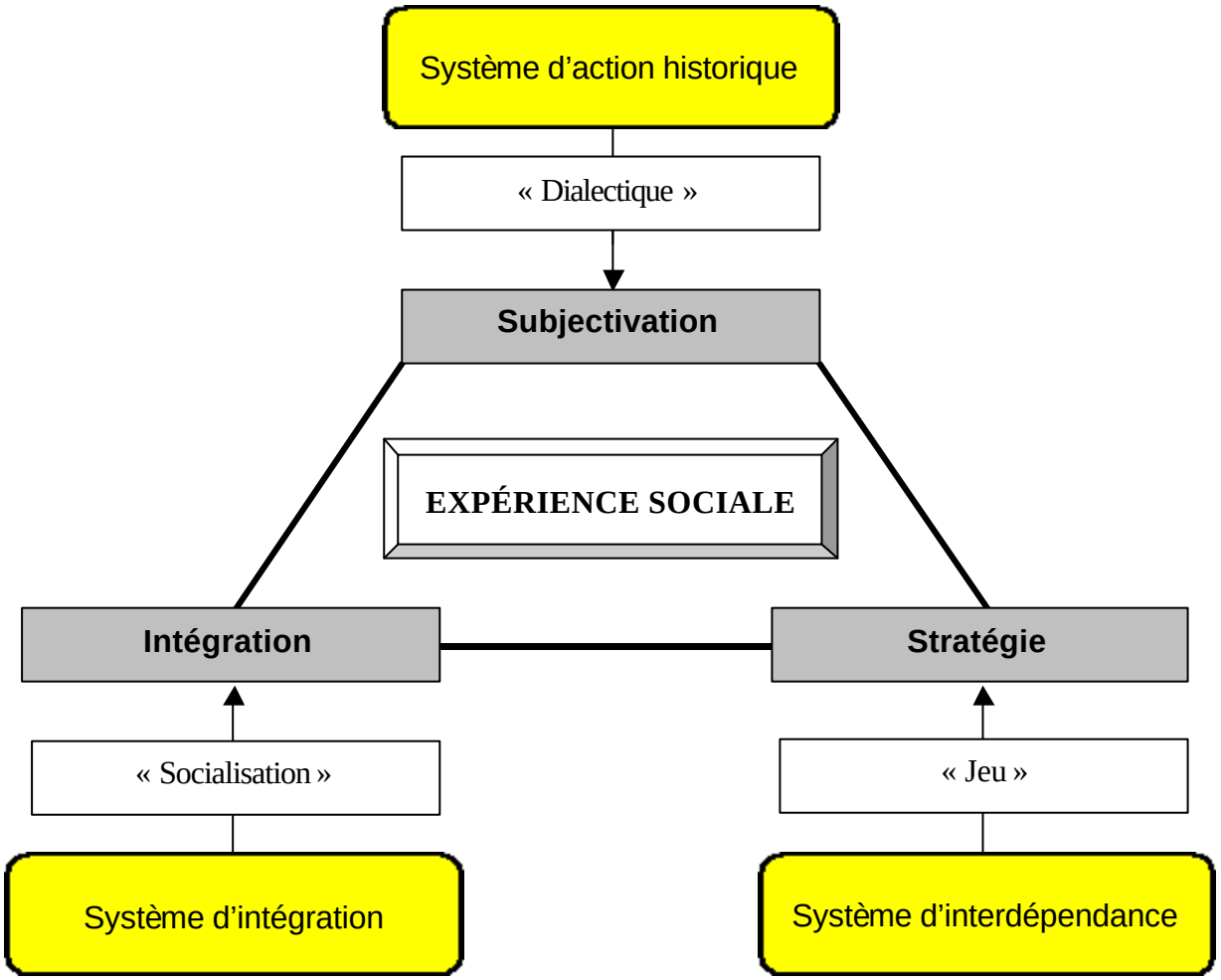
> L'acteur construit une expérience lui appartenant à partir de logiques de l'action qui ne lui appartiennent pas et qui lui sont données par les diverses dimensions du système qui se sépare au fur et à mesure que l'image de l'unité fonctionnelle de la société s'éloigne (Ibid.).

Chaque logique de l'action renvoie à un élément du système qui la « 'détermine' suivant un lien de 'causalité' » (Ibid. : 177). Il est composé par trois grands types de systèmes: un système d'intégration (une communauté), un système de compétition (un ou plusieurs marchés) et un système culturel (« la définition de la créativité humaine non totalement réductible à la tradition et à l'utilité ») (Ibid. : 110).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Figure n°10 : L'expérience sociale

(entre guillemets, figure le lien causal du système à l'action considérée)



III.2.4.1. *Le système d'intégration et la socialisation.*

La causalité dans le registre de l'intégration correspond à l'engendrement de l'action par la socialisation. Les acteurs assimilent et reproduisent « des codes culturels communs qui permettent à la fois l'« échange social et la continuité des sociétés ». Chaque individu hérite d'une culture, d'une histoire, qui forgent en partie sa personnalité et déterminent une part de ses conduites.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.2.4.2. *Le système d'interdépendance et les contraintes du jeu*

L'action stratégique correspond à un système d'interdépendance qui résulte de la « composition des intérêts concurrents ». La métaphore du jeu y domine, « articulant la rationalité des acteurs avec la présence de règles et de situations qui contraignent le jeu et distribuent inégalement les capacités à jouer » (Ibid. : 147). La logique d'action stratégique et rationnelle se démarque de l'application d'un programme de socialisation, mais doit composer avec «des contraintes et des règles du jeu préexistant aux acteurs et s'imposant à eux » (Ibid. : 146).

III.2.4.3. *Le système d'action historique*

La subjectivation correspond à une activité critique, une prise de distance ou un engagement de l'acteur, à son aspiration à construire sa propre vie. Cette logique du sujet « dépend d'un système d'action historique par l'intermédiaire d'une tension dialectique ; plus concrètement d'une critique et d'un conflit » (Ibid. : 176).

> Chacun est un peu un sujet pouvant ne rien tenir pour acquis : un « intellectuel ». La représentation du sujet, l'âme, la Raison, l'individualité, les droits naturels résultent d'une activité sociale, celle que Touraine nomme l' « historicité » (Ibid. : 147).

La subjectivation reste socialement définie par une culture, et surtout par la tension dialectique construite entre cette culture et des rapports de domination. La prise de distance critique suppose une approbation antérieure.

III.2.5. Le « travail » de l'acteur

La sociologie de l'expérience prend pour objet le travail de l'acteur, engagé dans les trois logiques de l'action qui entretiennent entre elles des rapports de *tensions*, tensions qui les lient et les opposent.

> Chaque objet de l'expérience est tour à tour perçu à partir de ces trois points de vue. Ainsi, chacun de nous peut aisément mettre en scène son identité en définissant tour à tour ses appartenances, ses ressources et ses engagements (Ibid. : 183).

F. Dubet en appelle ici à G.H. Mead et son image d'un Moi dissocié pour définir le sujet social.

> Le Moi de l'individu se constitue comme le contrôle interne des multiples Soi acquis dans les diverses modalités du jeu enfantin allant de l'imitation à la capacité d'accepter et de jouer avec des règles plus générales (Ibid. : 180).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Le Je réside dans le travail de l'acteur, dans une activité consistant en une prise de distance à lui-même, « une capacité critique » par rapport au « Moi, aux rôles et aux intérêts » (Ibid. : 181)

> Le Je se place d'un point de vue plus large que les divers Moi car l' « autrui généralisé » n'est pas une extension abstraite des rôles et des attentes de rôles, mais l'adoption d'une perspective suffisamment universelle pour fonder la distance de soi à soi, c'est-à-dire la distance de l'acteur à son rôle (Ibid.).

Cette « identité sociale profonde » construit le sens et la cohérence d'une expérience sociale en référence à la « définition culturelle du sujet » (Ibid. : 184) : « une conception de la créativité humaine et d'une éthique, une définition de l'autonomie » (Ibid : 185).

III.2.6. Une sociologie du sujet ?

Dans son effort de conceptualisation de la notion de « rapport au savoir » (2002), B. Charlot avance l'idée audacieuse[1] d'une sociologie du sujet. Dans le fil de son raisonnement, il se livre à une étude critique de la sociologie de l'expérience de F. Dubet. Sociologie qu'il ne considère pas comme une sociologie du sujet, mais comme une sociologie de la subjectivation :

> qui ne parvient pas à se défaire complètement des limites que la sociologie classique impose en refusant de prendre en considération la spécificité du sujet (Ibid. : 42).

Pour F. Dubet, l'individu social n'est pas un simple agent qui ne fait qu'intérioriser les normes et les valeurs sociales mais un acteur qui construit son expérience en articulant trois logiques d'action : l'intégration, la stratégie, la subjectivation. Un acteur qui ne se confond ni à ses rôles, ni à ses intérêts. Toutefois, si le sociologue recourt aux termes « sujet » et « subjectivité », il n'en fait pas moins «l'économie de la notion de sujet », juge B. Charlot (2002 : 47). Chez F. Dubet, le sujet n'est pas un objet de recherche sociologique mais une hypothèse à poser lorsque le sociologue « prend acte de l'existence d'un processus de subjectivation » (Ibid. : 47). La logique de la subjectivation n'apparaît pas comme une « réalité », contrairement aux logiques de l'intégration et de la stratégie qui induisent une intériorisation des « Moi sociaux », donc une socialisation. La subjectivation

[1] En effet, il pense « le sujet comme social alors que la sociologie s'est construite en se démarquant des théories du sujet » (Charlot : 36). La sociologie de É. Durkheim, longtemps prépondérante en France, est une sociologie sans sujet : « Il faut considérer les faits sociaux comme des choses », « les faits sociaux ne peuvent être expliqués que par des faits sociaux », « toutes les fois qu'un phénomène social est directement expliqué par un phénomène psychique, on peut être assuré que l'explication est fausse » (1895, cité par Charlot, 2002 : 36). Il en est de même de la sociologie de P. Bourdieu, «l'agent social » n'est pas un sujet. Il est doté d' « un sens pratique de ce qui est à faire dans une situation donnée » (Bourdieu, 1994, cité par Charlot, 2002 : 37) mais il agit « en fonction de dispositions psychiques qui ont été structurées socialement : leur habitus » (Charlot, 2001 : 37).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

s'oppose à la socialisation, elle correspond à l'activité critique du sujet. Dans cette théorie, le sujet est défini par une distance vis-à-vis du social : les positions, les normes, les rôles, les stratégies... F. Dubet se refuse à contrevenir à la tradition de la sociologie classique en posant la « spécificité du sujet » (Charlot : 46).

> Il est d'autant plus difficile de définir une logique sociale du sujet que la sociologie s'est construite principalement contre l'idée même de sujet, qu'il s'agisse du sujet historique de l'historicisme ou du sujet individuel de la Raison (Dubet 1994, cité par Charlot : 47).

Son objet d'analyse est la subjectivation, « distance entre les Moi sociaux et l'image sociale d'un sujet » (Charlot : 48), on ne quitte pas le social.

Mais « alors à *qui* tout ce que décrit Dubet arrive-t-il ? », demande B. Charlot (Ibid. : 48), sinon au psychisme d'un sujet. Pour sa part, il envisage le sujet « autrement qu'en terme de différence ou de distance » (Ibid. : 47). Le sujet a une réalité sociale,

> il est un être singulier, doté d'un psychisme régi par une logique spécifique, mais c'est aussi un individu qui occupe une position dans la société et qui est pris dans des rapports sociaux (Ibid : 49).

F. Dubet, lui-même, ne repousse pas totalement l'idée d'une sociologie du sujet et l'exprime à la fin de *Sociologie de l'expérience :*

> Aucune explication sociologique ne peut se dispenser d'une anthropologie et, plus encore, d'une psychologie abstraite mais *vraisemblable* (1994 : 233).
>
> On ne pourra pas se résoudre toujours à séparer totalement la psychologie abstraite des sociologues de la psychologie clinique des psychologues, qui ne va pas d'ailleurs sans psychologie latente. Le détour d'une analyse de l'expérience par la sociologie ne peut se passer d'un équivalent ou d'un prolongement dans la psychologie particulière des individus (Ibid. : 258).

Nous empruntons à F. Dubet, sociologue de l'action, son modèle théorique de l'*expérience sociale*. Par sa lecture critique, B. Charlot souligne la légitimité et la pertinence de cette sociologie de la subjectivation, tout en regrettant qu'elle se passe du sujet, sujet qui construit son expérience singulière en référence à des logiques d'action hétérogènes.

Dans le cadre de notre problématique, ce paradigme doit éclairer une expérience sociale singulière : la participation à des listes de diffusion pour enseignants du premier degré. Cette conduite sociale dans le cyberespace, écheveau dans le registre de l'action de plusieurs rationalités et de plusieurs logiques, peut être appréhendée comme la « juxtaposition d'appartenances communautaires, des calculs du marché et des exigences d'une authenticité individuelle » (Ibid. : quatrième de couverture), notamment sur son versant autoformatif.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La sociologie de l'expérience doit permettre à notre réflexion, liant listes de diffusion pédagogiques, processus de formation, rapport au savoir et aux TIC, de s'affiner, d'atteindre un plus haut degré de conceptualisation.

III.3. Énoncé de la problématique de la recherche

La question centrale de cette recherche relie la présence et l'activité d'enseignants du primaire sur des listes professionnelles qui leur sont dédiées à un processus de formation continue au métier d'instituteur ou professeur des écoles.
Notre problématique réunit ce questionnement et notre modèle théorique, nous fournissant une grille de lecture d'un haut degré conceptuel de la réalité sociale ici appréhendée. Elle marque notre prise de position objective et objectivée dans notre « cheminement vers la connaissance ».

L'adhésion et la participation d'enseignants du premier degré à des listes de diffusion contribuent à leur formation professionnelle. Cette conduite individuelle singulière relève des logiques de l'action qui se combinent dans l'expérience sociale : l'intégration, la stratégie, la subjectivation.

III.4. Objectifs et hypothèse de recherche

III.4.1. Objectifs de la recherche

Le but de notre recherche, centrée sur les maîtres fréquentant les listes de diffusion pour enseignants du premier degré, consiste à :

- Recueillir les représentations de ces explorateurs en matière de TIC et plus spécifiquement au sujet des listes de diffusion. Nous observerons l'utilisation qu'ils font de ces outils électroniques et analyserons leurs logiques d'usage.

- Examiner le (ou les) mode(s) de formation de ces enseignants. Nous pourrons opérer un rapprochement avec leurs pratiques des TIC, considérant que leur profil formatif transparaît dans leur mode d'appropriation de ces outils numériques et rejaillit sur leurs comportements, leurs attentes d'internautes, d'abonnés aux listes de diffusion pédagogiques.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- Interroger leur identité professionnelle pour cerner leur conception de l'acte d'apprendre et d'enseigner, leur rapport au savoir. Nous tenterons de distinguer si une dominante pédagogique se dégage et fait figure de dénominateur commun, fédérateur entre ces individus, assurant une cohésion du groupe et dessinant une identité collective de liste.

- Dresser quelques perspectives d'avenir pour ces listes de diffusion d'enseignants généralistes, ouvertes, non institutionnelles. Elles sont apparues dans la seconde moitié des années 1990 avec la mise en ligne de nombreux établissements scolaires et de particuliers. Elles paraissent en phase de stabilisation mais ne concernent toujours qu'une infime proportion des enseignants malgré l'enthousiasme prosélyte de leurs adhérents. Leur devenir interroge.

III.4.2. Hypothèse de la recherche

Notre hypothèse découle fort logiquement de notre problématique qu'elle vise à élucider. Elle est l'aboutissement d'un va-et-vient fécond entre nos lectures théoriques et notre pratique de terrain. Elle subordonne l'abonnement et la participation à des listes de diffusion à un profil formatif spécifique, une certaine approche des TIC et une relation particulière au savoir à enseigner. Cette hypothèse générale se subdivise en trois sous-hypothèses explorant trois champs conceptuels qui la constituent :

- la formation, processus permanent de mise en forme, en sens.
- les TIC, avec bien entendu un volet « listes de diffusion ».
- le métier d'enseignant, indissociable du savoir que l'école a pour mission de dispenser à la jeunesse du pays.

Nous formulons l'hypothèse que les instituteurs et professeurs des écoles présents sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré entretiennent un rapport particulier à la formation, aux TIC et au savoir.

Ils se caractérisent en tant que :

- **sujets critiques, réflexifs, acteurs de leur propre formation**

Apprenants autonomes et responsables, ils font preuve de créativité dans leur parcours de formation. Ils privilégient l'autoformation, sans pour autant rejeter l'hétéroformation qui peut se révéler profitable et à l'occasion épancher leur soif de connaissance. Ils sont capables d'autodirection dans leurs apprentissages. Ils se fixent les buts à atteindre et les

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

moyens d'y parvenir. Ils évaluent leurs besoins et leurs actions de formation. Ils développent des compétences métacognitives et se connaissent en tant qu'apprenants.
Les listes contribuent à leur autoformation. Elles leur fournissent un réseau de personnes ressources avec lesquelles ils peuvent échanger, mutualiser des informations, des savoirs.

- **explorateurs en matière de TIC**

Favorables à l'innovation, ils intègrent les TIC non seulement dans leur vie privée, mais également dans le cadre de leur exercice professionnel, pour préparer leur « cours » et dans le cadre d'activités en classe avec les élèves. Ils ont des compétences techniques avérées en matière d'informatique, dont ils maîtrisent diverses applications, mais aussi didactiques et pédagogiques. Ce sont des internautes aguerris, rompus à la navigation sur la toile, à l'informatique communicante. Ils ont tout naturellement adopté les listes de diffusion pour enseignants car elles concilient leurs préoccupations professionnelles et leur attrait pour les nouvelles technologies.

- **médiateurs des apprentissages dans une perspective constructiviste**

Leur autoformation personnelle rejaillit sur leur identité professionnelle et plus précisément sur leur «style pédagogique » de maître d'école. Ils savent que l'apprenant est le principal artisan dans l'appropriation de son savoir.
Ils rompent avec la pédagogie de la transmission, où l'élève passif se contente de recevoir et d'enregistrer un savoir structuré par un maître omniscient, puis de le restituer le plus souvent à l'identique sans qu'il soit véritablement assimilé.
Ils privilégient les pédagogies de l'apprentissage (Altet, 1997). Ils créent les conditions, les situations propices à la construction de ses connaissances par l'élève. Ils ne s'intéressent pas seulement aux contenus mais aussi aux démarches et aux procédures utilisées par les élèves pour apprendre. Ils privilégient les méthodes actives qui placent l'élève au centre du système éducatif conformément à la loi du 10 juillet 1989. Ils définissent leur rôle en termes d'étayage, de médiation entre le savoir et l'apprenant (Bruner, 1987), plus qu'en termes de transmission, d'enseignement.
Sur les listes, ils approfondissent leur recherche pédagogique perpétuelle, enrichissent leur répertoire personnel de maître, et analysent leurs échecs et réussites en compagnie de leurs collègues abonnés.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Leur maîtrise de compétences professionnelles de haut niveau et leur pratique réflexive dessinent une identité professionnelle d'enseignant « moderne » (par contraste avec l'enseignant dit « traditionnel »).

IV. Méthodologies de la recherche

Afin d'observer la « réalité humaine et sociale » qui nous intéresse, de tester nos hypothèses théoriques, « d'administrer la preuve », nous devons mettre en œuvre un ensemble de procédures rationnelles congruentes. Nos options méthodologiques et la rigueur de nos investigations conditionnent le degré de validité de nos conclusions, aussi nous n'hésitons pas à consacrer quelques pages à l'exposition argumentée de nos choix ainsi que des objectifs spécifiques auxquels ils se rapportent.

La méthodologie en sciences humaines et sociales est un domaine qui, aujourd'hui encore, fait l'objet de controverses nombreuses.

Classiquement, deux approches s'offrent au chercheur : l'approche quantitative ou l'approche qualitative. Nous choisissons de les intégrer toutes deux afin de bénéficier des apports spécifiques de chacune d'elles. Nous les concevons dans leur complémentarité tel que le propose J. Reeves (1979), cité par G. De Lansheere (1982 : 38) :

> Nous considérons que les études qualitatives et quantitatives doivent se compléter dans un programme de recherche. Les deux modes d'investigation peuvent conduire à des conclusions généralisables, mais les études qualitatives demandent en général tant de ressources qu'elles doivent se limiter à des petits échantillons non représentatifs. Leur rôle consiste alors à apporter le riche détail observé qui suggère des explications des effets plus grossiers enregistrés dans les enquêtes ou *surveys* quantitatifs. Des recommandations relatives à la politique éducative, basées sur des recherches qualitatives ne peuvent revêtir qu'un caractère très provisoire. À l'opposé, et bien que les mesures effectuées y soient assez grossières, les résultats des recherches nomothétiques sont généralisables et nous croyons qu'ils permettent de mieux prédire ou de mesurer les effets de politiques élaborées sur cette base […].

G. De Landsheere (Ibid.) prend à témoin R.C. Rist (1977) pour contester les dichotomies rigides opérées à partir de l'opposition entre approche quantitative et approche qualitative :

> « Évaluation dure contre évaluation douce », Quantificateurs contre descripteurs », « Scientistes contre critiques », « rigueur contre intuition », c'est tout simplement un truisme d'affirmer que les dichotomies représentées par ces clichés usés ont trop longtemps dominé la discussion comparative de diverses stratégies de recherche en éducation. On réduit ainsi la complexité et les nuances de différentes approches à de simples et rigides polarités […] on obscurcit ainsi la dialectique et l'interaction entre tous les efforts vers la « connaissance » ou la « compréhension ».

Il se prononce contre l'exclusion et prône un « nouveau dualisme » où, à côté des causes qui expliquent un phénomène, on examine les raisons qui donnent sens à un

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

comportement ». Il estime qu'il faut emprunter les deux méthodes « tour à tour ou simultanément » car « elles se complètent l'une l'autre » (Ibid.).
C'est dans cet esprit que nous avons choisi de mener nos investigations en utilisant de façon complémentaire des outils méthodologiques quantitatifs et qualitatifs. Ils nous permettront d'éclairer plusieurs facettes de la dynamique à l'œuvre sur les listes de diffusion généralistes pour enseignants du primaire.

Notre approche est transversale, elle s'appuie sur trois méthodes, trois angles d'attaque, une triangulation des points de vue sur l'objet de notre étude à travers trois corpus :

- une enquête par questionnaire électronique
- une analyse du contenu de trois mois de messages diffusés sur les listes
- une enquête par entretiens semi-directifs

La présentation et les résultats de ces investigations sont présentés successivement, mais elles ont souvent été menées en parallèle, l'une suscitant l'autre, la relançant sur une piste nouvelle, ou la pondérant, la nuançant.
Leurs apports spécifiques, le croisement de leurs résultats doivent nous permettre de valider ou d'invalider tout ou partie de notre hypothèse de recherche.

Chacune correspond à des objectifs spécifiques de notre travail.
L'enquête par questionnaire vise à recueillir des renseignements au sujet de la population des abonnés de chacune des trois listes. Nous désirons :

- savoir qui sont ces enseignants qui adhèrent aux listes, relever quelques-unes de leurs caractéristiques sociales et professionnelles pertinentes pour notre étude,
- inventorier les raisons qui motivent leur abonnement,
- caractériser la minorité active par rapport aux intervenants occasionnels et aux invisibles,
- recenser les raisons de participer ou de ne pas participer aux échanges invoquées par les abonnés

L'analyse de contenu de trois mois d'échange sur les listes considérées a pour but de nous livrer la thématique du contenu du discours. Nous ne voulons pas nous contenter des renseignements « déclaratifs » récoltés, mais vérifier la teneur des messages, prendre connaissance du type de communication qui s'instaure sur ces listes.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Nous avons donc :

- relevé les différents thèmes abordés par les messages,
- noté les différents types de messages,
- évalué le degré d'interactivité de la communication sur la liste,
- estimé le taux de participation,
- évalué la concentration de la parole.

Ces deux premières approches contribueront à un examen approfondi de notre terrain de recherche et étaieront notre méthodologie principale : l'enquête par entretien semi-directif. En effet, après ces deux phases préliminaires, nous aborderons plus précisément le cœur de la présente étude. Notre guide d'entretien, méticuleusement élaboré, est centré sur notre problématique et articulé sur nos hypothèses. Les entretiens menés doivent nous permettre de décrire, dans toute leur finesse, les logiques de l'action qui expliquent l'adhésion et la participation d'enseignants du premier degré à des listes pédagogiques. Ces logiques auront été déjà appréhendées grâce à l'enquête par questionnaire électronique, mais de manière exploratoire, avec moins de profondeur d'analyse.

L'enquête par entretien s'attachera à dépeindre, plus précisément, le rapport à la formation, aux TIC et au savoir des abonnés.

IV.1. Premier corpus : enquête par questionnaire électronique auprès des abonnés

Nous avons mis en œuvre un questionnaire électronique sur trois listes généralistes du primaire, *Listecolfr*, la *Liste Freinet* et la *Liste PMEV*, procédé grâce auquel nous étions sûrs de toucher les personnes directement concernées par notre problématique. Cette méthode traditionnelle close doit permettre la collecte de données quantitatives chiffrées relatives à la population enseignante qui fréquente les listes, de connaître les motifs d'adhésion, de participation ou non-participation des abonnés.

Ce questionnaire a pour origine l'étude menée au cours de notre mémoire de maîtrise de Sciences de l'Éducation[1], déjà consacré à la question de la formation sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré. Il a été diffusé sur *Listecolfr* en juin 2001. Il

[1] Turban J.-M. (2001), *Listecolfr*, liste de diffusion pour enseignants du premier degré : autoformation et intelligence collective ?, Mémoire de maîtrise de Sciences de l'Éducation, Université de Rennes II - Haute Bretagne, sous la direction de C. Derrien.

conserve toute sa pertinence dans le cadre de notre présente recherche, aussi avons-nous décidé d'en réexploiter les résultats et de le diffuser également sur la *Liste PMEV* et la *Liste Freinet*. Nous augmentons ainsi la taille de notre échantillon total et pouvons procéder à des comparaisons inter-listes. Il sera possible, à cette occasion, d'observer si l'obédience pédagogique propre à la *Liste PMEV* ou à la *Liste Freinet* introduit des variations notables dans les résultats.

IV.1.1. Présentation du questionnaire

Afin de perfectionner, d'augmenter la concision et la précision de notre questionnaire définitif, nous l'avons testé auprès de quelques abonnés. Quelques modifications ont été apportées en fonction des « non-réponses », difficultés et hésitations observées lors de la passation du pré-questionnaire.

Une fois lancé sur une liste de diffusion, « les dés sont jetés » et il est quasiment impossible de rectifier le tir. Le questionnaire par courriel est auto-administré, le répondant le remplit lui-même. Par conséquent, notre outil doit associer clarté et sobriété dans la présentation, la formulation et le vocabulaire, sous peine d'échouer dans la poubelle électronique. Un questionnaire mal conçu, peu compréhensible, trop vague, n'obtiendrait qu'un faible taux de retour et produirait des réponses peu exploitables.

IV.1.1.1. *Le préambule*

Afin de récolter un maximum de réponses, il fallait susciter la confiance des colistiers et leur fournir quelques garanties. C'est l'objet du court préambule qui précède les questions.

Le questionnaire ne doit pas être ressenti comme une intrusion, une utilisation contre-nature des listes, contrevenant à leur objet, qui plus est par un individu extérieur au groupe. Nous nous présentons en tant qu'enseignant du premier degré, abonné depuis plusieurs années à la liste, donc à parité avec les enquêtés. Nous avons pris soin de demander l'autorisation de diffuser notre questionnaire aux gestionnaires des trois listes et le précisons aux abonnés.

Les fins et le cadre de l'enquête sont clairement annoncés. Cependant nous nous gardons bien de livrer nos hypothèses dans le souci de ne rien induire dans les réponses des enquêtés. Nous n'abordons jamais directement le thème la formation, notion centrale de notre travail, nous verrons si nos enquêtés y font référence explicitement ou implicitement.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Nous garantissons l'anonymat des répondants, la confidentialité et le traitement exclusivement statistique, règles déontologiques de base de l'enquêteur.

Nous nous engageons à livrer les résultats de notre recherche aux colistiers ultérieurement. Nous leur fournirons l'adresse du site où ils seront publiés. Nous concluons en précisant qu'il ne faut pas encombrer la liste avec les réponses à l'enquête mais nous les retourner à notre adresse personnelle, et formulons des remerciements anticipés.

Le préambule :

Je suis abonné à la liste depuis plusieurs années. Je participe peu mais suis un lecteur assidu.

Dans le cadre de ma recherche en Sciences de l'Éducation à l'Université de Rennes II, j'étudie les listes de diffusion pour enseignants du 1er degré (je suis instit à Saint-Quay Portrieux dans les Côtes d'Armor).

Je fais passer un petit questionnaire (cf. ci-dessous) sur la liste afin d'étayer ma recherche et mieux connaître le public des abonnés. J'ai demandé leur accord aux gestionnaires de la liste.

Je vous communiquerai les résultats sur la liste et vous pourrez consulter mon mémoire sur mon site (si ça vous intéresse) très bientôt.

Ce questionnaire, je l'ai voulu court pour vous encourager à me répondre.

Attention, ne renvoyez pas vos réponses sur la liste mais à mon adresse !!!

Merci d'avance pour votre contribution qui me rendra un grand service.

IV.1.1.2. *Le questionnaire.*

Le questionnaire est court, concis, afin d'encourager les colistiers à y consacrer quelques minutes, ce qui est loin d'être évident, sachant que chacun d'eux reçoit un grand nombre de messages dans sa boîte et procède à une lecture très sélective.

Les questions sont regroupées autour de quatre thèmes :

- le processus d'adoption de la liste (questions n°1 et n°2)
- le rôle de la liste pour l'abonné (question n°3)
- la participation à la liste (questions n°4, n°5 et n°6)
- l'identification de l'enquêté (questions n°7, n°8, n°9 pour la *Liste PMEV*[1] et la *Liste Freinet*[1], n°10 pour la *Liste Freinet*)

Nous avons ajouté une question concernant l'âge des abonnés aux questionnaires « Freinet » et « PMEV ». Cette donnée est fournie par ailleurs pour *Listecolfr* (cf. 3ème Chap. IV.1.6.1.). Nous avons posé la question de leur affiliation à la pédagogie Freinet aux abonnés de la *Liste Freinet*. Elle n'était pas justifiée sur *Listecolfr* qui ne se

[1] Certains items ne valent que pour une liste, ils sont clairement mis en évidence par des codes couleur : bleu *Liste PMEV* ; vert *Liste Freinet*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

réclame pas d'un courant pédagogique particulier. L'enquête permanente en ligne nous procure cette donnée pour la *Liste PMEV* (cf. 3ème Chap. IV.1.6.2.).

Sur la liste, les intervenants se tutoient, nous le faisons également et marquons notre appartenance au groupe des abonnés.

Le questionnaire :

1- A quelle date[1] *t'es-tu inscrit(e) sur la liste ?*

-1995 (création de la Liste Freinet)

-1996

-1997 (création de Listecolfr)

-1998 (création le la Liste PMEV)

-1999

-2000

-2001

-2002

-2003

-2004

2- Comment as-tu découvert la liste ?

…

3- Indique le rôle que joue pour toi la liste en numérotant de 1 à 3, du plus important au moins important, 3 des propositions suivantes :

- source de renseignements pédagogiques et didactiques

- source de renseignements administratifs

- source de renseignements techniques concernant l'informatique

- source d'informations générales, culturelles, artistiques

- point de départ pour des échanges privés

- outil de travail coopératif

- lieu d'expression personnelle

- lieu de débat

- soutien moral

- ouverture

-observatoire du milieu enseignant

- autre(s) fonction(s).....

- .....

4- Quelle est la fréquence de tes interventions sur la liste ?

…

[1] Les dates proposées tiennent compte de la date de création de la liste concernée.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

5-Quelles sont tes raisons de ne pas participer ?

…

6- Quels sont tes motifs d'interventions les plus fréquents ? (demander quelque chose, …).

…

7-Tu es :

- un homme ?

- une femme ?

8- Quelle est ta fonction ? (fonction, niveau de classe, spécialisation)

…

9- Es-tu un enseignant Freinet ? *question ajoutée au questionnaire « Liste Freinet »*

-oui

-non

10- Quel est ton âge ? *question ajoutée aux questionnaires « Liste PMEV » et « Liste Freinet »*

…

Merci beaucoup

Jean-Marc TURBAN

jean-marc.turban@wanadoo.fr

IV.1.2. Organisation du questionnaire

Le questionnaire comprend huit à dix questions, cinq ouvertes et trois à cinq fermées.

Les questions n°1 (inscription), n°7 (sexe) et n°9 (enseignant Freinet) du questionnaire « *Liste Freinet* » sont des questions fermées uniques.

La question n°3 (rôle) est une question fermée ordonnée permettant aux répondants de hiérarchiser leurs réponses. En fait, elle n'est pas véritablement fermée car les enquêtés pouvaient énoncer d'autres rôles pour la liste et ne sont pas complètement prisonniers de notre catégorisation. Peu d'enquêtés ont usé de cette liberté : 2 abonnés de *Listecolfr*, 3 de la *Liste PMEV* et 2 de la *Liste Freinet*. Il semble donc de nos propositions recouvrent de façon satisfaisante l'éventail des apports d'une liste de diffusion pédagogique.

Les questions n°2 (découverte), n°4 (fréquence), n°5 (raisons de ne pas participer), n°6 (motifs des interventions), n°9 (âge) du questionnaire « *Liste PMEV* » et n°10 (âge) du questionnaire « *Liste Freinet* » sont des questions ouvertes. Pour les questions d'identification n°8 (fonction), n°9 « *Liste PMEV* » et n°10 « *Liste Freinet* » (âge), il s'agissait de ne pas surcharger le questionnaire d'une longue liste d'items. En ce qui concerne les interrogations n°2 (découverte), n°4 (fréquence), n°5 (raisons de ne pas

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

participer) et n°6 (motifs des interventions), se rapportant à l'adhésion et la participation, nous avons privilégié ce type de questions afin de ne pas influencer les enquêtés.

Les questions ouvertes enrichissent l'éventail des propositions et évitent des omissions involontaires de l'enquêteur. Cette liberté d'expression facilite la prise de parole et la mobilisation des idées chez le sondé. En revanche, elles alourdissent considérablement le traitement du questionnaire. Par la suite, nous avons analysé ces cinq questions selon la technique de l'analyse de contenu. Afin de procéder au dépouillement, nous avons traduit toutes les réponses possibles en autant de questions fermées uniques ou à réponses multiples, en prenant garde d'éviter les redondances, tout en ne laissant pas échapper de sens à partir de ce qui a été formulé.

Nous avons mélangé les types de questions pour éviter les effets pervers que peut provoquer une liste monotone de questions uniformes. Une logique dans leur enchaînement est préservée afin de faciliter le cheminement du répondant. Celui-ci doit pouvoir suivre, du moins superficiellement, le raisonnement de l'enquêteur.

Le questionnaire débute par deux questions « faciles » objectives, portant sur des faits (n°1=>inscription et n°2=>fréquence). Les questions clés sont positionnées vers le milieu du questionnaire, en troisième, cinquième et sixième position (n°3=>rôle, n°5=> raisons de ne pas participer et n°6=>objets des interventions). Elles portent sur les attentes, motivations à adhérer et à contribuer, et nécessitent plus de réflexion, de concentration. Les questions n°3 (rôle) et n°5 (motifs des interventions) sont espacées. Cela nous permettra de recouper les réponses et de détecter d'éventuelles contradictions.

Le questionnaire s'achève par des questions d'identification, sans grande difficulté. La question de l'âge (absente du questionnaire *Listecolfr*) peut paraître indiscrète, certains sondés nous l'ont fait remarquer avec humour, mais presque tous (un refus) y ont répondu de bonne grâce.

Il ne faut pas le répéter ...:)))) J'ai 50 ans. (femme, Liste Freinet, avril 2004)

41ans, indiscret ! (femme, Liste PMEV, avril 2004)

Pfouh! quelle indiscrétion! J'ai 33 ans et 9 ans d'enseignement. (femme, ListePMEV, avril 2004)

Il fut parfois difficile pour des enseignants de se déclarer ouvertement « enseignant Freinet » en réponse à la question n°9 (enseignant Freinet), ce qui nous a posé quelques soucis lors du dépouillement quant à l'interprétation des réponses (cf. 3ème Chap. IV.1.5.).

Oui, si on peut dire. En tous cas, c'est ce que j'essaie de faire. (femme 40 ans, Liste Freinet, avril 2004)

Je crois. (homme 40 ans, Liste Freinet, Mai 2004)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ouh là là quelle question! Je pratique une pédagogie coopérative. Je me reconnais comme Freinet chez certains s'en réclamant, pas du tout chez d'autres (ou très peu), alors ... (femme 38 ans, Liste Freinet, mai 2004)

IV.1.3. La population étudiée

En termes quantitatifs, la population est facile à cerner. Les trois listes sont hébergées sur le serveur du CRU dont l'interface affiche le nombre, constamment réactualisé, des abonnés. Au moment de l'enquête, 563 inscrits étaient recensés sur *Listecolfr* (le 16 juin 2001)[1]). 598 inscrits pour la *Liste Freinet* et 293 inscrits pour la *Liste PMEV* (le 5 mai 2004). L'effectif cumulé des trois listes au moment de l'enquête atteint 1 454 inscrits, nombre que nous manipulons avec précaution, premièrement parce beaucoup d'abonnés fréquentent deux, voire trois des listes qui composent notre échantillon, et deuxièmement parce que quelques-uns sont inscrits sous deux adresses, une nouvelle et une ancienne qui n'a pas été radiée.

En revanche, la population des trois listes est très difficile à décrire en termes qualitatifs. Le fichier des abonnés des listes ne nous est accessible que dans le cas de la *Liste Freinet* et encore ne nous fournit-il que des renseignements épars, inexploitables, se résumant parfois à une simple adresse électronique. De plus, l'utilisation de ce type de fichier est très limitée dans un souci évident de protection des individus. Il est interdit de rediffuser à quiconque ou de réutiliser la liste des abonnés et les données personnelles qu'ils ont fournies en s'inscrivant dans tout autre contexte que celui du fonctionnement de la liste elle-même.

Nous ne disposons des caractéristiques sociodémographiques des abonnés pour aucune des trois listes. Il nous a été impossible de construire un échantillon qui soit modèle en réduction de notre population de référence. Nous ne pouvons pas juger de la représentativité des répondants au questionnaire par rapport à l'ensemble des membres de chacune des listes. Nous avons cependant veillé à ce que notre échantillon spontané (composé de ceux qui ont accepté de répondre) ne soit exagérément biaisé, en le confrontant aux résultats de deux enquêtes analogues. Nous avons vérifié l'adéquation des réponses que nous avons collectées sur *Listecolfr* et la *Liste PMEV* avec, respectivement, « les statistiques sur la répartition des inscrits à *Listecolfr*[2] » sur le site *Cartables.net* et les

[1] *Listecolfr* comptait 863 abonnés le 5 mai 2004.
[2] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cartables.net/listes/statslistecolfr/

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

chiffres de l'enquête permanente «*Liste PMEV*- Qui sommes-nous ?[1] » sur le site *Le bulletin de la PMEV*. Nous estimons ainsi approximativement le degré de validité de nos résultats concernant ces deux listes (cf. 4ème Chap. I.).

Les caractéristiques de notre échantillon, non représentatif de la population des abonnés, seront comparées à celles de la population des enseignants du premier degré. Nous nous réfèrerons aux statistiques officielles fournies par le Ministère de l'Éducation Nationale. Cependant, signalons qu'une minorité des répondants n'appartient pas à la corporation des enseignants du premier degré. Notre échantillon comporte un professeur d'I.U.F.M. abonné à *Listecolfr*, deux parents d'élèves et quatre enseignants du secondaire abonnés à la *Liste Freinet*. Il nous faudra en tenir compte.
Aucune généralisation ne pourra être retirée de notre enquête, qui n'a pas de véritable valeur statistique. Son ambition consiste à dresser l'esquisse du public présent sur les réseaux sociotechniques « listes de diffusion pédagogiques pour enseignants du premier degré » et d'en rapporter l'usage attesté par ses abonnés.

IV.1.4. Passation de l'enquête

Mettant à profit la multipolarité du média « liste de diffusion », nous avons distribué notre questionnaire auprès de la totalité des abonnés des trois listes. Potentiellement, chacun d'entre eux a été sollicité avec une grande économie de moyens et pour un coût très modique, celui de l'impulsion téléphonique nécessaire à l'envoi d'un courriel à l'adresse de chaque liste. 1454 (563 + 598 + 293) questionnaires ont été expédiés en trois « clic de souris », et ont touché une population dispersée sur tout le territoire national et même au-delà, sur tous les continents[2]. Le questionnaire était inclus dans le corps du message. Il était hors de question de l'insérer dans une pièce jointe. Celles-ci sont honnies des colistiers car trop souvent porteuses de vers ou virus informatiques.

Nous avons procédé en trois temps lors de la diffusion du questionnaire sur chacune des listes :

[1] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.lebulletinpmev.com/enquete/index.html
[2] Les trois listes comptent des adhérents résidant en dehors de l'Hexagone. Souvent, il s'agit d'enseignants français en poste à l'étranger.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

* envoi d'un courriel contenant le préambule introductif et le questionnaire (cf. 3ème Chap.Troisième partie IV.1.1.).

* première relance au bout de 5-6 jours quand la réception de réponses se tarit. Nous informons les abonnés du nombre de réponses obtenues, les sollicitons à nouveau et prenons soin de faire figurer le questionnaire en fin de message pour faciliter le travail des futurs enquêtés. Nous soulignons notre intention d'effectuer une ultime relance (cf. Annexe n°4).

* deuxième et dernière relance sur le même mode que la première. Nous donnons rendez-vous aux abonnés à l'horizon d'une quinzaine de jours pour une présentation des résultats de l'enquête (cf. Annexe n°5).

Tableau n°11 : Passation du questionnaire

Liste	*Listecolfr*	*Liste Freinet*	*Liste PMEV*
Période de passation du questionnaire	du 16 juin au 29 juin 2001	du 27 avril au 25mai 2004	du 20 avril au 23 mai 2004
Nombre d'abonnés à la date de passation	563 le 16 juin 2001	598 le 5 mai 2004	293 le 5 mai 2004
Nombre de réponses	69	67	83
Taux de réponse	12,3%	11,2%	28,3%

Les taux de retour obtenus sont très honorables sur *Listecolfr* (12,5%) et la *Liste Freinet* (10%), et même excellents en ce qui concerne la *Liste PMEV* avec 28,4%. Ils sont supérieurs aux taux de retour de 5 à 10%, attendus habituellement pour une enquête postale. Ils se situent à des niveaux comparables à ceux obtenus à l'occasion de sondages analogues effectués par courriel. Lors de son enquête par courrier électronique sur neuf listes de diffusion, en mars 1999, B. Drot-Delange (1999 : 171) a obtenu des taux de retour compris entre 7% et 25% suivant les listes. J. Mauger, quant à lui, a constaté un taux de réponse de 10% à un sondage lancé en novembre 1999 ([en ligne]), auprès des abonnés de la liste Profs-L (professeurs de lettres en lycée).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Nous nous sommes montré extrêmement précautionneux dans la mise en œuvre de notre enquête par questionnaire sur les listes de diffusion (demande d'accord préalable auprès des gestionnaires, mise en confiance des abonnés par une exposition claire de l'objectif du questionnaire et l'affirmation de notre affiliation au groupe de colistiers, relances mesurées…). Nous savons par expérience que les colistiers reçoivent de nombreux messages et qu'ils les sélectionnent drastiquement. Il nous fallait « séduire ». Les listes véhiculent de nombreux questionnaires, notamment de professeurs des écoles stagiaires menant auprès de leurs futurs collègues une enquête dans le cadre de leur cursus. Ce mode de sondage est facile, rapide et peu coûteux, mais les colistiers se lassent. Le procédé doit être utilisé avec parcimonie et en tenant compte du temps et des intérêts des abonnés.

IV.1.5. Traitement des réponses

219 réponses nous sont parvenues, restait à traiter cette récolte. Le dépouillement a été réalisé avec le logiciel *Sphinx Plus*[2]. Les réponses aux questions fermées portent sur des variables qualitatives : elles sont évaluées en effectifs et en pourcentages. Tous les questionnaires ont été correctement renseignés à l'exception de la question n°3 (rôle), fermée ordonnée, dont le codage a été, en de très rares occasions, mal compris. Aucun questionnaire retourné n'a été éliminé. Nous osons voir en cette absence de déperdition, une bonne conception de l'outil d'enquête.

IV.1.5.1. *Codage des questions ouvertes*

Nous avons procédé à un codage des questions ouvertes. Celles-ci doivent être traitées selon la technique de l'analyse de contenu. Nous avons traduit toutes les réponses possibles en autant de questions fermées, en veillant à ce qu'elles ne soient pas redondantes, mais sans laisser échapper des réponses émises par nos enquêtés. Nous avons groupé les possibilités de réponse pour obtenir un codage, sans pour autant évacuer les nuances, quitte à regrouper des catégories par la suite.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pour les questions ouvertes, les catégories suivantes ont été retenues :

Tableau n°12 : Codage des réponses concernant la découverte de la liste
question n°2

Comment as-tu découvert la liste ?
dans mon groupe départemental Freinet[1]
parce que je suis membre du mouvement Freinet
par une publication du mouvement Freinet
par un collègue
par un formateur
en cherchant sur Internet
sur le site *Cartables.net*
sur un site de la même obédience pédagogique
⇨ *Lite Freinet* (Freinet.org, I.C.E.M. …)
⇨ *Liste PMEV* sur un site de l'anneau PMEV
par hasard en surfant sur Internet
sur une autre liste
sur un forum pédagogique
par hasard
sur un annuaire (*Francopholistes*, …)

Tableau n°13 : Codage des réponses concernant la fréquence des interventions sur la liste
question n°4

Quelle est la fréquence de tes interventions sur la liste ?
plus d'une fois par semaine
une fois par semaine
au moins une fois par mois
moins d'une fois par mois
moins de cinq fois par mois
jamais

Nous avons « collé » au plus près des réponses formulées.

Les deux premières catégories correspondent à la fréquence de participation des membres de la minorité active, les trois suivantes reflètent la fréquence de participation des intervenants occasionnels, la dernière recense les invisibles.

[1] Nous utilisons le même code couleur que précédemment pour des items ne concernant pas les trois listes : bleu *Liste PMEV* ; vert *Liste Freinet*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tableau n°14 : Codage des réponses concernant les raisons de ne pas participer
question n°5

Quelles sont tes raisons de ne pas participer ?
par manque de temps
Je suis trop fatigué(e).
Je ne pratique pas la P.M.E.V..
Je ne suis pas un(e)pas « enseignant(e) Freinet ».
Je ne suis pas assez compétent(e).
Je n'ai pas assez d'expérience.
Je n'ai pas assez d'éloquence.
Je ne suis pas assez rapide.
à cause de l'intolérance de certains colistiers
Je préfère répondre en privé.
Je ne suis pas intéressé(e) par les sujets abordés.
Je préfère lire, observer.
à cause de mes difficultés en orthographe

Tableau n°15: Codage des réponses concernant les motifs d'intervention
question n°6

Quels sont les objets de tes interventions ?
poser une question, demander quelque chose
donner une réponse
partager une ressource, donner des références
participer à un débat
témoigner de ma pratique
modérer, réorienter les débats vers l'objet de la liste

Tableau n°16 : Codage des réponses concernant la fonction
question n°8

Quelle est ta fonction ?
adjoint(e)
directeur(trice)
adjoint(e) A.I.S.[1]
remplaçant(e)
P.E.1, P.E.2[2]
animateur(trice) informatique
retraité(e)[3]
formateur(trice)[4]
pas enseignant(e)
professeur du secondaire

[1] enseignants spécialisés, intervenant dans le domaine de l'Adaptation et l'Intégration Scolaire
[2] Professeur des Écoles stagiaires en première ou en deuxième année de formation
[3] de l'enseignement primaire
[4] un professeur d'I.U.F.M. et des conseillers pédagogiques

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La question n°8 a fourni des réponses complexes, nous l'avons scindée en deux questions fermées pour en favoriser la lisibilité.

La présence de non-enseignants parmi les colistiers ne nous surprend pas. Même si les listes sont quasi-exclusivement fréquentées par des instituteurs et professeurs des écoles, rappelons qu'elles sont ouvertes et accessibles à toute personne s'intéressant à l'école primaire pour *Listecolfr*, à la P.M.E.V. pour la *Liste PMEV* et à la pédagogie Freinet pour la *Liste Freinet*.

Nous avons choisi de ne pas supprimer les questionnaires émanant de non-enseignants de nos « échantillons-listes ». Ils enrichissent notre perception du phénomène liste de diffusion. Nous les retirons toutefois quand notre analyse concerne précisément la corporation enseignante, par exemple quand nous comparons les caractéristiques socio-démographiques des enquêtés à celles disponibles concernant les enseignants du premier degré.

Tableau n°17 : Codage des réponses concernant le niveau de classe
question n°8

Quel est ton niveau de classe ?
maternelle
élémentaire cycle 2
élémentaire cycle 3
cycles 1 et 2
cycles 2 et 3
tous cycles
A.I.S.
pas en charge de classe

Tableau n°18 : Codage des réponses concernant l'âge
question n°9

Quel est ton âge ?
25 ans
26 à 30 ans
31 à 35 ans
36 à 40 ans
41 à 45 ans
46 à 50 ans
51 à 55 ans
+ 55 ans

Rares sont les jeunes enseignants à débuter leur carrière à moins de 25 ans. Il faut impérativement être titulaire d'une licence pour passer le concours. Dans le meilleur des cas, les débutants sont recrutés à 21-22 ans.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jusqu'à présent, les enseignants du premier degré ayant accompli au moins 15 années de service au sein du corps des instituteurs, bénéficient du droit de partir en retraite à 55 ans (60 ans pour le corps des professeurs). C'est le cas pour tous les retraités du premier degré à l'heure actuelle et c'est pour cela que nos catégories adoptent cet âge butoir.

La question n°3 (rôle de la liste) a fait l'objet d'un codage analogue pour les rôles énoncés par les répondants en dehors de ceux proposés :

pour *Listecolfr* : - lieu de socialisation, espace identitaire,
- aide pour relativiser

pour la *Liste PMEV* : - formation,
- gain de temps

pour la *Liste Freinet :* - formation,
- garder le contact.

IV.1.5.2. *Tris croisés*

Grâce au logiciel *Sphinx Plus*^{2}, il est très aisé de procéder au croisement de deux questions à réponses fermées uniques, ou de croiser une question à réponses fermées uniques avec une question à réponses fermées multiples, pour voir comment les réponses de l'une interagissent avec celles de l'autre. Nous avons obtenu différents tableaux, dits de contingence. Toutefois, nous ne présentons que ceux qui fournissent des renseignements significatifs et pertinents au regard de notre problématique. Les tris croisés retenus sont les suivants :

Tableau n°19 : Les tris croisés

Fonction / sexe
Fréquence des interventions / sexe
Fréquence des interventions / âge
Rôles des listes / sexe
Rôles des listes / fonction
Motifs des interventions / sexe
Raisons pour ne pas participer / sexe
Raisons pour ne pas participer / âge

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

IV.1.6. Sources complémentaires

Nous pourrons vérifier l'adéquation des réponses collectées sur *Listecolfr* et la *Liste PMEV* avec, respectivement, « les statistiques sur la répartition des inscrits à *Listecolfr*[1] » sur le site *Cartables.net* et les chiffres de l'enquête permanente «*Liste PMEV*- Qui sommes-nous ?[2] » sur le site *Le bulletin de la PMEV*. Nous estimerons ainsi approximativement le degré de validité de nos résultats concernant ces deux listes.

IV.1.6.1. *Les statistiques sur la répartition des inscrits à* Listecolfr sur *Cartables.net*

Nous compenserons l'ancienneté, toute relative, des réponses au questionnaire sur Listecolfr par l'exploitation d'une enquête réalisée par la gestionnaire de *Listecolfr*. Nous pourrons actualiser nos données et opérer une comparaison diachronique entre les deux enquêtes.

Une abonnée de *Listecolfr*, interpellée par les reproches d'enseignants expérimentés envers leurs collègues, souvent débutants, demandant du « prêt à consommer », exprimait son désir d'identifier plus précisément la population adhérente à la liste :

Justement Béa, je m'interrogeais, sur les 885 inscrits, serait-il possible de faire des statistiques ? Sur le nombre de PE ou d'instits de moins de trois ans d'ancienneté ? De ceux qui ont plus d'ancienneté ? Sur le nombre de spécialisés ? Sur le nombre de listes complémentaires ? Cela serait peut être intéressant de connaître cette répartition des profils de la liste ? (extrait du message diffusé sur Listecolfr le 17 novembre 2003)

Répondant à sa suggestion, Béatrice Arnou mettait en ligne un questionnaire sur le site *Cartables.net*[3].

Le questionnaire est en ligne (je viens tout juste de le terminer). Il est ici : *http://www.cartables.net/listes/ puis cliquer sur «Enquête en ligne». Vous devez vous identifier d'abord avec votre adresse E-mail d'inscription à la liste (seuls les inscrits à la liste peuvent répondre). Si vous êtes déjà inscrits à la banque de fichiers, vous pouvez utiliser le même mot de passe… (extrait du message de Béatrice Arnou du 21 novembre 2003).*

Le questionnaire résulte d'un travail collaboratif d'abonnés qui en ont concocté, pas à pas, les différentes rubriques. Nous y avons personnellement contribué en proposant que des

[1] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cartables.net/listes/statslistecolfr/
[2] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.lebulletinpmev.com/enquete/index.html
[3] L'enquête n'est pas close, le formulaire est toujours [en ligne], adresse U.R.L : http://www.cartables.net/listes/enquete_repondre.php. Chaque abonné est identifié par son adresse électronique et son mot de passe (login).

questions relatives au ressenti et aux attentes des abonnés vis-à-vis de la liste soient ajoutées aux questions d'identification.

La technique de recueil et de traitement statistique des informations mise en place par l'animatrice est ingénieuse et révélatrice de ses compétences très poussées en informatique. Il s'agit d'un « bricolage maison en P.H.P. [1]/M.y.S.Q.L.[2] pour que les statistiques soient mises à jour en temps réel » résume-t-elle modestement. Elle a d'abord créé le formulaire avec les questions. Les données sont enregistrées dans une base de données sous la forme de codes, suivant les réponses. Ensuite, un script en « P.H.P.» récupère les données pour générer les statistiques et les graphiques. Les questions fermées sont traitées classiquement par somme des réponses pour chaque item et calcul de pourcentages. 186 des 863 abonnés ont répondu à l'enquête soit un taux de réponse atteignant 17,7%.

Le questionnaire (cf. Annexe n°6) comprend dix questions fermées uniques (sexe, âge, Éducation Nationale ou enseignement privé, type d'école privée le cas échéant, fonction, instituteur ou professeur des écoles, ancienneté dans l'enseignement, exercice ou pas d'une autre profession avant de rentrer dans l'enseignement, ancienneté dans l'enseignement, ancienneté sur la liste, région), une question fermée pouvant occasionner une réponse multiple (niveau de classe) et six questions ouvertes (fonction des non-enseignants, pays des abonnés à l'étranger, attentes vis-à-vis de la liste, ce qui plaît, ce qui déplaît, éventuelles observations). Les réponses à certaines de ces questions pourront être comparées à celles que nous avons collectées (sexe, âge, fonction, niveau de classe, attentes vis-à-vis de la liste), quelques autres fourniront un supplément d'information quand nous jugerons que cela complète utilement notre propos.

Les questions ouvertes ne sont pas traitées, mais affichées telles quelles sous la forme d'une longue liste et il nous a fallu là encore procéder à une analyse de contenu.

Nous avons retenu les catégories suivantes pour les trois questions ouvertes qui nous intéressent plus particulièrement (attentes vis-à-vis de la liste, ce qui plaît, ce qui déplaît) :

[1] En français Hypertext Preprocesseur (Pré-hyperTexte- Processor à l'origine), il s'agit d'un langage utilisé dans les applications Web pour écrire des scripts en H.T.M.L.. Le but premier est de permettre aux développeurs de Web de concevoir rapidement des sites aux pages dynamiques.

[2] Le logiciel M.y.S.Q.L est un serveur de base de données utilisant le langage S.Q.L. (Structured Query Langage que l'on peut traduire par langage de requêtes structuré)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tableau n°20 : Codage des réponses concernant les attentes des abonnés

Qu'attendez-vous de la liste ?
la mutualisation, la coopération
des ressources
une ouverture
de l'aide
des débats
rompre mon isolement
des rencontres virtuelles
de la convivialité, de l'humour
aider
du concret
garder le contact avec la profession
du fond, de la théorie
la liberté d'expression
une formation en ligne

Tableau n°21 : Codage des réponses concernant ce qui plaît

Ce qui plaît sur *Listecolfr*
l'ouverture, la variété
les débats
la mutualisation, la coopération
les ressources
l'efficacité
la convivialité, l'humour
l'aide, les conseils, les réponses
la liberté d'expression
le concret, les témoignages vrais
l'apport de certains colistiers
rompre l'isolement
le lien avec *Cartables.net* (fichiers, nouveautés)
la modératrice (disponibilité)
la gratuité (non-lucratif)
lire
le lien social

Tableau n°22 : Codage des réponses concernant ce qui déplaît

Ce qui déplaît sur *Listecolfr*
l'agressivité, l'intolérance
les débats longs et stériles
le « déchet » (messages inutiles)
le non-respect de la charte
le manque de convivialité
les « consommateurs »
que certains prennent trop de place
messages trop longs
la rhétorique verbeuse
le suivi du fil de discussion difficile (par rapport aux forums)
une pensée trop consensuelle
les passagers clandestins

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les résultats de l'enquête sont consultables en ligne par tout visiteur du site *Cartables*[1].

IV.1.6.2. *Enquête permanente PMEV*

Tous les abonnés de la *Liste PMEV*, et seulement eux, peuvent répondre à l'enquête permanente «*PMEV- Qui sommes nous ?*» sur le site *Le bulletin de la PMEV*[2]. Ils peuvent accéder au formulaire de l'enquête (cf. Annexe n°7) en indiquant leur adresse électronique et leur mot de passe dans deux zones de saisie. Ils peuvent modifier et actualiser les données les concernant à tout moment. René Wickersheimer, l'un des trois gestionnaires de la liste, est l'instigateur et le référent de cette enquête.

Le formulaire comporte 6 rubriques à renseigner par l'abonné : son nom, son prénom (ou pseudonyme), sa pratique ou non de la PMEV, sa classe, son département ou pays et sa ville d'exercice. À la date du 3 juillet 2004, 91 réponses sont enregistrées, soit un taux de réponse de 29,8% (305 abonnés).

Les résultats, consultables par les seuls membres de la *Liste PMEV*, sont fournis sous la forme d'une longue liste de réponses présentées soit par nom, soit par département, soit par niveau de classe. Autrement dit, le traitement des réponses nous incombe. Nous nous sommes particulièrement intéressé au nombre de répondants déclarant pratiquer la P.M.E.V. et à leur niveau de classe. Nous avons repris le codage des réponses à la question n°8 (fonction, niveau de classe) de notre questionnaire.

IV.1.7. Quelques observations critiques sur la méthode

L'administration d'un questionnaire sur une liste de diffusion présente bien des avantages mais également un inconvénient majeur : l'emploi d'une méthode probabiliste n'est pas aisé. Le fichier des abonnés n'est pas disponible pour toutes les listes et il ne renseigne souvent que sur le nom et l'adresse électronique des inscrits. Son utilisation est très limitée dans un souci de protection des individus.

Nous aurions aimé connaître les caractéristiques socio-démographiques de la population que constitue l'ensemble des abonnés de la liste. Cela nous aurait permis, sinon de composer un échantillon représentatif, tout au moins de vérifier son degré de validité statistique, et aurait affermi notre analyse.

[1] Statistiques sur la répartition des inscrits à la liste [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cartables.net/listes/statslistecolfr/

[2] [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.lebulletinpmev.com/enquete/index.html

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Le sondage d'opinion, méthode traditionnelle close, n'offre qu'une marge de liberté extrêmement faible à l'enquêté. Un questionnaire identique est soumis aux sujets et doit être exploité avec facilité et rapidité. Des répondants, un peu frustrés par cette rigidité, ont glissé quelques commentaires que nous avons pris soin de recenser, à toutes fins utiles, pour la phase d'analyse des résultats.

Le classement et le traitement des questions ouvertes s'avèrent parfois délicats. Des réponses imprécises peuvent faire l'objet d'une interprétation plus ou moins judicieuse. Un entretien autorise plus de finesse dans les réponses, qui peuvent être précisées. Le face-à-face enquêteur-enquêté n'existe pas, l'enquête par questionnaire implique une distance, un anonymat beaucoup plus fort qu'une technique d'interview.
Les enquêtés possèdent une représentation de l'utilisation ultérieure de leurs réponses. Consciemment ou non, ils tentent de ne pas heurter l'enquêteur par des réponses socialement illégitimes, de donner une image favorable d'eux-mêmes, d'apparaître dans la norme. L'analyse de contenu de trois mois d'échanges sur les trois listes que nous allons maintenant évoquer doit pallier à cet écueil. Nous allons confronter les déclarations des répondants au questionnaire à la teneur réelle des échanges dans l'espace public des listes.

IV.2. Deuxième corpus : analyse de contenu de trois mois d'échange

Nous avons analysé le discours diffusé sur les listes afin de mieux cerner ce qui est échangé par les enseignants au moyen de cet outil particulier, et d'accéder, grâce à une lecture « outillée », à ce qui n'est pas perceptible immédiatement.
Outre les thématiques abordées, nous souhaitons recenser les différents types de communication à l'œuvre, mesurer l'interactivité de la communication et évaluer le taux de participation aux échanges ainsi que la concentration de parole.

IV.2.1. Le corpus

Nous avons mis à profit la capacité mnémonique des « nouvelles » machines informationnelles. Celles-ci conservent quantités de « traces » dans leurs mémoires électroniques. Nous avons archivé trois mois d'échanges, parus sur les trois listes considérées, en vue d'en étudier minutieusement le contenu. Les 5 113 messages diffusés

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

sur les trois listes durant les mois de janvier, février et mars 2003 constituent le corpus de notre analyse de contenu.

Nous avons sélectionné cet échantillon de messages pour différentes raisons. La principale réside dans le nombre considérable de messages échangés durant une année scolaire, qui exclut un traitement exhaustif. D'autre part, un échantillonnage par tirage aléatoire d'un certain nombre de messages ne permet pas d'apprécier l'interactivité de la communication, le suivi des discussions. Nous avons donc évacué cette possibilité. Nous avons choisi une période de temps de trois mois consécutifs pour pouvoir suivre le fil des conversations sur un assez long terme et pour collecter un nombre significatif de messages. Les mois de janvier, février et mars 2003 ont été retenus car ils ne correspondent pas à une période où des phénomènes saisonniers ont pu être observés (rentrée et fin d'année scolaire, fatigue et irritation d'avant les vacances), à l'exception du passage à une nouvelle année qui accroît la sociabilité durant la première semaine de janvier avec les vœux du nouvel an. Bien entendu, nous n'ignorons pas que la période choisie peut influer sur le contenu des messages, notamment par les événements remarquables qui peuvent survenir. Durant ce premier trimestre 2003, les deux faits marquants furent, en mars, le début des hostilités en Irak et l'amorce du mouvement de grève contre la réforme du système de retraite qui allait prendre son plein essor durant le mois de mai.

Tableau n°23 : Nombres de messages par liste
durant les mois de janvier, février et mars 2003

Nombre de messages	*Listecolfr*	*Liste PMEV*	*Liste Freinet*	total
Janvier 2003	1608	355	218	**2181**
Février 2003	1223	106	213	**1542**
Mars 2003	864	102	424	**1390**
total	**3695**	**563**	**855**	**5113**

Une grande irrégularité du volume mensuel de messages est observable. Il peut varier du simple au double, voire au triple (*Liste PMEV*) en fonction du mois. *Listecolfr* est la plus prolifique. À elle seule, elle a fourni plus des deux tiers des messages du corpus. *Listecolfr* compte moitié plus d'abonnés que la *Liste Freinet* mais produit 4,3 fois plus de messages, trois fois plus d'abonnés que la *Liste PMEV,* mais génère 6,5 fois plus de messages. Son poids dans les résultats cumulés des trois listes sera donc prégnant, il nous faudra en tenir compte.

IV.2.2. Repères méthodologiques

L'analyse de contenu de messages, selon L. Bardin, est une méthode

> applicable - avec plus ou moins de facilité, certes - à toute forme de communication, quelle que soit la nature du support. (2003 : 33)

> très empirique, dépendante du type de « parole » à laquelle on s'attaque et du type d'interprétation que l'on vise. Il n'y a pas de prêt-à-porter…, seulement quelques patrons de base, parfois difficilement transposables. (Ibid : 34)

Elle a pour objet la parole[1], acte de langage individuel, et « vise à la connaissance de variables d'ordre psychologiques, sociologiques, historiques… » (Ibid. : 49).

L'auteure prête à cet outil, outre ses fonctions heuristiques (par ses propensions à la découverte) et/ou vérificatives des hypothèses formulées (d'administration de la preuve), une vertu temporisatrice, car elle joue « le rôle de 'technique de rupture' face à la compréhension spontanée, l'intuition facile et hasardeuse » (2003 : 13).

J.-L. Loubet Del Bayle (1978, cité par Tessier, 1993 : 57) oppose ce type de techniques documentaires, aux techniques vivantes où s'établit un contact plus ou moins proche avec les individus, telles que l'enquête par questionnaire, l'entretien, les tests.

Voici la définition qu'en livrent A.D. Robert et A. Bouillaguet dans le *Que sais-je ?* qu'ils lui ont consacré :

> L'analyse de contenu stricto sensu se définit comme une technique permettant l'examen méthodique, systématique, objectif et, à l'occasion, quantitatif du contenu de certains textes en vue d'en classer et d'en interpréter les éléments constitutifs, qui ne sont pas totalement accessibles à la lecture naï ve. *Texte* désigne ici tout type de production, verbale, écrite ou orale, et renvoie aux problèmes posés par le langage et les situations d'énonciation. Mais nous savons aussi que par extension, le terme a trouvé des applications hors de son champ spécifique, désignant tout ce qui peut donner lieu à interprétation… (2002 : 4)

L'analyse de contenu est une méthode d'observation objective, systématique, de l'information contenue dans le discours, qui conduit à une quantification. L'analyste tire parti du traitement des messages qu'il manipule pour déduire, de manière logique et justifiée, des connaissances relatives aux conditions de production et/ou de réception de ces messages.

Cet instrument d'investigation concilie donc « la rigueur de l'objectivité » et la « fécondité de la subjectivité ». Il s'agit d'« une herméneutique contrôlée fondée sur la déduction : l'inférence » (Bardin, 2003 : 13).

[1] Ce qui la distingue de la linguistique qui travaille sur la langue, dont elle décrit les règles de fonctionnement en dehors des variations individuelles et sociales.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pour notre part, nous avons procédé à l'analyse de contenu traditionnelle[1] (ou manuelle) quantitative[2] de documents écrits d'un genre particulier : des courriers électroniques distribués sur des listes de diffusion pour enseignants du premier degré.

À travers l'étude et l'analyse de la communication de groupe sur les listes, ce n'est pas le comportement concret des abonnés que nous observons, mais bien sa traduction symbolique. Pour chaque courriel, nous nous trouvons en présence d'un émetteur qui lance un message ayant une forme et un contenu et qui s'adresse à des récepteurs pour atteindre un but. Appliquons le schéma de H.D. Laswell (cité par Robert et Bouillaguet, 2002 : 28) à notre corpus :

— l'émetteur (qui parle ?)⇒ Ce sont des abonnés de listes pédagogiques du primaire qui s'expriment, quasi exclusivement des instituteurs ou des professeurs des écoles.

— le récepteur (à qui ?)⇒ Un émetteur s'adresse à l'ensemble des abonnés (en principe), ses pairs.

— pour dire (ou signifier) quoi ? ⇒ Ce point constitue l'objectif principal de notre analyse. De quoi parlent les messages ? Quelle est l'intention des auteurs ? Nous nous intéressons ici à l'objet des messages et aux types de communications qui prennent place sur les listes.

— comment ? ⇒ La communication consiste dans le cas qui nous intéresse en des échanges interpersonnels par courriels. Le code est bien l'écrit, mais quelque peu « oralisé », dépouillé d'un maximum de formalisme. Il s'agit d'une parole spontanée, non suscitée pour les besoins de notre étude. Des auteurs interviennent très ponctuellement, d'autres fréquemment et semblent « monopoliser la parole ». Au-delà de cette impression, quelle est l'ampleur véritable de la concentration de la parole ?

L'effort de catégorisation porte principalement sur ce qui est dit, sur l'objet du message, sur l'intensité des interactions. Nous inventorions les éléments du discours des abonnés puis les classons afin d'aboutir à une représentation simplifiée des données brutes, une reconstruction de notre « matériel » sur lequel seront effectuées nos inférences.

Notre projet taxonomique consiste en une activité de classification rigoureuse. Nous devons nous défaire de nos a priori et tendre vers l'objectivité, pour que notre grille de lecture nous apprenne quelque chose de nouveau.

---

[1] A.D. Robert et A. Bouillaget (2002 : 3) évoquent « l'analyse de contenu traditionnelle dite manuelle » pour la différencier d'un traitement par ordinateur comme, par exemple pour la statistique linguistique ou l'approche lexicométrique.

[2] Ils parlent d'analyse de contenu quantitative dans le cas du traitement d'entretiens d'enquête.

> L'objectif poursuivi consiste à appliquer aux textes retenus un traitement permettant d'accéder à une signification non immédiatement visible (notamment par le biais du dénombrement) qui - tout en le présentant sous une forme différente - n'en dénature pas le contenu initial, D'où une double exigence de fidélité et d'originalité. (Robert, Bouillaguet, 2002 : 28)

IV.2.3. Grilles d'analyse

Nous avons ventilé tous les éléments pertinents de notre corpus dans quatre grilles d'analyse distinctes (thèmes abordés, type de communication, interactivité, taux de participation, concentration de la parole). L'unité de codage et d'enregistrement sélectionnée est le message. À un message correspond un thème, un degré d'interaction, un auteur, mais parfois plusieurs intentions de communication. Nous avons retenu un maximum de deux intentions (répondre et être convivial par exemple). Les grilles ont été élaborées au fur et à mesure du dépouillement des messages, par essais et tâtonnements, corrections et renoncements, pour finir par se stabiliser. Les catégories retenues pour chacune de nos grilles doivent satisfaire à quatre qualités fondamentales : la pertinence (adaptée au contenu et à l'objectif), l'exhaustivité (tout élément pertinent du corpus doit être enregistré dans la grille), l'exclusivité (le même élément ne doit pas se trouver enregistré dans plusieurs catégories, cela ne sera pas strictement le cas pour l'intention de communication), l'objectivité (des codeurs différents doivent aboutir au même résultat).
Chaque grille, détaillée ci-après, doit apporter une réponse à une question précise.

IV.2.3.1. *Les différents thèmes abordés*

Chaque message aborde un thème principal. Il coïncide le plus souvent avec le contenu de la rubrique « objet » du message, mais pas toujours, car dans le cas d'un long fil de conversation, le propos peut dévier, sans pour autant que les interlocuteurs pensent à modifier ledit « objet ». Quand l'auteur aborde plusieurs sujets, nous conservons celui qui compte le plus de mots dans le message. C'est la thématique des communications qui nous intéresse ici, autrement dit le contenu des échanges. Nous avons écarté très peu de messages, juste les erreurs manifestes, les messages vides, les tests ou les « hoax » (canulars). Nous voulons avoir une idée précise de ce qui est émis, y compris ce qui semble parfois « parasiter » la communication, pour mieux appréhender le phénomène et, par la suite, mieux comprendre le discours des abonnés.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Question : De quoi parle-t-on sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré ?

Tableau n°24 : Thèmes abordés dans les messages

Thèmes abordés dans les messages
sociabilité (voeux, remerciements, présentations…)
informatique (questions techniques, logiciels, virus, fournisseurs d'accès…)
liste elle-même (la communication, objet de la liste, modération…)
pédagogie, didactique (organisation de la classe, contenus disciplinaires, manuels, usage des TICE à l'école …)
administratif (promotion, personnels, inspections…)
courants pédagogiques (P.M.E.V., Freinet, pédagogie institutionnelle…)
l'École (collège unique, grèves, organisation …)
culture, loisirs, famille (adresse, bons plans, lectures…)
politique (guerre, sécurité, élections...)

IV.2.3.2. *Intentions de communication*

Nous avons recensé les différentes intentions de communication des auteurs de messages. Celles-ci caractérisent l'usage que font les participants des listes de diffusion pour enseignants du primaire. La liste est-elle un espace de mutualisation, de coopération, de déclamation ou encore un défouloir… ?

Question : Quelles sont les types de communication qui prévalent sur ces listes ?

Tableau n°25 : Intentions de communication

Intentions de communication
Répondre
Donner une opinion (en exprimant sa colère, son désaccord avec véhémence)
Questionner, demander
Offrir une ressource
Être convivial
Témoigner de sa pratique, relater une expérience
Informer spontanément ou compléter
Modérer
Appeler à l'action, proposer une collaboration
Passer une annonce

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

IV.2.3.3. *L'interactivité*

Nous avons apprécié le degré d'interactivité sur les listes en examinant ce que nous nommons le « rang » des messages : message initial, réponse, réponse de second rang et réponse de troisième rang et plus. Pour ce faire, nous avons comparé le nombre de messages initiaux à celui du total des réponses, tous « rangs » confondus, et pour chaque niveau considéré. Toute réponse noue un fil de discussion et par conséquent une relation.

Question : Quel est le degré d'interactivité de la communication sur les listes ?

Tableau n°26 : Interactivité version « Bal »

Interactivité version « Bal »
Message initial
Réponse
Réponse de second rang
Réponse de troisième rang et plus

Ce questionnement approfondit le précédent, le type de communication étant fortement lié aux interrelations entre les participants. Cependant, notre logiciel de messagerie ne nous permettant pas de visualiser les fils de discussion avec précision, tout particulièrement avec les changements d'objet des messages, nous avons eu recours aux archives des listes dans leur mode « suivi de conversation », pour affiner nos résultats.

Tableau n°27 : Interactivité version « archives »

Interactivité version « archives »
Message isolé
Message initial
Réponse de premier rang (avec objet modifié)
Réponse de second rang (avec objet modifié)
Réponse de troisième rang et plus (avec objet modifié)

IV.2.3.4. *Le taux de participation*

Question : Quelle est la proportion des abonnés qui participe ?

$$\text{taux de participation} = \frac{\text{nombre mensuel de participants}}{\text{nombre d'abonnés pour le mois}}$$

Le calcul du taux de participation mensuel nous permet d'évaluer la proportion des abonnés qui contribue aux échanges. La production des listes résulte-t'elle d'une minorité des adhérents ou de la grande majorité ? Combien restent passifs, simples lecteurs ou « voyeurs » ?

IV.2.3.5. *La concentration de la parole*

Nous nous sommes intéressé à la concentration de la parole sur les listes. Ce point interpelle les observateurs de ce média coopératif, qui se veut un espace de mutualisation, d'expression des solidarités entre enseignants. Nous voulons évaluer ainsi la prégnance de la minorité active qui semble omniprésente.

Question : Quelle est la mesure de la concentration de parole ?

Tableau n°28 :°Concentration de la parole

Concentration de la parole nombre de messages par interlocuteur
production de l'abonné 10 messages
production de l'abonné 20 messages
production de l'abonné 50 messages
production de l'abonné 100 messages

Après ce recensement, nous avons comptabilisé le nombre de contributeurs à avoir émis au moins 10, 20, 50, 100 messages dans la période des trois mois, puis calculé œ que cela représentait par rapport au nombre total de messages émis et au nombre total d'expéditeurs.

IV.2.4. Quelques réserves méthodologiques

Nous devons consigner quelques bémols. La distribution des messages dans les catégories, aussi rigoureuse qu'elle soit, se révèle, en quelques rares occasions une opération délicate appelant une interprétation qui met à mal l'exigence d'objectivité.

Les retombées des messages diffusés sur les listes dans la sphère privée nous échappent complètement. Nous ne pouvons étudier que les interactions se déroulant dans l'espace

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

public. La partie invisible privée recèle peut-être une richesse relationnelle et de contenu insoupçonnée, libérée par l'intimité de la conversation, mais qui nous reste inaccessible.

Les trois mois choisis reflètent-ils fidèlement le contenu et le type de communication sur les listes ? Nous ne pouvons le prétendre dans l'absolu, même si la période de l'échantillonnage est relativement longue et le volume de messages conséquent (plus de 5 000). Toute période choisie comporte potentiellement un risque de biais.

De même, nous ne pouvons percevoir l'évolution de ces réseaux sociotechniques et de ce qu'ils véhiculent au fil de leur existence. Sans doute aurait-il été encore plus profitable d'analyser plusieurs périodes de deux ou trois mois consécutifs sur plusieurs années. Nous n'avons pas eu le loisir d'accomplir cette lourde tâche.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

IV.3. Troisième corpus : enquête par entretiens

Les deux phases exploratoires présentées précédemment auront affiné notre perception du phénomène « liste de diffusion ». Il nous faudra alors aborder, plus directement, la problématique et l'hypothèse qui s'y rattache. Pour y parvenir, nous comptons sur la capacité de découverte de l'enquête par entretien, un outil d'investigation particulièrement adapté à l'étude des représentations des individus, et donc a fortiori de leur rapport à la formation, aux TIC et au savoir.

Nous avons mené une enquête de terrain de type ethnographique pour examiner de plus près la pratique sociale qui nous intéresse et tenter d'en dégager la complexité. Il s'agit en l'occurrence d'aller à la rencontre de nos colistiers et de discuter longuement avec eux des listes de diffusion pour enseignants du primaire, de travailler au « niveau local de la connaissance », pour reprendre l'expression de S. Béaud et F. Weber (1997 : 8).

L'objectif fixé consiste à mieux saisir la pratique communicationnelle à l'œuvre sur les listes de diffusion pour enseignants du primaire, mais aussi, à discerner le sens que ses acteurs lui accordent.

La méthodologie de l'entretien accorde une large place à la subjectivité des individus dont elle vise à analyser l'expérience. Elle répond en cela à une exigence des sociologies compréhensives auxquelles se rattache le modèle théorique que nous empruntons à F. Dubet : la sociologie de l'expérience sociale.

> Parce qu'elle part de la subjectivité des acteurs, de leur travail et de leur autonomie, la sociologie de l'expérience sociale relève de la famille très élargie des sociologies compréhensives. C'est aussi une sociologie analytique visant à interpréter les conduites et les discours, à les décomposer en éléments simples et à recomposer l'expérience sociale selon un système cohérent (Dubet, 1994 : 223).

La sociologie de l'expérience sociale reconnaît à l'individu une activité autonome, une capacité d'être sujet de sa vie par la possibilité de critique et de distance à soi. Elle conteste la rupture épistémologique soutenue par plusieurs traditions sociologiques (science positive, sociologie critique…) refusant « la pertinence d'un débat entre acteurs et chercheurs » (Ibid : 225). En effet, pour ces traditions :

> non seulement les acteurs ne peuvent «vraiment » savoir ce qu'ils font et connaître le social, mais la sociologie elle-même doit se construire au plus loin des significations subjectives et du sens commun (Ibid.).

L'acteur réduit au rang d'agent,

> ne connaît ni les causes « réelles » ni les conséquences de ses actes, inscrits dans des mécanismes à jamais fermés à sa connaissance spontanée (Ibid. : 226). […] Les choix et les goûts les plus individuels ne sont que le produit de déterminations et de comportements dévoilés par les sociologues […] (Ibid.).

Loin de considérer l'argumentation des acteurs en tant qu'artéfact, qu'obstacle à la connaissance, F. Dubet argumente en faveur d'une démarche compréhensive qui tient compte du sens défini par l'acteur :

> D'une part les acteurs produisent les événements et ont une connaissance pragmatique et causale des enchaînements de l'action, des situations, des décisions et des choix, des anticipations, qu'aucun chercheur ne peut atteindre avec la même précision. D'autre part ces mêmes acteurs disposent des ressources interprétatives et idéologiques plus ou moins structurées que le sociologue ne peut balayer d'un revers de main sauf à se placer lui-même sur ce terrain et à être réduit au rôle d'idéologue favorable ou hostile à ceux qu'il étudie (Ibid. : 225).

Ce sociologue privilégie la méthode originale de « l'intervention sociologique[1] » pour construire des débats entre chercheurs et acteurs. Généralement, une douzaine de groupes réunissant une douzaine d'individus témoignant de leur expérience ou de leur action collective sont constitués lors de l'étude d'une pratique sociale. Les chercheurs questionnent, animent mais contribuent également,

> en soumettant au groupe des interprétations sociologiques de leur travail, transformant par là la nature des débats, mettant en présence le sens endogène de l'action et celui que les sociologues construisent (Ibid. : 244).

Le sociologue ne se contente pas de mettre les acteurs en position de s'expliquer. En quête d'une « validation » de ses résultats, il leur soumet son analyse. Les acteurs peuvent

[1] L'intervention sociologique a été conçue avec le projet d'étude des mouvements sociaux au CADIS (Centre d'Analyse et D'Intervention Sociologique), fondé par A. Touraine à la fin des années soixante-dix.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

confirmer ou infirmer les propositions émises. Pour gagner en crédibilité, l'analyse sociologique doit renvoyer à l'expérience des acteurs, elle doit être « vraisemblable ».

> Tout en répondant à des critères internes de scientificité, la théorie la plus convaincante est celle qui sera la plus proche de l'expérience des acteurs et qui ne se donnera pas la facilité de leur aveuglement (Ibid. : 233) […] cela ne veut pas dire qu'elle est adéquate à l'idéologie des acteurs, mais qu'elle peut expliquer leur expérience et, donc dans certaines conditions ceux-ci peuvent s'y reconnaître (Ibid : 234).

Ce dispositif nécessite, de toute évidence, des moyens matériels conséquents ainsi que des compétences assurées et une solide expérience de chercheur que nous ne pouvons revendiquer. Nos confrontations avec les acteurs de l'expérience sociale en cours sur les listes de diffusion pour enseignants du primaire emprunteront une démarche compréhensive plus « classique », celle de l'entretien semi-directif. Nous reconstruirons le sens de cette conduite sociale à partir de celui explicité par ses auteurs qui ne manqueront pas de révéler une pluralité de logiques d'action :

> […] la confrontation avec les acteurs oblige presque toujours à tenir compte de l'hétérogénéité de l'action, de la coprésence de plusieurs types de motifs et de plusieurs types purs au sein du même ensemble et au cœur de chaque acteur (Ibid. : 250).

IV.3.1. Présentation de l'outil

L'enquête par entretien, méthodologie initiée par l'école de Chicago dans l'étude des manières d'être, fait figure de méthode traditionnelle ouverte. « Ouverte », car elle laisse une marge de liberté à l'enquêteur et beaucoup d'initiative aux interviewés. Elle rompt l'anonymat et implique un face-à-face entre deux personnes aux statuts, aux rôles, aux référents, non seulement différents mais également inégaux. Des rapports de pouvoir, la plupart du temps masqués, s'instaurent inéluctablement entre l'interviewer et l'interviewé.

On oppose[1] généralement cette technique au sondage d'opinion, méthode traditionnelle close utilisée lorsque l'on souhaite recueillir des données quantitatives chiffrées auprès d'un grand nombre de sujets. L'enquête par questionnaire suppose, de la part de l'enquêteur et de l'enquêté, un rapport distancié et ne leur concède que très peu de latitude.

[1] À tort, car l'enquête par entretien et l'enquête statistique ne sont pas opposées mais complémentaires, la première permet « d'affiner le questionnaire de la deuxième et de mieux prendre en compte les diversités sociales », la deuxième permet de « cadrer finement » la première et de lui « suggérer des questions » (Béaud, Weber : 16).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Notre travail qualitatif ne prétend pas à la vérité, mais doit dégager des éléments signifiants et indiquer des tendances. Les méthodes qualitatives ont pour fonction de comprendre, plus que de décrire systématiquement ou de mesurer. Nous voulons, grâce à la valeur heuristique de l'entretien, mettre en évidence des représentations, des attitudes et des pratiques sociales liées à l'adhésion et à la participation sur des listes de diffusion pour enseignants du premier degré.

L'entretien constitue un fait de parole, un acte de communication et de transmission d'informations. Il peut prendre des formes variées depuis l'entretien non-directif[1], avec l'apport déterminant de C. Rogers (1977), jusqu'à l'entretien semi-directif où l'enquêteur reste maître du jeu et conduit l'interaction en s'appuyant sur un guide d'entretien méthodiquement mis au point au préalable.

Nous ne nous estimons pas la légitimité pour mener des entretiens non-directifs, car ceux-ci requièrent des compétences de haut niveau, auxquelles nous ne pouvons pas encore prétendre, pour produire un discours prolongé : une parfaite maîtrise de l'écoute et une aptitude à exploiter le récit recueilli.

Nous avons opté pour l'entretien semi-directif car cet outil méthodologique calme nos angoisses de chercheur non confirmé, nous rassure et rassure certains enquêtés. Il doit nous permettre de recueillir un matériel conforme à notre problématique et faciliter les comparaisons entre les entretiens. Ce système d'interrogation souple et contrôlé facilite l'expression de nos interviewés en les orientant vers les thèmes qui nous préoccupent, tout en leur laissant une certaine autonomie. L'esprit plus libre, nous portons plus d'attention aux attitudes et comportements du sujet. Le guide d'entretien minutieusement préparé, ajusté à notre problématique et nos hypothèses, nous permet de réguler l'interaction et de motiver l'enquêté dans la situation d'entretien pour obtenir de l'information.

Idéalement, nous voudrions que notre outil méthodologique tende vers *L'entretien compréhensif* décrit par le sociologue praticien J.-C. Kaufman.

> S'inspirant de l'anthropologie, la démarche consiste à considérer les interviewés comme des informateurs et à découvrir leurs catégories de pensée, tant pour conduire les entretiens que pour produire des hypothèses. La compréhension intime de la manière dont la personne pense et agit est ainsi utilisée pour mettre en évidence des processus sociaux et développer l'explication sociologique. (1996 : 4ème de couverture).

[1] La non-directivité consiste à permettre à l'individu la libre expression de sa communication sans l'influencer par des interrogations.

Tel « l'artisan intellectuel », nous aspirons à maîtriser et personnaliser les instruments que sont la méthode et la théorie, dans un projet concret de recherche.
Afin de ne pas stériliser notre instrument d'enquête, il convient de ne pas trop le détailler mais de noter les thèmes, les questions précises à traiter dans un ordre non immuable, laissant de la place à l'imprévu. Nous délaissons donc la conception impersonnelle et standardisée de l'entretien administré comme un questionnaire. Nous accordons une large place à nos informateurs et leur offrons présence et écoute attentive, respectueuse et bienveillante. Rompant avec la neutralité absolue, nous nous engageons activement dans les questions pour provoquer l'engagement des enquêtés afin d'obtenir un matériau riche, non aseptisé.

La sociologie qualitative nous montre que « l'homme ordinaire a beaucoup à nous apprendre », que le savoir commun n'est pas un non-savoir : il recèle un trésor de connaissance (Kaufmann, 1996 : 23). « La compréhension devient alors une pure saisie d'un savoir social incorporé par les individus : il suffit de faire preuve de curiosité et d'empathie pour le découvrir » (Ibid.). « La compréhension de la personne n'est qu'un instrument : le but est l'explication compréhensive du social ». (Ibid.).
Nous avons conscience que l'entretien comporte un certain nombre d'inconnues, qu'il constitue un parcours peu balisé. Nos interactions avec l'interviewé vont décider du déroulement de l'entretien. Nous lui confions la responsabilité de s'exprimer librement. Nous faisons appel à son point de vue d'acteur et donnons à son expérience vécue une place de premier plan.
Dans cette relation sociale artificielle, il nous faut assumer un rôle social inédit qui exige une mise en suspens d'une bonne part de notre identité sociale, une auto-analyse par l'« objectivation de [nos] attentes subjectives, de [nos] engagements plus ou moins inavoués, de [nos] prises de position, elles-mêmes socialement déterminées » (Béaud, Weber : 97-98).
Fortement impliqué dans l'enquête, il nous faut « adopter une posture d'enquête réflexive », ne pas nous soucier uniquement du résultat d'enquête mais revenir sans cesse sur la manière dont nous l'avons obtenu (Ibid. : 16).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

IV.3.2. Constitution de l'échantillon

Chaque entretien présente une complexité et une richesse infinies. Le « caractère significatif des critères classiques (âge, profession, situation familiale, résidence) devient moins opérant : ils fixent le cadre mais n'expliquent pas alors ce que l'histoire des individus explique » (Kaufmann, 1996 : 41).

En aucun cas nous ne pouvons considérer un échantillon comme représentatif dans une démarche qualitative. Le nôtre n'échappe pas à la règle. Constitué d'un groupe de vingt-cinq personnes interrogées, il ne saurait être la base d'une généralisation. Nous avons cependant veillé à ce qu'il ne soit pas déséquilibré, qu'une catégorie soit surreprésentée ou oubliée. L'optique qualitative vise avant tout à dégager des éléments signifiants.

Pour J.-C. Kaufmann, le terme même d'« échantillon » est inadapté dans une optique qualitative, car « il porte en lui-même l'idée de la représentativité et de la stabilité » (Ibid.). Il affirme que dans le cadre d'un entretien, «plus que de constituer un échantillon, il s'agit plutôt de bien choisir ses informateurs. » (Ibid.).

Nous avons «recruté » nos informateurs parmi les colistiers de la *Liste Freinet*, de la *Liste PMEV* et de *Listecolfr*. Ils composent la population de référence de notre enquête, pour laquelle, rappelons-le, nous ne disposons pas des caractéristiques socio-démographiques [âge, sexe, profession (des colistiers n'enseignent pas, mais sont inspecteurs, parents d'élèves …), situation familiale, résidence] (cf. 3ème Chap. Troisième partie.IV.1.3.).

« On ne choisit pas ses enquêtés, l'occasion fait le larron » lancent S. Béaud et F. Weber dans leur *Guide de l'enquête de terrain* (1997 : 39). Cette sentence correspond assez bien à la situation à laquelle nous avons dû faire face. Les abonnés des trois listes sont dispersés sur l'ensemble du territoire national, pour la grande majorité, et même au-delà pour quelques-uns, français en poste hors de l'Hexagone ou enseignants étrangers. Pour des raisons matérielles évidentes, nous avons demandé un entretien à des colistiers géographiquement proches de notre lieu de résidence, en Bretagne. Nous avons donc sollicité des abonnés habitant dans le Nord-Ouest de la France. Nous les avons repérés de plusieurs façons :

- pour les trois listes, en relevant certains détails de messages précisant la localisation géographique de leur expéditeur, en expédiant un message sur la liste demandant aux abonnés résidents en Bretagne de se manifester

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- en ce qui concerne la *Liste Freinet*, grâce à la liste des abonnés disponible sur l'interface du CRU[1] et aux messages de présentation des nouveaux abonnés régulièrement diffusés
- par l'intermédiaire de l'enquête permanente sur le site *Le Bulletin de la PMEV*[2] qui fournit ce renseignement.

Nous avons interrogé un des gestionnaires de chacune des trois listes. Ce sont des observateurs attentifs, de premier plan, des agoras électroniques que constituent les listes, puisqu'ils les administrent et les animent. Nous accordions beaucoup d'importance à leur témoignage et n'avons pas hésité à entreprendre de longs déplacements pour les rencontrer.
À l'occasion de pérégrinations personnelles, nous avons joint l'utile à l'agréable en procédant à quelques entretiens avec des colistiers d'horizons plus lointains.

Tableau n°29°: Caractéristiques des membres de l'échantillon de l'entretien semi-directif
(au moment de la passation de l'entretien, excepté pour l'âge)

Prénoms (fictifs sauf pour les gestionnaires[3])	**Sexe (H/F) / Âge / enfants**	**Cursus à partir du bac.** avant l'École Normale ou l'I.U.F.M.	**Département**	**Fonction Niveau classe**	**Liste(s) fréquentée(s)**	**participation**
Béatrice Arnou (31 05 03)	F / 44	bac B	85	institutrice animatrice TICE + ZEP/REP	*-Listecolfr* (**gestionnaire**) *-Liste PMEV*	-active
Xavier Gaillon (29 11 02)	H / 43 / 3	bac C	86	instituteur détaché I.C.E.M.	*-Liste Freinet* (**gestionnaire**) *-Liste COMICEM -Liste Innovation*	-active sur la *Liste Freinet*
Laurent Pamphile (09 06 03)	H / 34	bac A3 Maîtrise histoire, D.E.A. Sciences de la ville	45	P.E. C.M.2 directeur demi-décharge	*-Liste PMEV* (***gestionnaire***) *-Listecolfr -Liste Freinet -Instit cycle 3*	-active sur *La Liste PMEV* -très occasionnelle sur *Listecolfr* *-aucune sur Liste Freinet*
Anne (04 05 02)	F / 42 / 3	bac C	29	institutrice C.P.-C.E.2	*-Listecolfr -Liste PMEV* -a quitté la *Liste Freinet*	-active sur *Listecolfr* -occasionnelle sur *La Liste PMEV*
Jean-Paul (20 02 02)	H / 60 / 2	bac D	50	P.E. Retraité (1998) C.M.2	*-Listecolfr -Liste PMEV*	-hyperactive sur *Listecolf* -très occasionnelle sur la *Liste PMEV*
Luc (28 07 02)	H / 41	bac B Doctorat de Philosophie	94	instituteur directeur	*-Liste Freinet -Liste COMICEM*	-très active sur la *Liste Freinet*

[1] accessible uniquement aux abonnés, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.listes.cru.fr/wws/review/freinet
[2] accessible uniquement aux abonnés, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.lebulletinpmev.com/enquete/index.html
[3] avec leur aimable autorisation

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jean (11 01 02)	H / 55 / 3	bac D	22	PE (ancienneté) animateur TICE retraité en 2003	-a quitté *Listecolfr* *-Liste PMEV*	-active sur *Listecolfr* -aucune sur la *Liste PMEV*
Marie (02 01 02)	F / 29	bac A1 DEUG d'Histoire-Communication	22	institutrice G.S.-C.P.-C.E.1 directrice	*-Liste PMEV*	-très occasionnelle
Patrick (10 04 02)	H / 43 / 3	bac F9 Licence d'Histoire de l'Art	56	P.E. I.M.F. C.M.1-C.M.2 directeur	*- Liste Freinet* *- Liste COMICEM*	-très occasionnelle sur la *Liste Freinet*
Pascale (12 03 02)	F / 42 / 2	bac C 1ère année d'Anglais	35	institutrice C.E.2	*-Liste PMEV*	-très occasionnelle
Guy (06 05 02)	H / 53 / 2	bac C	56	P.E. CIII directeur (demi-décharge I.C.E.M.)	*-Liste Freinet* *-Liste COMICEM* *-Liste innnovation*	-active sur la *Liste Freinet*
Pierre (17 06 02)	H / 41 / 2	bac C Maîtrise de Sciences de l'Éducation	35	instituteur CIII	*-Liste Freinet* *-Liste COMICEM*	-aucune sur la *Liste Freinet*
Blandine (12 04 03)	F / 41 / 3	bac D DEUG de Lettres Modernes, Licence de Sciences de l'Éducation	35	institutrice C.P.-C.E.1	*- Liste Freinet*	-aucune
Sophia (25 02 03)	F / 41 / 4	bac A4 (lycée agricole au départ puis terminale D) infirmière	22	P.E. C.P.-C.E.1 directrice	*-Liste Freinet* *-Liste PMEV* -a quitté *Listecolfr*	-aucune
Yvon (28 02 03)	H / 48	bac B Maîtrise de Sciences Économiques	29	P.E. C.E.1+CIII directeur	*-Listecolfr* *-Liste PMEV*	-très occasionnelle
Claire (04 03 03)	F / 51 / 4	bac C	29	institutrice CP-CE1	*-Listecolfr* *-Liste PMEV*	-occasionnelle
Lisa (11 04 03)	F / 32 / 1	bac D Licence de Lettres Modernes	29	P.E. B.A.D.A.E. décharge I.M.F.	*-Listecolfr*	-occasionnelle
Gaétane (04 04 03)	F / 30 / 2	bac C Licence de Biochimie	35	P.E. A.I.S., CAPSAIS option F 4èmes et 3èmes SEGPA	-a quitté la *Liste Freinet*	-aucune
Paul (30 04 03)	H / 29	bac C Licence de Sciences de l'Éducation	56	P.E. CIII directeur	*-Liste Freinet*	-active
Fabien (19 05 03)	H / 42 / 2	bac C	56	P.E. Zil	*-Listecolfr*	-active
Denis (11 06 03)	H / 38 / 3	bac E D.U.T. génie électrique 8 ans dans une « boîte info » DEUG Action Économique et Sociale	29	auxiliaire école privée catholique C.M.1-C.M.2 classe bilingue breton	*-Liste PMEV*	-très occasionnelle
Yann (12 06 03)	H / 52	bac D	29	P.E. (ancienneté) C.P.-C.E.1	*- Liste Freinet* *- Liste COMICEM*	-très occasionnelle sur la *Liste Freinet*
Alice (09 07 03)	F / 51 / 2	bac C	35	P.E (ancienneté) C.M.1	*-Listecolf*	-occasionnelle
Jean-Jacques (18 02 04)	H / 46 / 2	bac D	14	P.E. (ancienneté) directeur ¼ anglais ¼ animateur TICE ½	*-Listecolfr* *-Direcolfr* *- I.A.I*	-active sur *Listecolfr*
Christophe (17 12 03)	H / 50 / 2	bac C D.U.T. mesure physique Doctorat de Sciences de l'Éducation	56	ancien instituteur surtout en C.E. ancien animateur TICE Maître de conférence en Sciences de l'Éducation	*- Liste Freinet* *- Liste COMICEM*	-aucune sur la *Liste Freinet*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Notre échantillon regroupe 15 hommes et 10 femmes. Les femmes n'en représentent que deux cinquièmes alors qu'elles constituent plus de 80 % de la totalité du corps enseignant du premier degré (Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche, 2003, [en ligne]), cependant cette proportion correspond au profil de l'Internaute français, plutôt masculin.

Il se compose d'enseignants plutôt « matures » et aguerris. 19 enquêtés dépassent la quarantaine et 5 sont âgés de cinquante ans ou plus. 2 seulement ont moins de trente ans. Pour la plupart (17 sur 25), ils cumulent plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement primaire. Le critère de l'âge n'est pas toujours significatif. 3 de nos informateurs sont devenus professeurs des écoles après avoir exercé une ou plusieurs autres activités professionnelles.

Le groupe comprend 9 instituteurs et 14 professeurs des écoles dont un retraité au moment de l'entretien. De ce point de vue, il caractérise convenablement l'ensemble des enseignants du premier degré car depuis 2002, l'effectif des professeurs des écoles dépasse celui des instituteurs, corps dont l'extinction est programmée pour 2007. Un des abonnés à la *Liste Freinet* a « pris du galon », il n'est plus enseignant du primaire mais occupe un poste de Maître de conférence à l'université.

Quinze des enseignants interrogés occupent une fonction particulière : 9 sont directeurs d'école, 3 sont chargés de l'animation TIC dans leur circonscription (un enquêté cumule cette charge avec celle d'animateur de ZEP / REP[1]), 2 occupent des postes de remplaçants, 1 est maître-formateur[2] et 1 travaille dans l'A.I.S.[3] en collège.

À l'exception d'un colistier, recruté comme auxiliaire dans une école primaire privée catholique pour ses compétences en langue bretonne, tous nos informateurs sont des enseignants du public. Ceux en charge d'une classe pour l'année scolaire enseignent à des élèves des cycles 2 et 3. Le cycle 1 n'est pas représenté hormis par l'intermédiaire d'enseignants remplaçants. On peut y voir le reflet d'une intégration des TIC largement moindre dans les écoles maternelles que dans les écoles élémentaires.

L'échantillon constitué regroupe 10 abonnés à *Listecolfr*, 11 abonnés à la *Liste PMEV* et 11 à la *Liste Freinet*. 6 de nos informateurs sont inscrits à deux de ces listes, 1 aux trois.

[1] Zone d'Éducation Prioritaire / Réseau d'Éducation Prioritaire

[2] Le maître-formateur passe généralement un tiers de son temps à l'I.U.F.M. à encadrer de futurs enseignants en formation initiale ou des enseignants confirmés en formation continue.

[3] Adaptation et Intégration Scolaire

Une enquêtée qui venait de quitter la *Liste Freinet* n'est plus inscrite sur aucune liste pédagogique. 3 autres interviewés ont quitté une des trois listes étudiées. 11 personnes font partie de la minorité active d'une des listes, 9 sont des participants occasionnels, et 5 des passagers clandestins.

Cette description montre que, si notre échantillon ne peut prétendre à la représentativité de la population de référence, toutes les catégories d'abonnés y figurent, à l'exception des enseignants de classes maternelles « pures ».

IV.3.3. Le guide d'entretien

L'entretien semi-directif nécessite un plan précisant les objectifs de l'entretien, les thèmes et les sous-thèmes. Pour chacun des sous-thèmes, nous avons prévu une question générale ouverte. Le guide d'entretien minutieusement préparé doit nous permettre de découvrir ce que nous ignorons. Il est centré sur notre problématique et articulé sur nos hypothèses. Notre grille de questions a pour objectif de faire parler les informateurs autour d'un sujet, l'idéal étant de déclencher une dynamique de conversation plus riche que la simple réponse aux questions, que «la réponse de surface » (Kaufmann, 1996 : 47) tout en restant dans le thème. La parole est « provoquée, mais en même temps endiguée ; libérée mais aussi contrôlée » (Tessier, 1993 : 114).

Nous n'imposons pas systématiquement un ordre précis dans l'enchaînement des thèmes, mais si nous laissons cours à la spontanéité de l'interlocuteur, nous entendons rester maître de l'entretien pour nous assurer que les points clés seront abordés. Le guide, sorte d'aide-mémoire, doit soutenir notre pilotage, surtout quand l'informateur bouscule l'ordre prévu.

Lors de la conception de notre guide d'entretien, nous avons élaboré un tableau en deux colonnes. Dans la colonne de gauche, nous avons rédigé, avec le plus grand souci de cohérence et de logique, les points clés à aborder et les questions. Dans celle de droite, nous avons relié chacun d'entre eux avec notre hypothèse et ses composantes sous-jacentes qu'ils sont censés éclairer.

Nous avons rédigé, en direction d'un informateur fictif, en tentant d'imaginer ses réactions et ses réponses, une suite de questions précises, concrètes, dans le but d'obtenir un outil affûté.

Nous avons accordé une attention particulière aux premières questions, car elles donnent le ton, et seront quasiment toujours posées pour lancer l'entretien. Nous débutons

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

tranquillement en complétant l'identification de la personne interrogée puis en posant une question facile concernant son temps de loisir.

J.-C. Kaufmann recommande un travail permanent d'analyse de chaque question :

> Chacune a ses points forts, ses faiblesses, produit ses types de sincérité et des tentatives de dissimulation spécifiques, des réponses à des niveaux de profondeur qu'il est possible de situer, même des tonalités régulières, des expressions fétiches qui reviennent. (1996 : 46).

Notre première rédaction de la grille a connu quelques corrections pendant la période de rodage des deux premiers entretiens (réécriture de questions alambiquées, précision de termes vagues ; ajout d'une question concernant le thème de la communauté) puis s'est stabilisée. Nous nous sommes imprégné de la grille, nous l'avons mémorisée au cours de la phase exploratoire.

Les colistiers interrogés sont nos pairs. Nous employons le tutoiement, de rigueur sur les listes de diffusion entre enseignants du primaire. Le vouvoiement paraîtrait artificiel, figé et introduirait une distance peu propice aux « confidences ».

Tableau n°30° : Le guide d'entretien

Guide d'entretien	Articulation avec l'hypothèse	Commentaires
Identification Nom, âge, profession, spécialisation, adresse, …	**- Formation** **- Identité professionnelle**	Nous disposions de tous ces renseignements avant l'entretien grâce aux premiers contacts de demande d'entretien, mis à part ceux concernant l'âge de l'enquêté et son éventuelle spécialisation. Cette dernière définit une part de l'identité professionnelle de l'enseignant et suppose une formation pour l'acquérir.
1. Loisirs À quoi occupes-tu ton temps libre ?	**- Formation** **- Informatique**	Cette question, au premier abord surprenante, lors sujet, lance notre entretien sur des chemins paisibles. Cependant, quoi de plus impliquant que de parler de son temps personnel ? C'est l'univers intime du sujet que l'on aborde ici innocemment, en quête d'indices quant à ses activités librement choisies et ses intérêts profonds. Nous cherchons ici à savoir : - si notre interlocuteur s'adonne à des occupations requérant des connaissances pointues, une formation spécifique (mandat électoral, investissement associatif, sport particulier, pratique artistique…). - quelle place occupe l'informatique dans la vie personnelle de notre informateur, si cette activité constitue une passion.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

2. Cursus, formation 2.1. Peux-tu m'indiquer les différentes formations qui ont rythmé ton cursus à partir du bac ?	**- Formation** **- Identité professionnelle**	Notre intention consiste à examiner le parcours de formation initiale de l'enquêté. Est-il plutôt « littéraire », « scientifique », ni l'un ni l'autre... ? Est-il enseignant par vocation ? Par obligation ? A-t-il soudainement bifurqué ? A-t-il exercé une autre profession avant de devenir enseignant ? Ces orientations forgent assurément les soubassements de son identité professionnelle.
2.2. Est-ce grâce à ces formations que tu as appris à être un enseignant ? Explique.	**- Formation** **- Rapport au savoir-Identité professionnelle**	Par ce regard rétrospectif sur son itinéraire d'étudiant et sa formation initiale d'enseignant, l'interviewé doit nous indiquer le statut qu'il accorde aux formations institutionnelles et, indirectement, son mode de formation privilégié. Il nous dévoile aussi son profil d'enseignant, son rapport au savoir, en nous précisant quels sont pour lui les aspects positifs et négatifs d'une formation professionnelle, et donc, ses conceptions et priorités en la matière.
2.3. As-tu recours à des formations, des stages, y compris pour des loisirs ?	**- Formation** **- Rapport au savoir-Identité professionnelle**	Nous vérifions par ce questionnement l'attitude de l'interviewé face à l'hétéroformation. Rejette-t-il les stages en général ou seulement les formations institutionnelles (la formation continue) ? Est-il autodidacte ?
3. Informatique 3.1. Concrètement, à quoi te sert l'informatique ?	**- TIC**	Nous mesurons l'étendue de ses compétences dans le domaine informatique. Est-il très aguerri en la matière, néophyte ? Est-il simple utilisateur de messagerie électronique ? Utilise-t-il d'autres applications ? Programme-t-il ? Fait-il un usage avant tout personnel ou plutôt professionnel des TIC ?
3.2. Comment t'es-tu formé(e) ?	**- TIC** **- Formation** **- rapport au savoir**	Les compétences en informatique de l'enquêté résultent-elles de la formation dont il a pu bénéficier, de son intérêt personnel, de sa curiosité pour cet outil numérique, de ses tâtonnements et « bidouillages » ou bien encore de sa complicité avec un expert en la matière ?
4. Listes de diffusion 4.1. A quelles listes es-tu abonné(e) ? Pourquoi ? Que t'apportent-elles ?	**- TIC** **- Formation**	Nous souhaitons savoir si nos informateurs sont abonnés à plusieurs listes parmi les trois que nous étudions et sommes curieux des comparaisons inter-listes qu'ils peuvent formuler. Dans le cas d'abonnements multiples à des listes de diffusion, relèvent-elles toutes de leur champ professionnel ? Nous les questionnons sur la raison de leur inscription sur une liste, présupposant que cette présence entre dans leur stratégie de formation.
4.2. Que peux-tu leur reprocher ?	**- TIC** **- Formation**	Les critiques formulées peuvent s'adresser au média lui-même, au style de communication qu'il engendre ou bien encore aboutir à des comparaisons intéressantes entre listes. Le jugement exprimé nous renseigne quant aux aptitudes réflexives des membres de notre échantillon à l'encontre des processus en cours dans ces réseaux.
4.3. Pourquoi interviens-tu sur les listes ?	**- TIC**	La particularité des membres de la minorité active sur les listes, et, dans une moindre mesure des intervenants occasionnels tient à leur participation. Pourquoi contribuent-ils aux échanges alors qu'il serait plus économique d'en recueillir les fruits sans en supporter le coût effectif (rédaction, temps…) et symbolique (risque pour l'image de soi) ?

4.4. Considères-tu que les listes de diffusion sont un vecteur de formation ? En quoi ?	**- TIC** **- Formation**	Cette question peut être croisée avec la question 4.1. L'inscription à une liste pédagogique relève-t-elle d'une visée explicite de formation ? Nos informateurs pensent-ils que les listes contribuent à leur formation, même de façon indirecte, non préméditée ?
4.5. Que penses-tu du groupe constitué par l'ensemble des colistiers ? La liste est-elle une communauté ? Pourquoi ?	**- Rapport au savoir-Identité professionnelle**	Considérant le sentiment communautaire, nous esquissons l'idée que les membres d'une liste partagent des valeurs, une éthique, une identité professionnelle particulière. Nous mesurons en quelque sorte, l'intensité du lien qui réunit les membres des listes pour enseignants du premier degré autour de valeurs fédératrices.
5. Rapport au savoir-Identité professionnelle 5.1. Quel style d'enseignant(e) es-tu ?	**- Rapport au savoir-Identité professionnelle**	Les colistiers contributifs ont-ils un rapport au savoir spécifique, qu'ils affichent plus ou moins implicitement dans leurs messages, et à laquelle la majorité des abonnés adhère en restant sur la liste ? Nous sommes conscient que les enquêtés risquent de nous présenter leur identité professionnelle projetée et non celle réellement vécue. Il s'agit d'une question ardue qui exige un effort d'introspection de leur part.
5.2. Quel style d'apprenant(e) es-tu ?	**- Rapport au savoir-Identité professionnelle**	Nous alléguons que l'enseignant et l'apprenant constituent deux rôles complémentaires, imbriqués. Cette question complète et vérifie la précédente, les réponses doivent être cohérentes. Elle peut nous en révéler davantage sur le rapport qu'entretient notre informateur avec le savoir, élément qui ne se sera peut-être pas dévoilé antérieurement.
5.3. Ta présence et ta participation sur les listes de diffusion ont-elles un rapport avec ton style d'enseignant ?	**- Rapport au savoir-Identité professionnelle**	Après avoir suscité l'expression de notre interlocuteur autour de l'idée du rapport au savoir en tant qu'enseignant et apprenant nous lui demandons s'il établit un lien entre les idées pédagogiques véhiculées par la (les) liste(s) pour enseignants qu'il fréquente et ses propres orientations.
6. Autoformation Comment te formes-tu ? Pratiques-tu régulièrement l'autoformation ?	**- Formation** **- Rapport au savoir**	Nous ne parlons d'autoformation qu'en fin d'entretien pour ne pas influencer les réponses et mettre un mot, s'il le faut, sur une pratique qui ne devrait pas manquer d'être évoquée.

Il nous fut très facile de demander un entretien à quelques colistiers grâce à la messagerie électronique. Le mode de repérage de colistiers peu éloignés géographiquement nous fournissait les coordonnées électroniques de chacun d'eux. Nous leur avons adressé un courriel de demande (cf. Annexe n°8 : Message électronique de demande d'entretien) dans lequel nous nous présentions, décrivions sommairement notre recherche et insistions sur le respect de leur anonymat. Deux colistiers sollicités ont refusé, arguant du manque d'intérêt de leur témoignage. Nous supposons que nos qualités d'enseignant du premier degré et d'abonné aux listes de diffusion, partagées avec les informateurs, ont contribué aux prises

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

de contact fructueuses en les mettant en confiance. Les enquêtés se confiaient et rendaient service à l'un de leurs pairs. L'accord obtenu, il ne nous restait plus qu'à convenir d'une date, d'un lieu et d'une durée d'entretien.

IV.3.4. Déroulement des entretiens

Notre courrier électronique de demande d'entretien indiquait le thème de ce dernier, ce qui permettait à la personne de se préparer, de se conditionner. Pendant l'entrevue, nous attendions du sujet une grande part d'auto-direction.
Les face-à-face se sont déroulés sur une période d'un peu plus de deux ans, le premier a eu lieu le 2 janvier 2002 et le dernier le 18 février 2004.
« Muni » d'un dictaphone, nous nous sommes rendu sur les lieux convenus. Par rapport à une prise de notes, toujours quelque peu aléatoire et fébrile, l'enregistrement autorise une saisie fidèle des propos tenus et favorise une écoute plus attentive de nos interlocuteurs. Nous nous interdisons, par principe déontologique élémentaire, tout enregistrement clandestin et avons toujours demandé en toute simplicité, sans brusquerie, et obtenu l'autorisation d'user de notre dictaphone.

La dimension spatiale a des influences sur les résultats de l'entretien. Les questions matérielles sont constitutives de la relation d'enquête. Nous en sommes conscient, aussi nous sommes nous mis d'accord avec la personne interrogée pour que l'entrevue se déroule dans son milieu habituel (à son domicile ou dans sa classe) ou dans un lieu neutre (dans un café tranquille, une salle à l'université). Chaque entretien aura duré entre une heure trente et deux heures. Nous avions négocié une plage horaire suffisante afin que l'interrelation se déroule en toute quiétude d'esprit pour l'interviewer et l'interviewé. Il nous fallait du temps pour explorer nos différentes pistes et abaisser progressivement le niveau de censure de notre interlocuteur.

Notre conduite des entretiens a consisté à laisser parler nos informateurs, de façon à exploiter tous les points mentionnés dans notre guide, quel qu'en soit l'ordre. Nous voulions trouver un ton plus proche de la conversation que de l'énumération de questions à laquelle l'enquêté répond par des phrases brèves correspondant à des pensées de surface, sans s'engager personnellement. Toutefois, nous entendions rester maître du déroulement de l'entretien et des recentrages vers notre problématique se sont révélés nécessaires chaque fois que l'enquêté s'écartait trop de nos objectifs. Pour atteindre un bon niveau de

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

profondeur, nous nous sommes efforcé d'entrer temporairement dans l'univers mental de notre informateur, en nous mettant intensément à son écoute, avec empathie. Nous lui avons manifesté notre intérêt par des demandes de précisions, d'éclaircissements d'apparentes incohérences, de reformulations, d'interprétations suscitant une élucidation de ses propos. Nos relances nous ont permis de recueillir un matériau plus riche. Nous nous sommes bien gardé d'émettre le moindre jugement.

Les enseignants éprouvent quelques réticences à parler de leurs pratiques professionnelles les plus ordinaires, certainement par crainte de s'exposer à la critique ou encore, de ne pas se révéler à la hauteur des idéaux mis en avant. En situation d'entretien, ils « préfèrent évoquer des questions intellectuelles » (Béaud, Weber, 1997 : 220). Afin de recueillir des éléments révélateurs des options pédagogiques des maîtres interrogés, de leur rapport au savoir à enseigner, nous leur avons demandé de nous relater des anecdotes parmi les plus prosaï ques de la vie de classe (disposition matérielle, déroulement de la journée…).
Tout informateur cherche à donner la meilleure image de lui. Nous devrons adopter une position critique face aux propos recueillis. Les anecdotes, dans toute leur simplicité, seront de bons analyseurs.

Nous avons retranscrit le matériau enregistré intégralement et au plus vite afin d'en restituer le plus fidèlement possible la richesse et la complexité[1]. Pour S. Béaud et F. Weber « un bon entretien approfondi est un entretien bien transcrit » (1997 : 243). La traduction des paroles en texte écrit, comme toutes les traductions, n'est pas neutre. Nous avons consigné un maximum de détails pour limiter l'altération de l'expression de nos informateurs (intonations marquées, silences, hésitations, rires, lapsus…).

IV.3.5. Méthode d'analyse par comparaison continue

Des jalons de notre recherche sont posés mais le plus important reste à faire : traiter le matériau collecté, le classer et l'analyser. L'heure de l'investigation du matériau sonne le « vrai départ de l'enquête » (Kaufmann, 1996 : 75).
L'analyse de contenu des discours dactylographiés ne relève pas d'un travail purement intuitif. Afin de traiter les données, nous adoptons la méthode d'analyse par «comparaison continue ». Nous nous inspirons de la démarche du sociologue interactionniste américain

[1] En annexe 9, nous présentons un entretien complet

A. Strauss (1992 : 283-300), approche qui s'enracine dans une réflexion méthodologique sur les recherches qualitatives : la « grounded theory » ou « théorie fondée sur les faits ».
La méthode comparative continue utilise des « procédures explicites de codage et d'analyse », dans le but de produire une théorie en étroite relation avec les données. Sa conception tient compte, avec discipline, de la part d'imprécision et de souplesse liée aux compétences et aux sensibilités de l'analyste, qui aide à la production créative d'une théorie.

Nous ne prétendons nullement restituer l'entretien dans son intégralité, en exploiter toute la vérité cachée. « Tout entretien est d'une richesse sans fond et d'une complexité infinie dont il est strictement impensable de vouloir rendre compte totalement » ; « L'analyse de contenu est une réduction et une interprétation » (Kaufmann, 1996 : 18). Nous tâcherons de mener une enquête approfondie, offensive et imaginative.
Lors de l'analyse du matériau, nous effectuerons un travail à plusieurs niveaux de réflexion parallèles. Notre investigation se doublera en permanence d'une analyse de production du discours. Nous nous efforcerons de situer la personne qui parle et de comprendre pourquoi elle prononce telle ou telle phrase. À chaque instant, le dépouillement du matériau doit nous apporter de nouveaux éléments de cadrage, nombreux, précis et riches.

Nous procédons en trois étapes, correspondant à trois niveaux de profondeur[1] :

- La description de l'entretien avec l'identification de thèmes et de sous-thèmes logiquement emboîtés, l'élaboration d'une typologie affinée. Notre analyse de contenu, à partir d'une lecture méthodique, vise à une réorganisation des propos. Les énoncés fragmentaires se voient rassemblés, inclus dans des unités de taille supérieure.
- La structuration des thèmes et sous-thèmes avec, dans ces derniers, les énoncés les décrivant. À ce stade, nous nous intéresserons à tous les actes d'énonciation, c'est-à-dire à tout ce qui renvoie dans le discours à des opinions, des jugements, des stéréotypes, des appréciations. Une tâche difficile car l'essentiel se dissimule fréquemment dans les détours et les biais de la conversation. Nous devrons valider ou invalider notre hypothèse et voir apparaître les profils, les genres, les logiques à l'œuvre.

[1] La première est présentée ci-après, les deux autres sont exposées en quatrième partie, celle des résultats.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- L'interprétation des données. Nous confronterons nos résultats avec le modèle de *L'expérience sociale* (Dubet, 1994), articulation de trois logiques de l'action : la logique de l'intégration, la logique de la stratégie et celle de la subjectivation. Nous passerons l'expérience sociale des enseignants abonnés aux listes de diffusion pédagogique au crible de cette triangulation. Nous aurons alors une compréhension plus subtile du processus formatif à l'œuvre sur ces réseaux sociotecthniques.

IV.3.6. Description, identification des thèmes et sous-thèmes

IV.3.6.1. *La formation*

Nous recueillons un maximum d'informations concernant ce champ. L'exploration de tous les types de formations (formelles, scolaires, universitaires, professionnelles, diplômantes ou non…) qui ont marqué la trajectoire de nos 25 colistiers, et les commentaires qui accompagnent leur évocation, doivent nous permettre de décrire le rapport à la formation des abonnés aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré.

- **parcours scolaire et universitaire**

L'examen du cursus scolaire et universitaire des personnes interrogées nous fournit des indices intéressants, nous révélant leur vécu en matière de formation générale, académique, archétypique d'une hétéroformation. Il nous laisse toutefois quelque peu insatisfait, car nos enquêtés n'expriment pas de sentiments, de jugements relatifs au système éducatif qu'ils ont testé lors de leur passage au collège, au lycée ou à l'université.

- **Formation professionnelle d'enseignant**

L'enseignement du premier degré se distingue par la grande diversité des parcours de formation professionnelle initiale des maîtres, bien illustrée par l'actuelle cohabitation de deux corps : les instituteurs et les professeurs des écoles. Nous examinons donc la voie suivie par chacun de nos interlocuteurs, ainsi que leurs appréciations vis-à-vis de la formation qui leur a été dispensée à l'École Normale ou à l'I.U.F.M..

Durant leur carrière, les enseignants peuvent bénéficier de stages relevant de la formation continue. Nous allons savoir s'ils en sollicitent et ce qu'ils pensent de ce genre d'hétéroformation.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- **Formation liée aux loisirs**

Les enseignants que nous avons rencontrés se forment sur leur temps personnel.

Cette formation donne lieu à certification ou non. Elle s'avère très révélatrice car non contrainte, délibérément choisie donc assumée.

- **Rapport à la formation**

Il s'agit ici d'établir une sorte de premier bilan en ce qui concerne le rapport à la formation de nos informateurs et d'esquisser le profil formatif des abonnés aux listes de discussion pour enseignants du premier degré.

IV.3.6.2. *L'informatique*

L'informatique occupe une place de premier plan dans notre recherche, car la messagerie électronique repose sur la technologie numérique et l'Internet. Elle constitue le deuxième grand thème de notre analyse de contenu.

En s'exprimant à son sujet, nos interlocuteurs se situent par rapport à l'innovation majeure des dernières décennies, qui a diffusé dans tous les pans de notre société et bien entendu à l'école.

- **Usage**

L'informatique recouvre des champs d'application d'une diversité croissante. Chaque utilisateur peut en avoir un usage particulier. Les colistiers ne se cantonnent pas à la communication électronique.

- **Apprentissage**

La participation aux échanges d'une liste suppose un certain savoir-faire technique. Nos informateurs nous apprennent de quelle façon ils ont acquis des compétences en informatique. Nous mettons ces renseignements en relation avec leur « profil formatif ».

- **Rapport au TIC**

Les innovations pénètrent généralement fort laborieusement dans le milieu scolaire. Nous recueillons ici le ressenti d'enseignants présents sur des listes face à l'informatique, technologie qui a déstabilisé tant de maîtres.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

♦ **Listes de diffusion**

Elles ne sont fréquentées que par une frange restreinte d'enseignants et animées par la minorité des abonnés participants. Nous creusons ici la question de la contribution ou non à la production des listes. Nous souhaitons déterminer les raisons du mutisme des passagers clandestins et la clé du dynamisme des contributeurs sur qui repose la vie de ce média coopératif.

- Présence et participation

Les enquêtés fournissent les raisons de leur présence sur les listes. Les contributeurs occasionnels et les membres de la minorité active exposent ce qui fonde leur participation à la « production » d'une liste, alors que la majorité des colistiers reste muette, simple lectrice.

- Des critiques

Ils formulent des réserves à l'égard de ce type de réseau sociotechnique, tant sous l'angle du dispositif technique permettant les échanges, que sous l'angle des relations au sein du groupe humain. Sont abordées les difficultés techniques, la gestion de la réception des messages, l'animation, le contenu des messages, les relations entre colistiers, la concentration de la parole…

- Vecteur de formation ?

Nous avons sollicité nos informateurs à ce sujet, central dans notre recherche. Nous tentons d'examiner, dans quelle mesure, leur présence et leur participation aux listes contribuent à leur formation, si cela fait partie intégrante de leur stratégie de formation.

- Des communautés en lignes ?

Le sentiment communautaire, lié à la présence et à la participation à une liste, varie selon nos interviewés. Nous recueillons ici des indications précieuses du point de vue du «statut social » des listes, à supposer qu'elles puissent toutes revendiquer le même.

IV.3.6.3. *L'identité professionnelle*

Au fil des entretiens, les interviewés dévoilent un rapport au savoir spécifique, partie intégrante d'une identité professionnelle réellement vécue ou projetée.

♦ **Le métier d'enseignant**

Les enquêtés se décrivent en tant qu'enseignants du premier degré, avec les pratiques qui leur sont propres. Ils laissent transparaître leur « idéal » d'instituteur, de professeur des

écoles : le maître modèle qu'ils tentent d'incarner dans leur classe, celui qu'ils voudraient devenir. Ils le font souvent de manière paradoxale, en évoquant le contre-modèle.
Nous enregistrons leur positionnement par rapport aux élèves dont ils ont la charge, aux savoirs à enseigner et au savoir-enseigner, au système éducatif, aux cadres institutionnels qui délimitent leur action.

♦ **Une identité collective de liste**

Nous explorerons le concept d'identité collective ramené au contexte des listes de diffusion. Nous verrons si une identité collective se dégage d'une liste, si les trois listes pédagogiques véhiculent la même identité. La question identitaire interrogera les phénomènes d'adhésion, de participation et de désabonnement.

Nous tracerons ensuite le profil de l'enseignant abonné à une liste, mettant en relief leur rapport à la formation, aux TIC et au savoir, avant d'analyser la conduite sociale des colistiers à la lumière de la sociologie de l'expérience.

IV.3.7. Regard critique sur la méthode

On pourra mettre en doute la validité scientifique de nos résultats. Notre outil méthodologique encourt certes quelques réserves, celles qui sont généralement opposées aux recherches qualitatives : manque de rigueur, outil flottant, influence sur les réponses des enquêtés, interprétation fondée sur la subjectivité du chercheur.
Ces critiques, quoique légitimes, répondent faiblement aux remarquables possibilités de découverte qu'offre cette technique, qui exige que l'on tolère un certain degré de liberté. Nous reprenons à notre compte les arguments de J.-C. Kaufmann répondant aux critiques formulées à l'encontre de l'entretien compréhensif :

> L'entretien compréhensif, comme les autres méthodes qualitatives, ne peut prétendre à un même degré de présentation de la validité de ses résultats que des méthodologies plus formelles, car il renferme une part « d'empirisme irréductible ». Ce serait une erreur de le pousser dans le sens du formalisme, car sa productivité inventive en serait diminuée. Par contre, il s'inscrit dans un autre modèle de construction de l'objet, qui part d'une base solide, l'observation des faits, et doit trouver ensuite les éléments spécifiques lui permettant d'éviter les dérives subjectivistes (1996 : 26).

Le nombre relativement restreint d'enquêtés (25) peut être avancé en tant que limite de notre approche. Toutefois, les entretiens approfondis ne visent pas la production de

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

données quantifiées et n'ont pas besoin d'être nombreux. Ils n'ont pas vocation à être représentatifs. Nous nous intéressons à la singularité des points de vue pour mieux comprendre une conduite sociale, car comme l'affirme E. Goffman « l'universel est dans le particulier » (cité par Béaud et Weber, 1997 : 177).
D'autres encore, nous reprocheront peut-être l'emploi d'un guide d'entretien réglant l'interaction mais perturbant l'écoute, nuisant au déclenchement de la dynamique d'entretien et laissant peu de place à l'imprévu, pourtant souvent fertile. Nous répondrons simplement que l'on ne s'improvise pas enquêteur du jour au lendemain. Le guide d'entretien nous sert d'auxiliaire précieux pour réguler l'entretien, l'expérience aidant, nous nous en émanciperons.

Lorsque nous avons retranscrit les entretiens, nous avons renseigné les différents thèmes dans l'ordre prévu des questions, et non dans celui dans lequel ils ont été abordés, pour en faciliter le traitement. Ce faisant, nous nous privons, il est vrai, d'indicateurs révélateurs du cheminement de la pensée de nos interlocuteurs.
Nous n'avons pas conservé toutes nos relances et interventions (hors questions). À la réflexion, nous pensons qu'elles auraient pu nous fournir quelques éléments supplémentaires dans l'interprétation des propos des personnes interrogées.

Nous-même, enseignant du premier degré et abonné aux listes de diffusion du primaire, nous maîtrisons le langage de métier, connaissons par exemple la signification de la multitude de sigles et acronymes utilisés par la corporation. Cette familiarité avec notre terrain de recherche lève une bonne part des sources de malentendus. Cependant, à l'inverse, cela endort quelque peu notre curiosité et pose un problème de distanciation. Tout peut nous paraître, à l'avance, évident, aller de soi. Il nous faut redoubler de vigilance et prendre de la distance par rapport au discours produit.

Nous manquions sans conteste de métier en matière de conduite d'entretien, tant au niveau des automatismes dans la relance qu'au niveau de la détection et des tactiques d'approfondissement des points clés. Notre dictaphone, allié précieux mais aussi cruel parfois, nous a révélé nos lacunes : parole de l'informateur coupée, quelques réponses un peu induites, précisions non suscitées. Nous nous sommes perfectionné au fur et à mesure du déroulement de notre enquête.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Conclusion

Les maîtres apprennent à communiquer sur les réseaux du Net. Certains échangent des informations, mutualisent des expériences sur des listes de diffusion spécifiques. Ils ne constituent, encore à ce jour, qu'une infime minorité du corps enseignant, ce qui n'a de cesse de nous surprendre face à la richesse des échanges. Nous pensons même, à l'instar d'auteurs, observateurs attentifs des réseaux éducatifs, que ce média coopératif recèle un fort potentiel formatif.

Cette intuition première, point de départ de notre recherche, nous a conduit à mener une série d'investigations sur des listes de diffusion destinées aux enseignants du premier degré. Nous avons sélectionné trois listes représentatives de par leur effectif, leur caractère généraliste et leur ouverture. *Listecolfr* a pour objet la discussion autour des sujets touchant à l'école, la *Liste Freinet*, la pédagogie Freinet, la *Liste PMEV*, la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant. Elles regroupent toutes trois, en premier lieu, des instituteurs et des professeurs des écoles.

Notre problématique s'appuie sur le modèle de *la Sociologie de l'Expérience* de F. Dubet. Elle postule que la présence et la contribution sur une liste de diffusion pour enseignants du premier degré procèdent de l'hétérogénéité des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation) et concourent au perfectionnement professionnel des maîtres. L'hypothèse, découlant de la problématique, soutient qu'il s'agit d'une conduite singulière de maîtres internautes qui ont une approche spécifique de la formation, des TIC et du métier d'enseignant.

Afin d'éclairer notre problématique et de tester nos hypothèses, nous avons recouru à un pluralisme méthodologique. L'enquête par questionnaire et l'analyse de contenu de trois mois d'échanges visitent le phénomène « liste de diffusion » sous différentes facettes : processus d'adhésion, participation et motivation, caractéristiques des abonnés pour la première ; contenu des échanges, type de communication, degré d'interactivité, concentration de la parole pour la deuxième. L'enquête par entretien s'attaque au cœur de notre questionnement central, et s'attache à dévoiler les logiques de l'action déployées par les colistiers. Au final, c'est elle qui doit nous permettre de confirmer ou d'inalider nos attentes.

Nous soulignons la complémentarité des trois techniques que nous avons mises en œuvre. Elles se sont nourries les unes des autres et ont toutes trois contribué à notre effort de

problématisation et à l'édification de nos hypothèses de recherche. Le tout relève d'un long processus de maturation que notre présentation ordonnée masque quelque peu.

En quatrième et ultime partie, nous allons maintenant exposer les résultats de nos investigations.



edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Quatrième chapitre : L'expérience sociale sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré

Une minorité d'instituteurs et de professeurs des écoles, présents sur les listes de diffusion pédagogiques du premier degré, vit une expérience sociale originale dans le cyberespace de communication. Les résultats de notre investigation triangulaire enrichissent la connaissance de ce phénomène encore récent.

Grâce à un contact virtuel, par questionnaire interposé, nous traçons le profil socioprofessionnel de l'abonné et relevons ses motivations à s'abonner et à participer.

Le rapport d'activité de trois mois consécutifs d'échanges décrit la thématique et la typologie de la communication sur ces réseaux sociotechniques.

L'analyse de contenu d'entretiens semi-directifs avec 25 abonnés clôt cette recherche. Elle met à l'épreuve notre hypothèse en analysant le rapport à la formation, à l'informatique et au savoir des enseignants engagés sur les listes et explore les logiques de l'action que ces acteurs combinent dans une « cyberconduite » sociale, marginale au sein de leur corporation.

I. Exploitation du premier corpus : résultats de l'enquête par questionnaire électronique

La diffusion d'un questionnaire en ligne sur *Listecolfr*, les listes *PMEV* et *Freinet* a pour objectif de livrer une description aussi fine et complète que possible :

- du public qui les fréquente
- des motivations à adhérer et à participer
- de l'activité des abonnés sur ces réseaux du point de vue de son intensité et de sa teneur (ou du moins ce qu'ils en disent).

À l'issue de cette première étape, exploratoire, nous aurons une image assez précise des colistiers et de leurs représentations du phénomène « liste de diffusion pédagogique ».

Une nouvelle fois, nous soulignons que nos données chiffrées ne peuvent servir à une extrapolation à l'ensemble de la population «mère » de notre étude. Nous ne disposons pas

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

des données relatives à cette dernière qui nous permettraient d'assurer la représentativité de notre échantillon de 219 répondants. L'enquête par questionnaire fournit toutefois des indicateurs quantitatifs pertinents qui révèlent les « grandes tendances » à l'œuvre. Elle inventorie par ailleurs de nombreux éléments, notamment grâce à ses questions ouvertes, permettant sinon de circonscrire, du moins de décrire notre objet de recherche et d'en accroître l'intelligibilité.

La présentation des résultats varie dans ses formes. Nous avons alterné tableaux et graphiques (histogrammes, barres, secteurs), non par souci de variété, mais pour accroître la lisibilité. La même volonté de simplification de la lecture nous a conduit à :

- supprimer les non-réponses, ce qui dans le cas des questions à réponse fermée unique, explique que la somme du nombre des observations pour chaque item diffère parfois du nombre d'observations total et que la somme des fréquences de chaque item n'égale pas toujours 100% lorsque les sondés n'ont pas renseigné toutes les rubriques.

- adopter un code couleur pour signaler une question, des données spécifiques, complémentaires, concernant une des listes en particulier :
    - mauve *Listecolfr* (statistiques sur *Cartables.net*)
    - bleu *Liste PMEV* (enquête *Bulletin de la PMEV* ; items : « Je ne pratique pas la P.M.E.V. »).
    - vert *Liste Freinet* (question : « Es-tu un enseignant Freinet ? » ; items : « parce que je suis membre du mouvement Freinet », « dans mon groupe départemental Freinet », « par une publication du mouvement Freinet », « Je ne suis pas "enseignant(e) Freinet" »).

- reclasser les items choisis par les sujets en fonction du score obtenu, dans un ordre décroissant

- regrouper certaines lignes ou colonnes des tableaux d'effectifs

- colorer certaines cases des tableaux (jaune, puis bleu, puis rose) afin d'attirer l'attention du lecteur sur les données les plus significatives.

- ne présenter que les tableaux et résultats issus des tris croisés les plus pertinents.

Les résultats relatifs à chacune des listes sont exposés en parallèle pour faciliter les comparaisons, et totalisés afin de fournir un aperçu global sur l'ensemble des trois échantillons. Quelques individus sont abonnés à plusieurs des trois listes étudiées. Ces adhésions multiples peuvent biaiser ledit aperçu. Seulement deux répondants à notre questionnaire se révèlent dans ce cas, nos calculs n'en sont donc affectés que marginalement.

Quelques citations, extraites des réponses au questionnaire, illustrent notre analyse. Nous en avons conservé la forme originelle, excepté quelques retouches nécessaires à l'harmonisation de la présentation, car elle reflète assez le style d'écriture employé couramment sur les listes.

I.1. Caractéristiques socioprofessionnelles

Grâce à notre enquête, nous disposons de quatre caractéristiques socioprofessionnelles concernant les enquêtés, avec d'une part les critères sociaux du sexe et de l'âge, et d'autre part, les critères professionnels de la fonction occupée et du niveau de classe à charge, étant entendu que nous nous adressons (« théoriquement »[1]) à des enseignants du premier degré.

L'enquête permanente du *Bulletin de la PMEV* et les statistiques disponibles sur *Cartables.net* permettent de se faire une idée de la localisation géographique des colistiers de la *Liste PMEV* et de *Listecolfr.*
Nous prenons la mesure du rattachement des colistiers des Listes *PMEV* et *Freinet* aux courants pédagogiques respectifs qui sous-tendent la raison d'être de chacun de ces réseaux sociotechniques, par l'intermédiaire de l'enquête permanente du *Bulletin de la PMEV* et d'une question spécifique posée aux enquêtés de notre « questionnaire Freinet ».

[1] Les listes de diffusion étudiées sont également fréquentées par une minorité de non-enseignants du primaire (professeurs du secondaire, formateurs, parents d'élèves, inspecteurs…) dont quelques-uns (9) ont répondu à notre enquête électronique (cf. 4ème Chap. I.1.3.).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.1.1. Hommes / femmes

Tableau n°31: Sexe

Question : Es-tu un homme ou une femme ?

	Listecolfr 2001 (*Cartables.net* 2004)		***Liste PMEV*** 2004		***Liste Freinet*** 2004		**Total 3 listes** (*Cartables.net* *Listecolfr*)	
SEXE	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
homme	37 (91)	53,6% (51, 1%)	32	38,5%	25	37,3%	94 (148)	42,9% (45,0%)
femme	32 (88)	46,4% (49,9%)	51	61,5%	42	62,7%	125 (181)	57,1% (55,0%)
Total obs.	69 (179)	100%	83	100%	67	100%	219 (328)	100%

Au regard de l'extrême féminisation de la corporation des enseignants du premier degré - plus de 80% des instituteurs et des professeurs des écoles sont des enseignantes (Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche, 2003, [en ligne]) - nous constatons une sur-représentation de la gent masculine parmi nos répondants. Cette tendance générale sur les trois réseaux (40,6 % d'hommes si l'on enlève les 5 non-enseignants du premier degré de l'échantillon total) est exacerbée sur *Listecolfr*, où les femmes sont minoritaires. Pour cette liste, une comparaison entre les chiffres de 2001 (53,6% d'hommes) et 2004 (50,8% d'hommes, *Cartables.net*) tend néanmoins à nous indiquer que ce déséquilibre s'infléchit.

J. Béziat (2004 : 248) observe une même sur-représentation des hommes dans son enquête en ligne auprès d'enseignants « innovateurs », ayant une pratique déclarée de l'informatique à l'école. 75 hommes y ont répondu contre 29 femmes. Cela confirme l'existence d'un rapport sexué aux TIC.

L'informatique est un « domaine masculin », ce qui peut surprendre, car c'est un outil qui s'est démocratisé, vulgarisé et qui est omniprésent dans notre société de l'information. De surcroît, les filles ont un taux de réussite au baccalauréat scientifique (bac S depuis 1995) de plus en plus élevé, ce qui tente à démontrer qu'il n'y pas pas de raisons objectives pour qu'elles ne s'approprient pas aussi bien que les garçons cet outil technique. Suivant les arguments développés par J. Fontaine (1999) au sujet de l'orientation professionnelle des filles, nous avancerons qu'il s'agit d'une autodiscrimination de la part des filles, qui s'éloignent des domaines techniques, scientifiques. Le rapport au savoir relève d'une « construction sociale et culturelle de la différence des sexes » (Ibid. : 3).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

> La construction socio-identitaire sexuée des individus s'élabore à partir des normes, des valeurs, des contraintes sociales. Cette construction identitaire n'est pas une action solitaire, mais c'est une interaction qui met le sujet en relation avec d'autres sujets. Nous touchons ici la théorie fondamentale de l'oeuvre de Norbert Élias, celle du double lien individu/société. Les modèles parentaux journaliers participent à cette construction, mais également l'école à partir des modèles qu'elle propose (Ibid.).

Au final, considérant le critère « homme/femme », nous sommes porté à croire que la population inscrite sur les listes de diffusion pour enseignants du primaire n'est pas représentative de l'ensemble des enseignants du premier degré, pas plus que de la population française, mais plutôt de celle des internautes français. En effet, une étude *Médiamétrie*[1] dépeint l'internaute hexagonal sous les traits d'un homme (56%).

Toutefois, la proportion des femmes s'accroît. Elles sont de plus en plus nombreuses à surfer et communiquer sur le Net (elles n'étaient que 33% en 1999 contre 43% en mars 2003). L'évolution constatée sur *Listecolfr* va dans ce sens. Allons-nous vers une hyper féminisation des listes à l'image de la profession ?

I.1.2. Âge

Tableau n°32 : Âge

Question : Quel est ton âge ?

	(*Cartables.net* 2004)		***Liste PMEV*** 2004		***Liste Freinet*** 2004		**Total 3 listes** (*Cartables.net Listecolfr*)	
ÂGE	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
25 ans	(1)	(0,6%)	1	1,2%	3	4,5%	(5)	(1,5%)
26 à 30 ans	(46)	(25,7%)	6	7,2%	4	6,0%	(80)	(24,3%)
31 à 35 ans			13	15,7%	11	16,4%		
36 à 40 ans	(72)	(40,2%)	22	26,5%	8	11,9%	(136)	(41,3%)
41 à 45 ans			21	25,3%	13	19,4%		
46 à 50 ans	(55)	(30,7%)	15	18,1%	14	20,9%	(96)	(29,2%)
51 à 55 ans			3	3,6%	9	13,4%		
+ de 55ans	(5)	(2,8%)	2	2,4%	4	6,0%	(11)	(3,4%)
Total obs.	(179)	(100%)	83	100%	67	100%	(329)	(100%)

[1] Consultable sur le site Le journal du Net, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.journaldunet.com/cc/01_internautes/inter_profil_fr.shtml

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

En 2001, nous avions omis de demander leur âge aux enquêtés de *Listecolfr,* oubli compensé fort heureusement par l'enquête en ligne sur *Cartables.net*. Celle-ci présente cependant l'inconvénient de proposer une échelle des âges moins précise que la nôtre. Nous aurions pu les harmoniser en réduisant le nombre de fourchettes, mais nous aurions perdu en finesse d'analyse.

La tranche d'âge 36-45 ans est la plus présente (41,3%, cela ne paraît pas anormal car l'âge moyen dans la profession est de 41 ans[1]), suivie de la tranche 46-55ans (29,2%), mais selon les enquêtes sur les listes *PMEV* et *Freinet*, avec une forte proportion d'individus âgés de 46 à 50 ans. Viennent ensuite les 26-35 ans (24,3%), surtout représentés par les plus âgés d'entre eux, c'est-à-dire les 31-35 ans, d'après les données recueillies pour la *Liste Freinet* et la *Liste PMEV,* ces derniers, dans tous les cas plus nombreux que les 51-55 ans.

Il semble donc que le public des listes pédagogiques du primaire soit composé majoritairement d'enseignants de plus de 30 ans (voire 35) et de moins de 50 ans. Pour les plus jeunes, la faible présence sur les listes ne peut s'expliquer par un manque de compétence en informatique, puisque ce domaine fait partie du cursus scolaire et universitaire de cette génération. Elle provient plus sûrement des difficultés qu'un enseignant éprouve lors de la phase « d'entrée dans la carrière » (cf. 2ème Chap. III.1.2, le cycle de vie professionnelle des enseignants, M. Huberman, 1989). Le « tâtonnement permanent », la confrontation avec le quotidien de la classe laissent peu de temps à une communication électronique de groupe. Passé cette phase d' « urgence », de « survie », viendra le temps d'une stabilisation, d'une ouverture, notamment par le biais les listes de diffusion.

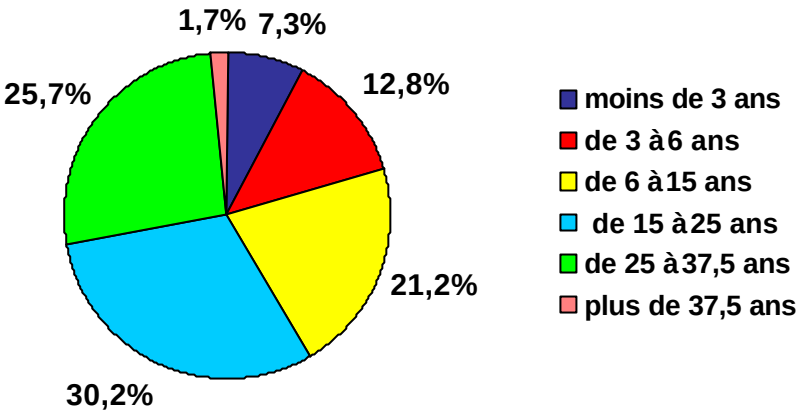
Le graphique suivant, issu des « statistiques *Listecolfr* » sur *Cartables.net*, conforte notre propos. Il montre la faible proportion d'inscrits de moins de trois ans d'ancienneté sur *Listecolfr* (7,3%), proportion qui double quasiment pour les inscrits ayant de 3 à 6 ans de métier.

[1] Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche, [en ligne]

Graphique n°1 : Ancienneté dans l'enseignement pour *Listecolfr*

(chiffres de Cartables.net)

Question : Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ?



Cette précision quant à l'ancienneté dans l'enseignement est d'autant plus intéressante que cette donnée ne correspond pas forcément à l'âge des maîtres. Le recrutement des professeurs des écoles à «bac + 3» (niveau bac puis bac + 2 pour les instituteurs) entraîne automatiquement un début de carrière un peu plus tardif, surtout quand le cursus a été marqué par le redoublement ou le revirement dans l'orientation. À titre indicatif, dans l'Académie de Rennes, l'âge moyen de recrutement des professeurs des écoles était pour l'année 2003 très légèrement supérieur à 26 ans. Il est donc assez compréhensible que les moins de 25 ans ne soient pas nombreux sur les listes. À cela s'ajoute le recrutement de personnes ayant eu une expérience professionnelle en dehors de l'enseignement. Ce phénomène transparaît fortement sur *Listecolfr*, au travers des statistiques disponibles sur *Cartables.net* précisant que 26,3% des 179 répondants ont exercé un autre métier avant de devenir enseignant, à un âge, par la force des choses, plus avancé.

Pour leur part, beaucoup des plus de 50 ans ne possèdent pas la culture informatique nécessaire pour fréquenter les listes et, arrivés aux portes de la retraite, ne désirent pas s'investir outre mesure pour l'acquérir. Pour M. Huberman (Ibid.), cette période de la fin de carrière enseignante correspond à un « désengagement », un désinvestissement professionnel. Pour les plus de 55 ans, à la retraite, l'intérêt d'un abonnement s'estompe, a priori.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.1.3. Fonction

Tableau n°33 : Fonction exercée

Question : Quelle est ta fonction ?

	Listecolfr 2001 (*Cartables.net* 2004)		*Liste PMEV* 2004		*Liste Freinet* 2004		Total des trois listes (*Cartables.net Listecolfr*)	
FONCTION	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
adjoint(e)	33	47,8%	50	60,3%	32	47,8 %	115	52,5%
directeur(trice)	17	24,6%	20	24,1%	14	20,9 %	51	23,3%
adjoint(e) A.I.S.[1]	5	7,2%	4	4,8	4	5,9%	13	5,9%
remplaçant(e)	3 6	4,4% (3,4%)	3	3,6%	3	4,5%	9 (12)	4,1% (2,7%)
animateur(trice) informatique	8 (11)	11,6% (6,1%)	0	0,0%	1	1,5%	9 (12)	4,1% (3,2%)
formateur(trice)	3	4,4%	2	2,4%	1	1,5%	6	2,7%
P.E.1, P.E.2[2]	0	0,0%	4	4,8%	1	1,5%	5	2,3%
professeur du secondaire	0	0,0%	0	0,0%	4	5,9%	4	1,8%
retraité	0	0,0%	0	0,0%	3	4,5%	3	1,4%
pas enseignant(e)	0	0,0%	0	0,0%	3	4,5%	3	1,4%
Total obs.	69	100%	83	100%	67	100%	219 (329)	100% (100%)

Outre un éventail des « statuts professionnels » rencontrés sur les listes, ce tableau nous montre que l'essentiel des personnes abonnées (plus de 75% pour le total des trois listes) exerce les fonctions d'adjoint ou de directeur en école primaire (maternelle ou élémentaire), ce qui ne nous surprend guère. Nous constatons une homogénéité des pourcentages assez remarquable dans la répartition « adjoints/directeurs ». Environ 16% des enseignants du premier degré occupent la fonction de directeur d'école. Nous notons que cette proportion est assez nettement dépassée pour les trois listes, où les directeurs représentent plus de 20% de nos sondés (20,9% à 24,6%).

[1] Enseignants spécialisés, intervenant dans le domaine de l'adaptation et de l'intégration scolaire
[2] Professeurs des Écoles stagiaires en première ou deuxième année de formation

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les personnels exerçant dans l'enseignement spécialisé, occupant des postes de titulaires mobiles chargés des remplacements (maladie, formation…) ou assurant l'animation dans le secteur de l'informatique s'intéressent aux listes. Leur faible présence dans notre enquête reflète assez justement leur «poids » dans la corporation des enseignants du premier degré. Nous remarquons cependant une très forte représentation des animateurs informatique dans notre échantillon *Listecolfr*.

Tableau n°34 : Croisement « fonction / sexe »

Sexe \ **fonction**	Pour les 3 listes (effectif) fréquence	
	Hommes	Femmes
animateur(trice) informatique	(9) 9,6%	(0) 0%
Total obs.	94	125

Le croisement des questions « Quelle est ta fonction ? » et « Es-tu un homme ou une femme ? » nous dévoile que l'intégralité des neuf enseignants spécialisés en informatique qui ont répondu à notre questionnaire sont des hommes. Cela confirme que le domaine informatique « s'accorde au masculin », y compris chez les maîtres.

Concernant le grade, et non la fonction, « les statistiques *Listecolfr* » recensent 69,9% de professeurs des écoles contre 30,1% d'instituteurs, une proportion deux tiers / un tiers reflétant bien le poids respectif de chacun de ces corps, regroupant l'ensemble des personnels du premier degré (65,5% des enseignants du premier degré public sont professeurs des écoles[1]). Signalons au passage que cette liste rassemble, selon la même source, une majorité d'enseignants du public (90,4%, le public représente 87,5 % de la corporation des enseignants du premier degré[1]). Les 7,9% relevant du privé travaillent principalement dans des écoles sous contrat avec l'Éducation Nationale (à 70,8%). Le reliquat de 1,7% est formé d'enseignants étrangers, de vacataires, de retraités…

[1] Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche, [en ligne]

I.1.4. Niveau de classe

Tableau n°35 : Niveau de classe

Question : Quelle est ta fonction (ton niveau de classe) ?

	Listecolfr (*Cartables.net* 2004)		***Liste PMEV*** 2004 (*Bulletin de la PMEV*)		***Liste Freinet*** 2004		**Total des trois listes** (*Cartables.net* *Listecolfr* et *Bulletin* *Liste PMEV*)	
NIVEAU CLASSE	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
élémentaire cycle 3	33 (87)	47,8% (48,6%)	40 (48)	48,2% (52,7%)	27	40,3%	100 (162)	45,7% (48,1%)
élémentaire cycle 2	26 (82)	37,7% (45,8%)	33 (28)	39,8% (30,8%)	12	17,9%	71 (122)	32,4% (36,2)
maternelle (cycle 1)	20 (69)	29,0% (38,5%)	11 (3)	13,3% (3,3%)	26	38,8%	57 (98)	26,0% (29,1%)
pas en charge de classe	5	7,3%	7 (6)	8,5% (6,6%)	8	11,9%	20	9,1%
A.I.S.	2	2,9%	4 (1)	4,8% (1,1%)	4	6,0%	10	4,6%
Total obs.	69 (179)		83 (91)		67		219 (337)	

(Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples. Une même classe peut regrouper des élèves relevant de cycles différents.)

La majorité de nos répondants, toutes listes confondues, enseigne à des élèves de cycle 3 (plus de 45% pour le total cumulé des trois listes). Le cycle 2 vient en deuxième position pour *Listecolfr* et la *Liste PMEV* mais en troisième pour la *Liste Freinet* (17,9 %), où le nombre de sondés ayant à charge des élèves de maternelle égale quasiment celui de ceux qui s'occupent d'élèves de cycles 3.

Sur la *Liste PMEV*, les enseignants de maternelle paraissent plutôt rares. Cela peut se comprendre car la pénétration de cette pédagogie au niveau préélémentaire est très restreinte. La P.M.E.V., basée sur les interactions, la modélisation entre élèves, ainsi que sur leur relative autonomie (elle y pourvoit également), notamment au niveau de la compréhension des consignes, s'arrange assez peu de la grande immaturité des enfants de la maternelle. Notons également que très peu d'hommes exercent en maternelle (plus de 90% des enseignants de la maternelle sont des femmes), ce qui peut expliquer une adoption moindre des listes de diffusion de la part des enseignants de ce cycle, étant donné que les femmes se montrent plus réfractaires à l'utilisation des TIC.

Le classement global serait donc : cycle 3 (45,7%), cycle 2 (32,4%), cycle 1 (26,0%). Il est confirmé par les chiffres de *Cartables.net* et ceux du *Bulletin de la PMEV* dans des proportions assez comparables, ce qui renforce le crédit de notre propre enquête.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tableau n°36 : Classes multi-cycles

	Listecolfr 2001		***Liste PMEV*** 2001 (*Bulletin de la PMEV*)		***Liste Freinet*** 2001		**Total des trois listes** (*Bulletin* *Liste PMEV*)	
CLASSES MUTI-CYCLES	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
tous cycles	8	11,6%	4 (0)	4,8% (0,0%)	3	4,5%	15 (11)	6,8% (4,8%)
cycles 2 et 3	2	2,9%	4 (8)	4,8% (8,8%)	1	1,5%	7 (11)	3,2% (4,8%)
cycles 1 et 2	2	2,9%	2 (0)	2,4% (0,0%)	0	0,0%	4 (2)	1,8% (0,9%)
Total obs.	69		83 (91)		67	100%	219 (227)	

La distribution par cycle, si elle a le mérite de la clarté, masque toutefois une partie de la réalité des classes, rarement d'un seul niveau ou d'un seul cycle. Ainsi, les « statistiques *Listecolfr* » sur *Cartables.net* nous apprennent que 58% des sondés de cette enquête travaillent dans des classes multi-niveaux. Nos propres relevés font apparaître un taux de 11,8% de répondants exerçant en classe multi-cycles, dont 6,8% sur les trois cycles (11,9% rien que pour *Listecolfr*).

Les enquêtés n'assumant pas la charge d'une classe du primaire fréquentent en nombre les listes (9,1% globalement). Le tableau précédent (fonction exercée) nous montre qu'il peut s'agir d'enseignants déchargés de classe intégralement, d'enseignants du second degré, de retraités, de formateurs, ou encore de non-enseignants (parents). Cette observation vaut surtout pour la *Liste Freinet*, liée au mouvement Freinet. Ce dernier déborde du cadre purement scolaire, dans une visée plus éducative, plus politique que pédagogique (une pédagogie porte en elle des valeurs, une idéologie, argueraient à raison les « Freinétistes »).

I.1.5. Localisation géographique

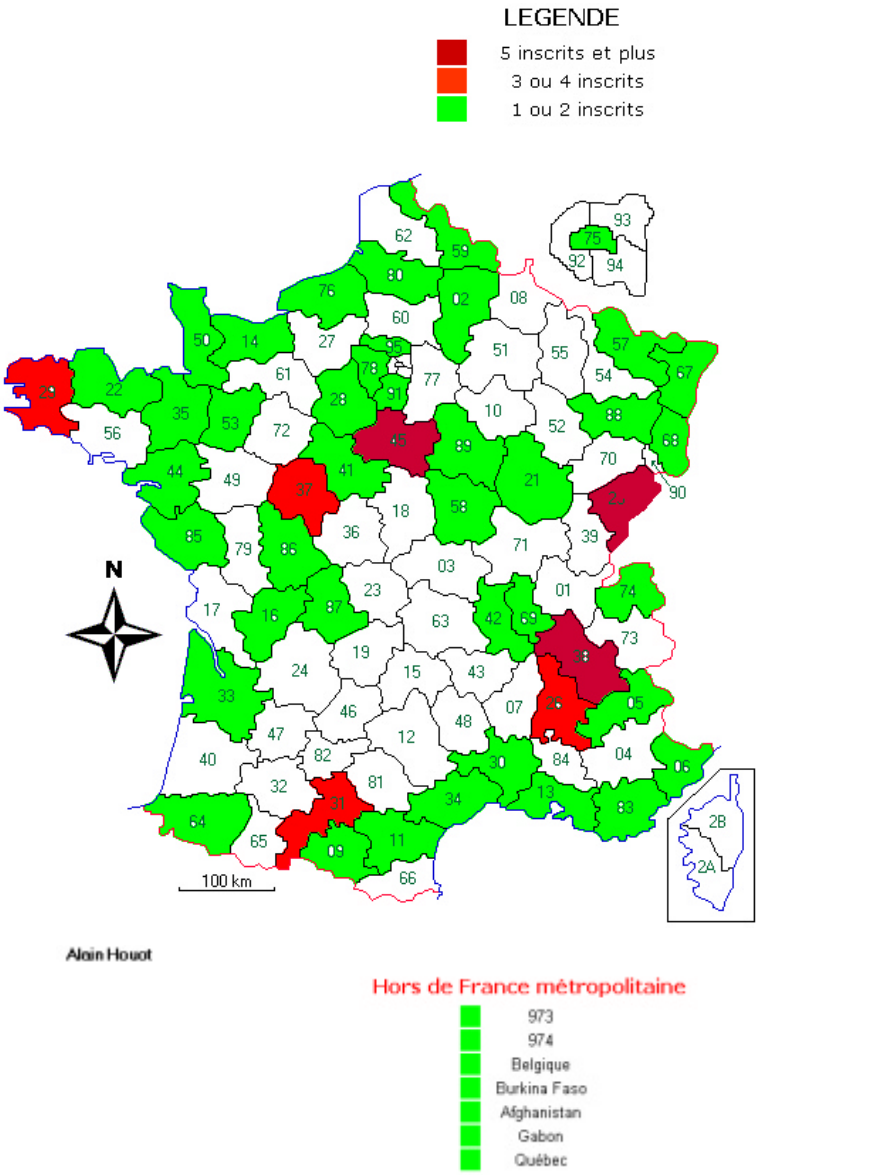
L'enquête diligentée par Béatrice Arnou, l'animatrice de *Listecolfr*, témoigne de la dispersion des abonnés dans tout l'Hexagone. Une concentration d'abonnés en Ile de France est notable (31 répondants soit 17,3%), à mettre en relation avec la concentration de population, et donc a fortiori d'enseignants, dans cette région (20% des enseignants du premier degré public exercent en Ile de France), ainsi qu'à un taux de pénétration d'Internet supérieur chez les citadins. Les mêmes facteurs, pris à l'inverse, pourraient être avancés pour interpréter un faible nombre d'abonnés en Auvergne (1 répondant soit 0,6%).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Grâce à son enquête permanente, *Le Bulletin de la PMEV* nous fournit le même type de renseignements (cf. carte ci-dessous). 86 des adhérents ayant renseigné le formulaire se répartissent sur 53 départements métropolitains et deux d'outre-mer (un à la Réunion et un en Guyane), cinq résident à l'étranger (Afghanistan, Belgique, Burkina Faso, Gabon et Québec). Une légère concentration de répondants est observable dans les départements de l'Isère (7), du Loiret (5) et du Doubs (5).

Figure n°11 : Localisation géographique des membres de la *Liste PMEV*

(inscrits à l'Enquête permanente au 22 juillet 2004)



(source : *Le Bulletin de la PMEV*, [en ligne], adresse U.R.L. : http//:www.lebulletindelapmev.com)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

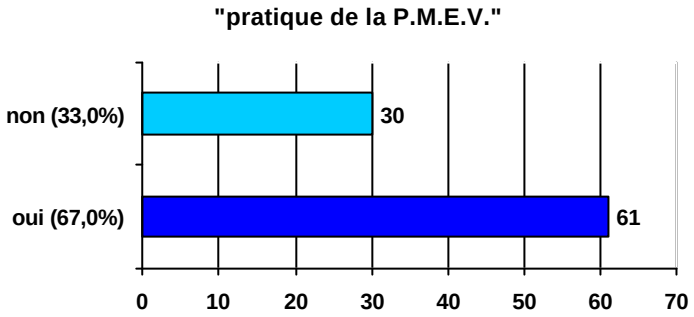
I.1.6. Orientations pédagogiques

Les listes *PMEV* et *Freinet* se démarquent de *Listecolfr* car elles s'inscrivent dans un courant pédagogique spécifique. Il était donc intéressant de se faire une idée du rattachement déclaré à la pédagogie Freinet des enquêtés de la liste du même nom et à la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant des enquêtés de la « liste acronymique ».

L'enquête permanente du bulletin nous fournit ce renseignement, car elle demande à ses sondés inscrits sur la *Liste PMEV* s'ils pratiquent ou non la P.M.E.V..

Graphique n°2 : Pratique de la P.M.E.V. sur la *Liste PMEV*

Question : Pratiques-tu la P.M.E.V ?



67 % des répondants déclarent pratiquer cette pédagogie dans leur classe, soit une majorité des deux tiers. Les autres sont là pour la découvrir, avant, peut-être, de se lancer.

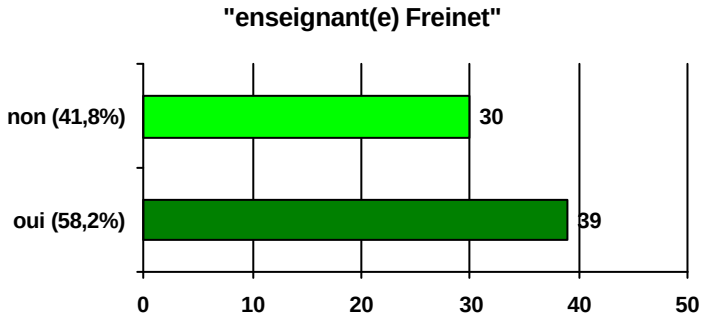
Je souhaitais avoir des infos plus précises sur la PMEV (femme 31 ans, Liste PMEV, mai 2004).

Je ne suis pas en P.M.E.V. mais j'y pense (homme 40 ans, Liste PMEV, mai 2004).

En ce qui concerne la pratique de la pédagogie Freinet, nous avons ajouté une question à notre questionnaire électronique avant de le lancer sur la liste.

Graphique n°3 : Enseignants Freinet sur la *Liste Freinet*

Question : « Es-tu un « enseignant Freinet ? »



Les « Freinétistes» semblent également majoritaires sur leur liste, mais moins nettement que les « P.M.E.Vistes ». Une forte proportion de colistiers se serait inscrite pour se renseigner sur ce courant pédagogique, pour prendre la température du mouvement Freinet.

Je voulais en savoir plus sur la pédagogie Freinet au contact de praticiens Freinet (femme 33 ans, Liste Freinet, mai 2004).

I.2. S'abonner, participer

Maintenant que nous connaissons davantage la population inscrite sur les listes pédagogiques du primaire au plan socioprofessionnel, à travers les réponses de notre échantillon, nous allons nous intéresser au processus d'adoption et à la participation sur de tels réseaux sociotechniques.

I.2.1. Date d'inscription / ancienneté sur la liste

Tableau n°37 : Ancienneté sur la liste

Question : À quelle date t'es-tu inscrit(e) sur la liste ?

	***Listecolfr* 2001** créée en 1997 (*Cartables.net* 2004)		***Liste PMEV* 2004** créée en 1998		***Liste Freinet* 2004** créée en 1995		**Total des trois listes** (*Cartables.net Listecolfr)*	
Inscrit(e) depuis	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
moins d'un an	5 (26)	7,2% (14,5%)	13	15,5%	3	4,5%	21 (42)	9,6% (12,8%)
plus d'un an	63 (152)	93,3% (84,9%)	70	84,3%	64	95,5%	197 (286)	90,0% (86,9%)
plus de 2 ans	49 (119)	71,0% (66,5%)	50	60,2%	47	70,1%	146 (216)	66,7% (65,7%)
plus de 3 ans	22	31,9%	32	38,6%	35	52,2%	89	40,6%
plus de 4 ans	7	10,1%	19	22,9%	25	37,3%	51	23,28%
plus de 5 ans			14	16,9%	21	31,3%		
plus de 8 ans					4	6,0%		
Total obs.	69 (179)		83		67		219 (329)	

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

En incorporant cette question à notre enquête, c'est l'ancienneté des sondés sur les listes que nous voulions évaluer. Nous avons donc traité les réponses pour les présenter sous la forme d'un tableau mettant en valeur cette donnée. Les « statistiques *Listecolfr* » de Cartables.net, en date du mois de juillet 2004, actualisent notre «questionnaire *Listecolfr* » du mois de juin 2001.

Les enquêtés affichent une solide fidélité envers leur(s) liste(s) pédagogique(s). La majeure partie d'entre eux est abonnée depuis plus de deux ans, quelle que soit la liste (plus de 60% pour toutes). 31,3% des répondants à notre questionnaire Freinet sont inscrits à la doyenne des listes pour enseignants du premier degré, la *Liste Freinet*, depuis plus de cinq ans. 6% sont abonnés depuis plus de 8 ans, de véritables fondateurs.

Nos pourcentages décroissants ne doivent pas être interprétés dans le sens d'un désabonnement important d'inscrits au fil du temps, bien au contraire. L'effectif des trois listes ne cesse de croître (cf. 3ème Chap. I.). La baisse du nombre d'abonnés, certains mois, correspond à un «nettoyage » du fichier des inscrits. Le taux de déperdition est infime. Les départs sont généralement assez rapides, on teste puis on rejette ou on adhère pour longtemps. Les gestionnaires font le même constat. Une progression des effectifs de 5 inscrits équivaut grossièrement à dix arrivants et cinq départs. Le taux de renouvellement serait plus prononcé sur la *Liste Freinet* (80%) selon son ancien gestionnaire :

Entre les abonnements et les désabonnements, ça tourne autour des 80%, à peu près. Sur 100 personnes qui s'abonnent, il y en a 80 qui quittent la liste, donc ça en fait 20 de plus. J'envoie environ tous les 10 jours une liste de 10 nouveaux et dans le même temps, suivant les périodes, il y a entre 5 et 10 personnes qui quittent la liste, il y a 70 à 80 % de renouvellement.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.2.2. Découverte de la liste

Tableau n°38 : Découverte de la liste

Question : Comment as-tu découvert la liste ?

	Listecolfr 2001		*Liste PMEV* 2004		*Liste Freinet* 2004		**Total des trois listes**	
DECOUVERTE	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
par un collègue	20	29,0%	13	15,6%	8	11,9%	41	18,7%
en cherchant sur Internet	8	11,6%	20	24,1%	12	17,9%	40	18,3%
sur le site *Cartables.net*	19	27,5%	9	10,8%	4	6,0%	32	14,6%
par hasard en surfant sur Internet	4	5,8%	15	18,1%	2	3,0%	21	9,6 %
sur un site de la même obédience pédagogique*	0	0,0%	11	13,3%	9	13,4%	20	9,1%
sur une autre liste	0	0,0%	17	20,5%	3	4,5%	20	9,1%
sur un annuaire (*Francopholistes*,…)	13	18,8%	0	0,0%	0	0,0%	13	5,9%
par un formateur	6	8,7%	0	0,0%	2	3,0%	8	3,7%
sur un forum pédagogique	0	0,0%	1	1,2%	1	1,5%	2	0,9%
parce que je suis membre du mouvement Freinet					10	14,9%		
dans mon groupe départemental Freinet					13	19,4%		
par une publication du mouvement Freinet					5	7,5%		
Total obs.	69		83		67		219	

(Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples, 3 au maximum).

Le « bouche à oreille » entre collègues apparaît comme l'un des plus sûrs vecteurs de propagation du phénomène « liste de diffusion pédagogique » au sein de la corporation des enseignants du primaire. Cela est surtout marqué sur *Listecolfr*, avec un score de *29%*, mais également sur la *Liste Freinet* où l'on s'inscrit sur les conseils de «copains » de son groupe départemental Freinet (19,4%).

(...) par les échanges au G.D.E.M. de l'Essonne. (homme 35 ans, Liste Freinet, mai 2004)

(…) suite à ma rencontre avec le groupe départemental 74 et la découverte du site freinet.org dans le même temps. (femme 41 ans, Liste Freinet, mai 2004)

Nombre de colistiers de la *Liste Freinet* relient, logiquement, la découverte de ce réseau à leur appartenance au mouvement Freinet (14,9%).

Militant Freinet de longue date donc dans l'ordre logique des choses. (homme 51 ans, Liste Freinet, mai 2004)

Je suis membre de l'I.C.E.M., nous étions donc informés de la création de cette liste. Avant, on communiquait par minitel. (femme 47 ans, Liste Freinet, mai 2004).

7,5% précisent le rôle des publications Freinet (*Nouvel Éducateur*, *Coopération pédagogique*, *Chantier maternelle*…) pour faire connaître la *Liste Freinet*.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Applications du Net, les listes se découvrent naturellement en ligne. Les répondants distinguent nettement deux démarches.

La première, plus stratégique, correspond à une recherche ciblée (18,3%) concernant ce qui touche au premier degré, à la pédagogie en général, à la P.M.E.V. ou à la pédagogie Freinet.

Je l'ai découverte en surfant. Je cherchais une pédagogie différente, j'ai trouvé Freinet ... et sa liste. (femme 38 ans, Liste Freinet, mai 2004).

La deuxième, plus intuitive, peut se décrire comme un surf plus ou moins aléatoire de lien en lien, qui mène à des trésors nichés dans un coin de la « toile », à l'exemple des listes.

Beaucoup d'abonnés ont découvert les listes grâce au site *Cartables.net*, très prisé par les maîtres, tout particulièrement pour les ressources qu'il met à disposition (banque de fichiers, adresses de classes pour la correspondance scolaire, sites d'écoles…). C'est tout naturellement le cas pour *Listecolfr* (27,5%) qui en émane[1], mais aussi pour la *Liste PMEV* (10,8%) que référence Cartables.net. (il fournit les liens pour s'abonner et se désabonner) et, dans une moindre mesure pour la *Liste Freinet*.

(...) grâce aux liens de Cartables (homme 43 ans, Liste PMEV, mai 2004).

Listecolfr ne se réclame d'aucun courant pédagogique particulier. Ce n'est pas le cas des listes *PMEV* et *Freinet* qui promeuvent et sont réciproquement promues par les sites de la même mouvance pédagogique (13,3% et 13,4% des citations) : les sites de l'*Anneau PMEV* pour la *Liste PMEV* (*Le Bulletin de la PMEV, La PMEV.fr.st…)*, les sites du mouvement Freinet pour la *Liste Freinet (Freinet.org, I.C.E.M.…)*.

La *Liste PMEV* est née de l'initiative de quelques colistiers de *Listecolfr*. Il faut donc lire les 20,5% de l'item «sur une autre liste » pour la *Liste PMEV* comme une résultante de la filiation des deux réseaux. Il n'en demeure pas moins que des abonnés font référence dans leurs messages (donc de la publicité) à des listes et forums pédagogiques (0,9%) inconnus de certains de leurs colistiers.

(...) sur Listecol, avant même la création d'une Liste PMEV distincte (homme 46 ans, Liste PMEV, mai 2004).

Les interventions de Michel Monot sur Listecofr m'ont aiguillée vers son site, puis vers la Liste PMEV (femme 43 ans, Liste PMEV, mai 2004).

Seuls les enquêtés adhérents à *Listecolfr* mettent en avant (notablement avec 18,8%) le rôle d'un annuaire de liste dans leur découverte de la liste (on pense surtout à *Francopholistes*). D'après nos résultats, les formateurs semblent orienter assez régulièrement leurs stagiaires

[1] Les trois webmasters de *Cartables.net* sont les propriétaires de *Listecolfr*.

vers *Listecolfr* (8,7%). Sans doute conseillent-ils en premier lieu *Cartables.net* pour ses ressources et, dans la foulée, sa liste de diffusion.

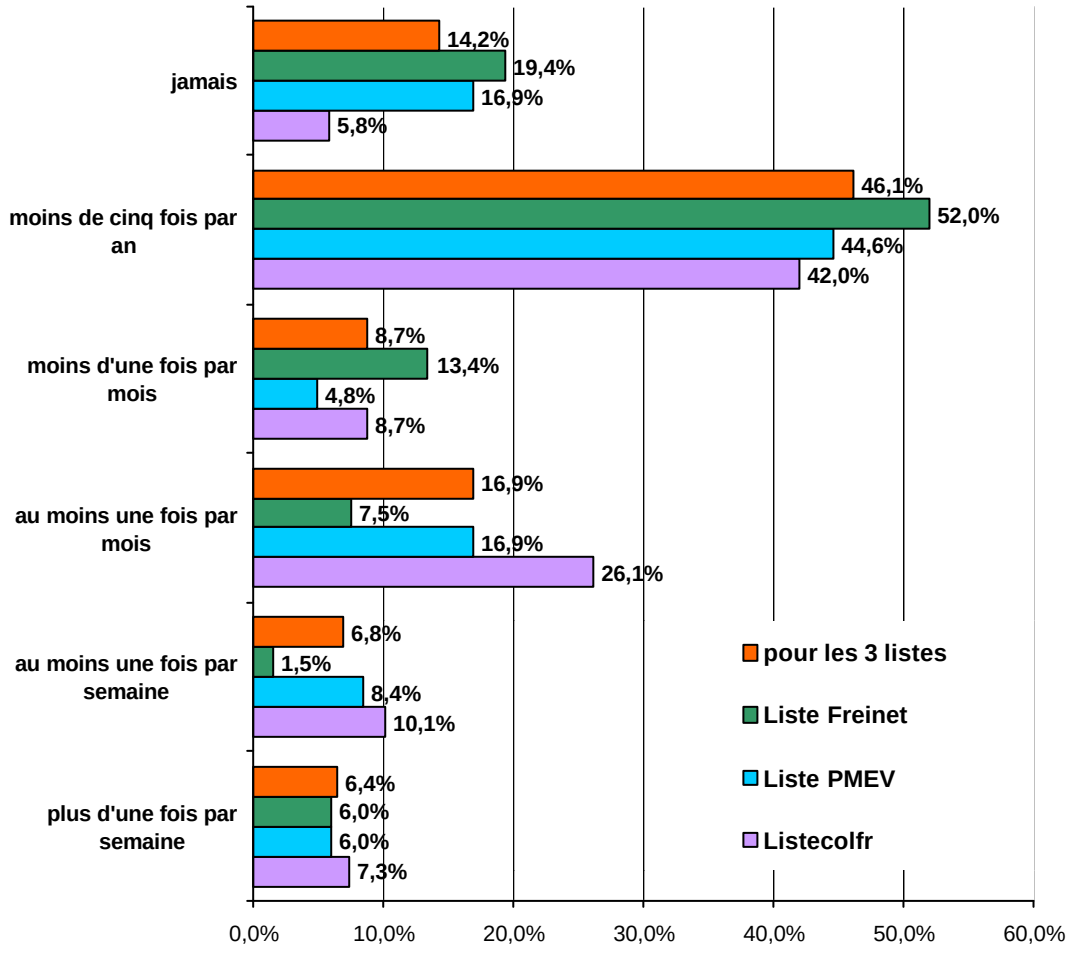
En définitive, après synthèse de l'ensemble de ces informations, il apparaît clairement que les abonnés ont connu l'existence des listes pédagogiques principalement au gré de leurs prospections ou de leur « vagabondage» sur la toile. En effet, la majeure partie des propositions recueillies par le biais d'une question ouverte (67,5%) se rattachent à l'Internet (en cherchant sur Internet, sur le site *Cartables.net*, par hasard en surfant sur Internet, sur un site de la même obédience pédagogique, sur une autre liste, sur un annuaire, sur un forum pédagogique).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.2.3. Fréquence de participation

Graphique n°4 : Fréquence de participation

Question : Quelle est la fréquence de tes interventions sur la liste ?



(Les réponses ont été placées sur cette échelle. Il va de soi que le niveau «au moins une fois par mois » signifie que la participation est au moins mensuelle mais qu'elle n'est pas hebdomadaire, par exemple.)

Le relevé des fréquences de participation sur les listes marque bien une gradation dans l'engagement des abonnés. Il en ressort une typologie de participation comparable à celle relevée par C. Derrien (1995 : 30), (cf. 3ème Chap.II.2.) au sein de l'espace prof du réseau télématique Freinet (la première liste de diffusion pour enseignants): la participation intensive, la participation plus ou moins occasionnelle et la non-participation.

C'est dans notre échantillon « *Listecolfr* » que nous rencontrons le plus de membres de la minorité active, à savoir des abonnés qui interviennent une fois par semaine et plus, avec 17,4% d'intervenants très actifs (10,1% + 7,3%). Ils sont un peu moins nombreux dans l'échantillon « *Liste PMEV* » avec 14,4% et nettement moins dans l'échantillon « *Liste Freinet* » avec 7,5% alors que la moyenne globale s'établit à 13,2%.

À l'opposé, les « invisibles », qui n'interviennent jamais sur les listes, se révèlent beaucoup plus présents chez les répondants de la *Liste Freinet* (19,4%) que chez ceux de la *Liste PMEV* (16,9%) et largement plus que chez ceux de *Listecolfr* (5,8%). La moyenne des passagers clandestins sur les trois listes dépasse de 1% (14,2%) celle de la minorité active (13,2%).

Les participants peu actifs, qui ne se manifestent pas assez souvent sur les listes pour les marquer de leur empreinte, se subdivisent en deux catégories.
Dans la première, nous rangeons les participants très occasionnels qui interviennent très rarement, moins de cinq fois par an. Selon notre étude quantitative, ils dominent numériquement sur les listes pour enseignants du premier degré avec 42% pour *Listecolfr*, 44,6% pour la *Liste PMEV* et même un record à 52% pour la *Liste Freinet*.
La deuxième regroupe des intervenants plus réguliers, les « occasionnels », qui contribuent moins d'une fois par semaine mais plus de cinq fois par an. Nous remarquons d'ailleurs que leur participation est généralement plus que mensuelle, exceptée pour la *Liste Freinet* (7,5% « au moins une fois par mois » contre 13,4% «moins d'une fois par mois »). Cette catégorie regroupe de 20,9% (*Liste Freinet*) à 34,8% (*Listecolfr*) des abonnés enquêtés, pour une moyenne de 25,6%.

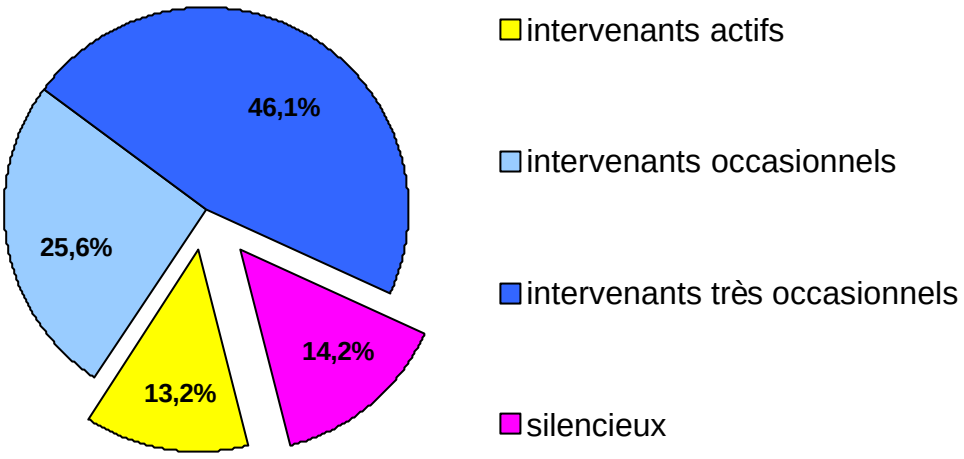
D'après nos sondages, la participation sur *Listecolfr* semble dans l'ensemble «moins mal » répartie (plus d'actifs, moins d'invisibles) que sur les deux autres listes, surtout la *Liste Freinet* (moins d'actifs, plus d'invisibles).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Le graphique suivant donne une image de l'engagement des abonnés sur les listes, distinguant quatre catégories principales d'adhérents en fonction de leur participation.

Graphique n°5 : Catégorie d'abonnés en fonction de leur participation



(La somme des pourcentages est inférieure à 100% du fait des non-réponses.)

La minorité active (13,2%) et les invisibles (14,2%) font quasiment jeu égal, loin derrière les participants peu actifs (71,7%) qui se subdivisent en intervenants très occasionnels (46,1%, moins de cinq fois par an) et intervenants occasionnels plus réguliers (25,6% moins d'une fois par semaine mais plus de cinq fois par an).

Tableau n°39 : Croisement « fréquence des interventions / sexe »

Sexe \ **Fréquence des interventions**	Pour les 3 listes (effectif) fréquence	
	Hommes	Femmes
une fois par semaine et plus	(14) 14,9%	(15) 12,0%
moins d'une fois par semaine mais plus de cinq fois par an	(28) 29,8%	(28) 22,4%
moins de cinq fois par an	(39) 41,5%	(62) 49,6%
jamais	(11) 11,7%	(20) 16,0%
Total obs.	94	125

Le croisement des variables « fréquence » et « sexe » indique une proportion plus élevée de membres de la minorité active parmi les hommes (14,9% des hommes contre 12,0% chez les femmes) mais surtout parmi les participants occasionnels (7,4% de plus chez les hommes). Inversement, chez les femmes, on trouve plus d'invisibles (16,0% des femmes

contre 11,7% des hommes) et de participants très occasionnels (8,1% de plus chez les femmes). Pourquoi cet effacement féminin? Nous en saurons plus grâce au tableau n°48 : Raisons pour ne pas participer.

Tableau n°40 : Croisement « fréquence des interventions / âge »

Âge \ **Fréquence des interventions**	Pour les listes PMEV et Freinet (effectif) fréquence							
	25 ans	**26 à 30 ans**	**31 à 35 ans**	**36 à 40 ans**	**41 à 45ans**	**46 à 50 ans**	**51 à 55 ans**	**+ de 55 ans**
une fois par semaine et plus	0,0%	(1) 10,0%	(3) 12,5%	(8) 26,7%	(4) 11,4%	(1) 3,6%	(1) 7,7%	(1) 16,7%
moins d'une fois par semaine mais plus de cinq fois par ans	0,0%	0,0%	(5) 20,8%	(5) 16,6%	(10) 28,6%	(7) 25,0%	(1) 7,7%	0,0%
moins de cinq fois par an	(3) 75,0%	(6) 60,0%	(15) 62,5%	(14) 46,7%	(14) 40,0%	(13) 46,4%	(7) 53,8%	(3) 50,0%
jamais	(1) 25,0%	(3) 30,0%	(1) 4,2%	(3) 10,0%	(7) 20,0%	7 25,0%	(4) 30,8%	(2) 33,3%
Total obs.	4	10	24	30	35	28	13	6

(Attention, certains pourcentages ne représentent qu'un nombre très faible d'individus, comme le signale l'effectif pour chaque case, entre parenthèses.)

Le croisement des variables «fréquence» et «âge» pour les listes *PMEV* et *Freinet* laisse à penser que les abonnés les plus actifs seraient ceux de la génération des 31 à 50 ans, donc des enseignants généralement expérimentés.

La catégorisation des abonnés en fonction de la fréquence de participation à laquelle nous nous sommes livré est artificielle. La participation fluctue dans l'année, en fonction de l'actualité, des thèmes et des disponibilités de chacun.

Cela dépend des périodes de l'année, cette année j'ai dû écrire un message au plus par mois, d'autres années, je fus plus loquace ou porté à l'échange et envoyai au moins un message par semaine. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Cela dépend des sujets, parfois deux fois par mois, parfois pas du tout. (homme 44 ans, Liste Freinet, mai 2004)

Variable : je peux ne pas intervenir pendant plusieurs semaines et tout à coup intervenir tous les soirs. (femme 53 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Des colistiers notent un fléchissement de leur fréquence d'intervention. Passée la phase de découverte, d'appropriation, ils s'investissent moins dans les échanges.

Au début très fréquentes, maintenant plus rares. (femme 46 ans, Liste Freinet, avril 2003)

Variable de deux à dix fois par semaine la première année…deux à dix fois par mois maintenant (je fais en privé à peu près le double de réponses, essentiellement techniques. (homme, Listecolfr, juin 2001)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Je suis intervenu aux débuts de la liste, puis, maintenant, je lis seulement et je réponds en privé à certaines questions. (homme 48 ans, Liste PMEV, mai 2004)

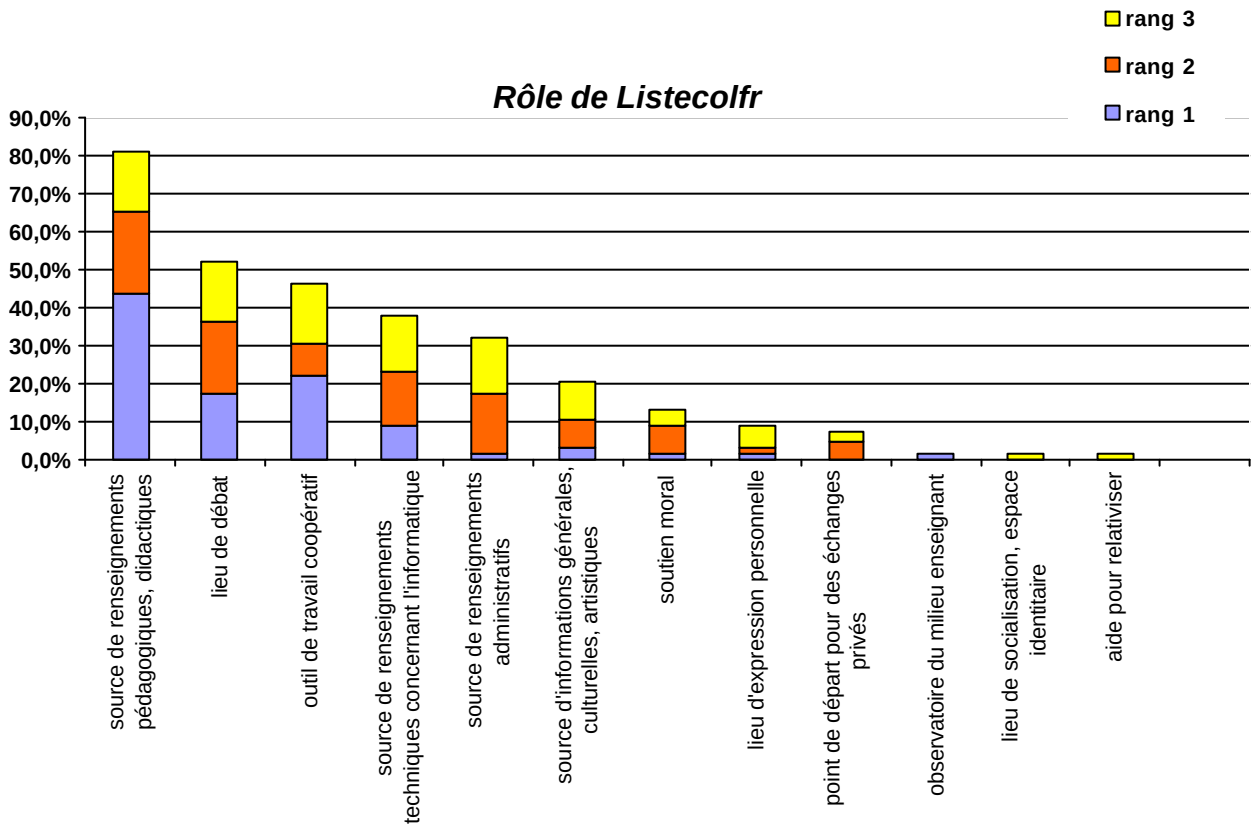
Les rôles ne sont pas figés, le «lurker[1] » peut gagner en assurance, quitter sa clandestinité et contribuer régulièrement. L'hyper actif peut se lasser, se désengager, voire quitter la liste après en avoir épuisé l'intérêt, et passer à un nouveau média.

Je crois que je suis sur le point de couper avec ce genre de moyen d'échange. (homme 49 ans, intervenant très actif sur la Liste Freinet, mai 2004)

I.2.4. Rôle de la liste

Graphique n°6 : Rôle de *Listecolfr*

Consigne de passation : Indique le rôle que joue pour toi la liste.



(Ce graphique synthétise les résultats issus d'une question à réponses multiples ordonnées.)

[1] Ce terme anglo-saxon désigne, assez péjorativement, l'abonné qui reste invisible, en le considérant comme un voyeur qui se cache dans un but malveillant.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pour les répondants de *Listecolfr*, la liste constitue principalement « une source de renseignements pédagogiques, didactiques » (79,7%) *[Source inépuisable d'enrichissement pédagogique (femme, Listecolfr, juin 2003)],* un « lieu de débat » (52,2%) et un « outil de travail coopératif » (44,9%). Le premier de ces rôles domine amplement dans les suffrages, notamment de rang 1 (43,5%) et 2 (21,7%). Des deux suivants, c'est l'aspect « coopératif » (21,7%) qui devance le « débat » (17,4%) au rang 1. Celui-ci, en dehors de son score flatteur, apparaît plus comme un rôle complémentaire car cité principalement en rang 2 ou 3. C'est aussi le cas pour les rubriques les plus sélectionnées après ces trois premières.

Même si la liste fournit quantité de renseignements informatiques (37,7%),

Très utile, on trouve toujours un bon « bidouilleur » pour répondre en cas de problème. (homme, Listecolfr, juin 2001)

administratifs (31,9%), d'informations générales (20,3%), cela n'apparaît pas sa vocation première aux yeux des enquêtés. Notons que pour 13% de l' « échantillon *Listecolfr »*, la liste apporte un réconfort moral dans l'exercice d'un métier éprouvant, exigeant.

Briser l'isolement que l'on ressent parfois dans les petites écoles en milieu rural (deux classes). La liste donne l'impression de ne jamais être seul, de toujours pouvoir trouver quelqu'un pour une aide pédagogique ou un soutien moral. (femme, Listecolfr, juin 2003)

Il y a des soirs où ça me vide la tête de lire tous ces messages. Ça fait du bien ! (femme, Listecolfr, juin 2003)

Les propositions les moins citées recueillent trop peu de « voix » pour que nous en retirions une signification particulière, notamment pour les deux émanant de colistiers, toutes deux citations de troisième rang, « lieu de socialisation, espace identitaire» et «aide pour relativiser », même si nous leur accordons une valeur interprétative.

Voir les différents fonctionnements, relativiser ce que l'on voit dans son coin. (femme, Listecolfr, juin 2003)

Béatrice Arnou, l'animatrice de *Listecolfr* interroge les abonnés au sujet de leur attente vis-à-vis de la liste dans son enquête en ligne sur *Cartables.net*. Nous avons procédé à l'analyse du contenu des réponses à cette question ouverte (au 4 juillet 2004), et jugeons intéressant d'en confronter les données avec les nôtres, relatives aux rôles attribués à la liste.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tableau n°41 : Attentes vis-à-vis de la liste

Question : Qu'attendez vous de la liste ?

Attentes vis-à-vis de *Listecolfr*	Nb. cit	Fréq.
la mutualisation, la coopération	90	50,3%
des ressources	68	38,0%
une ouverture	51	28,5%
de l'aide	46	25,7%
des débats	32	17,9%
rompre mon isolement	10	5,6%
des rencontres virtuelles	8	4,5%
de la convivialité, de l'humour	8	4,5%
aider	6	3,4%
du concret	5	2,8%
garder le contact avec la profession	5	2,8%
du fond, de la théorie	4	2,2%
la liberté d'expression	2	1,1%
une formation en ligne	1	0,6%
Total obs.	179	

Les répondants mettent l'accent sur le caractère coopératif de la liste (53,9%). Ils la conçoivent comme un espace d'entraide, d'échanges réciproques des savoirs et savoir-faire pédagogiques, didactiques mais également informatiques, administratifs…
Ils en espèrent nombre de ressources (37,4%), en tous genres, pas exclusivement pour la classe (fichiers d'exercices, adresses de sites, informations, idées, pistes de travail, bons plans, trucs et astuces, documents), ainsi qu'une aide plus ciblée (27,5%), un soutien lorsqu'ils sont confrontés à des difficultés d'ordre pédagogique, technique mais aussi psychologique. Les versants coopératif et utilitaire de la liste sont donc très prégnants, conformément à ce que révélait notre graphique « rôle de la liste ».

L'ouverture (28,5%), alors qu'elle ne fut jamais citée dans notre étude, apparaît comme une attente importante. Les colistiers sont avides de nouveauté et soucieux d'apprendre, de progresser dans l'exercice de leur métier, en découvrant d'autres modes de fonctionnement. Certains se disent même en veille pédagogique ou technologique sur le réseau, d'autres insistent davantage sur les vertus des listes envers leur isolement tant géographique que professionnel (celui de l'enseignant seul dans sa classe face à sa cohorte d'élèves).

L'attente de débat vient en cinquième position (17,9%), plus en retrait que nous l'avions relevé, mais largement devant le souhait de rencontres virtuelles (4,5%) ou de moments de convivialité, de bonne humeur (4,5%).

Listecolfr répond aux attentes majeures de ses adhérents à en croire les satisfactions exprimées par les sondés de l'enquête sur *Cartables.net*. Les thèmes les plus cités sont similaires à ceux que nous avons recueillis, même si leur fréquence diffère.

Tableau n°42 : Ce qui vous plaît sur *Listecolfr*

Question : Qu'est-ce qui vous plaît ?

Ce qui plaît sur *Listecolfr*	Nb. cit	Fréq.
l'ouverture, la variété	69	38,5%
les débats	45	25,1%
la mutualisation, la coopération	42	23,5%
les ressources	32	17,9%
l'efficacité	30	16,8%
la convivialité, l'humour	19	10,6%
l'aide, les conseils, les réponses	14	7,8%
la liberté d'expression	10	5,6%
le concret, les témoignages vrais	9	5,0%
l'apport de certains colistiers	8	4,5%
rompre l'isolement	5	2,8%
le lien avec *Cartables.net* (fichiers, nouveautés)	3	1,7%
la modératrice (disponibilité)	2	1,1%
la gratuité (non lucratif)	2	1,1%
lire	1	0,6%
le lien social	1	0,6%
Total obs	179	

La liste remplit son rôle d'ouverture (38,5%) grâce à la diversité des personnalités, des méthodes, des sujets et des points de vue qui se mêlent sur ce réseau. Une variété qui permet d'évoluer, de changer sa façon d'enseigner par la découverte de ce que l'on ignorait, de « ce à quoi on n'avait pas réfléchi », de rompre cette sensation d'isolement parfois cruellement ressentie.

Les colistiers apprécient la possibilité offerte de débattre (25,1%), le moyen de communication électronique interactif. Cependant, ils veulent des discussions enrichissantes, des confrontations constructives. Ils adhèrent à l'esprit de partage qui règne sur ce média coopératif (23,5%).

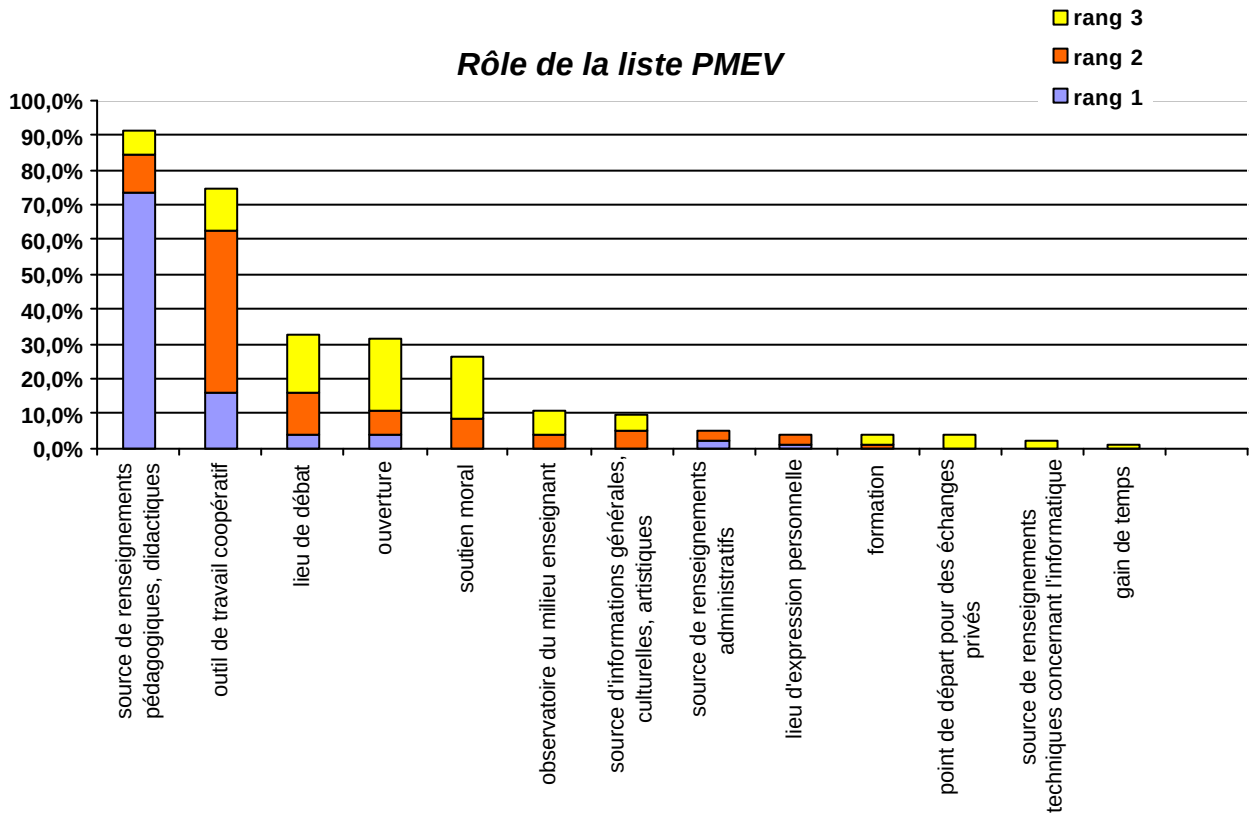
edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La vocation mutualiste, solidaire, de la liste trouve donc un écho favorable. Les abonnés y puisent de multiples ressources (17,9%) : des outils, des idées, des informations, des références, des liens. Ils soulignent l'efficacité de ce média hyper-réactif, dynamique (16,8%). Il y a toujours quelqu'un pour répondre, quel que soit le moment, avec sérieux et pertinence, aux demandes d'aide, de conseils (7,8%). Des enquêtés insistent, par ailleurs, sur l'importance de la convivialité (10,6%), de la liberté d'expression permise (5,6%), (les propos tenus seraient-ils aussi spontanés sur une liste institutionnelle ?), du caractère concret des témoignages (5,0%) et des interventions magistrales de quelques « théoriciens », « ténors », « sages » (4,5%).

Graphique n°7 : Rôle de la *Liste PMEV*

Consigne de passation : Indique le rôle que joue pour toi la liste.



(Ce graphique synthétise les résultats issus d'une question à réponses multiples ordonnées.)

Les adhérents de la *Liste PMEV* lui assignent indubitablement un rôle pédagogique (91,6%). C'est un véritable plébiscite pour l'item « source de renseignements pédagogiques, didactiques » largement sélectionné au rang 1 (73,5%). L'aspect coopératif

du réseau apparaît en retrait du rôle phare, non au regard de son score général qui s'avère remarquable (74,7%) mais parce qu'il se révèle être un choix de deuxième ordre (15,7% au rang 1 seulement).

Par ailleurs, la liste procure à ses abonnés un espace pour le débat (32,5%), une ouverture vers des horizons nouveaux (31,3%), un soutien moral (26,5%).

La P.M.E.V. a fait son entrée très récemment dans le paysage pédagogique[1]. Sa découverte et son perfectionnement en ligne constituent en eux-mêmes une ouverture.

Ouverture vers un modèle pédagogique efficace (?) (femme 36 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Contact avec la profession plus large que celui de mon département. Savoir ce qui se passe ailleurs, avoir d'autres échos, d'autres avis, d'autres façons de fonctionner. (femme 39 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Un soutien, un réconfort mutuel est d'autant plus apprécié qu'il est toujours risqué de sortir des sillons tracés par la pédagogie dite « traditionnelle » et de s'exposer à la critique des collègues, des parents, de la hiérarchie.

Désenclaver un instit seul dans sa classe rurale. (homme, Liste PMEV, juin 2004)

L'aspect formatif est explicitement énoncé par cinq colistiers (3,6%) alors que ce rôle n'était pas proposé.

Source de formation professionnelle afin de mieux gérer l'hétérogénéité de mon « public » ZEP... (femme 41 ans, Liste PMEV, mai 2004)

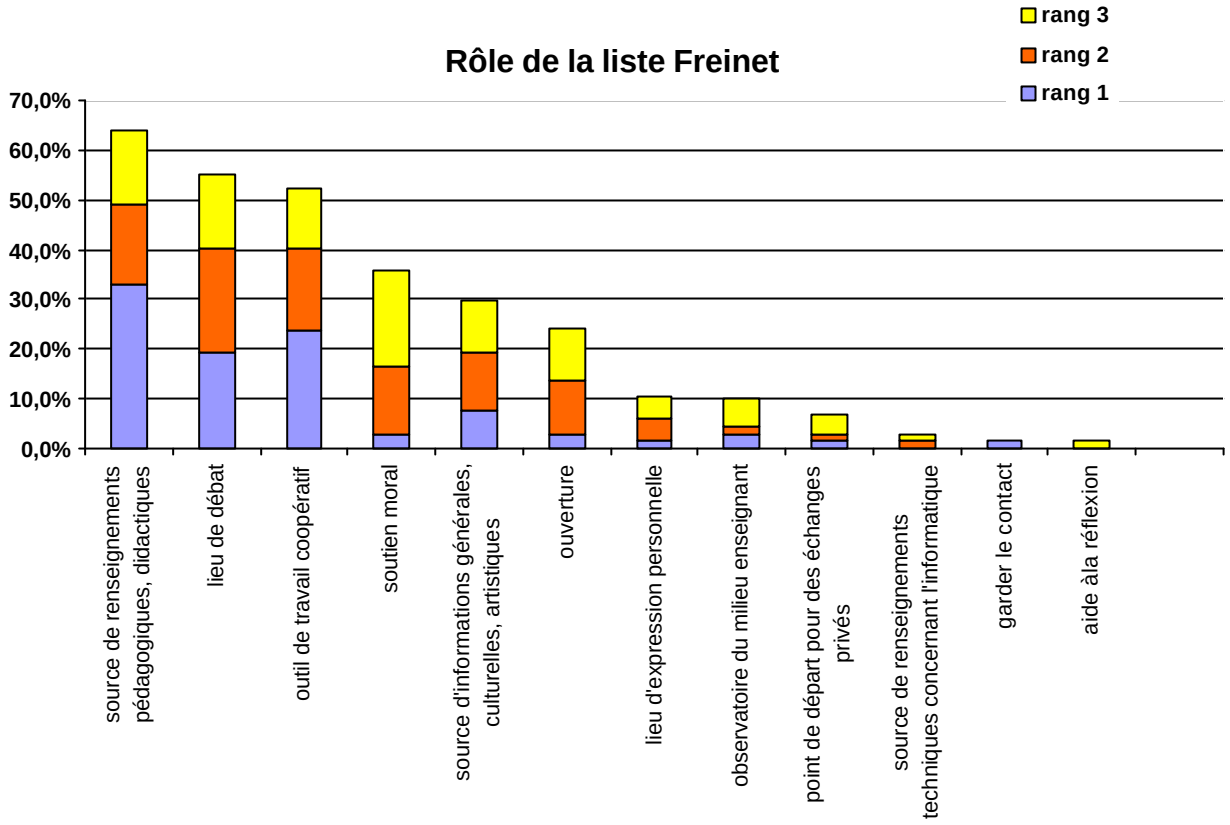
Cet indice favorable à notre hypothèse retient notre attention. Nous y reviendrons dans la synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire (cf. 4ème Chap III.) et avec nos autres outils méthodologiques. Nous aurions pu introduire cet item dans notre liste de rôles, mais cette approche trop directe nous semblait trop explicite de notre question centrale et inductive des réponses de nos colistiers.

[1] On peut situer l'« essor » de ce courant pédagogique vers la fin des années 90 avec la création de la *Liste PMEV* en 1998, son principal vecteur de diffusion.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Graphique n°8 : Rôle de la *Liste Freinet*

Consigne de passation : Indique le rôle que joue pour toi la liste.



(Ce graphique synthétise les résultats issus d'une question à réponses multiples ordonnées.)

Nous retrouvons le même trio de tête que pour les deux autres listes, dans une configuration plus proche de *Listecolfr* toutefois. « lieu de débat » (55,2%), se classe à la suite de « source de renseignements pédagogiques, didactiques » (64,2 %) et précède « outil de coopération » (52,2%). Les rôles plus secondaires choisis se rapprochent davantage de ceux déclarés pour la *Liste PMEV* avec le « soutien moral » (35,8%) et l' « ouverture » (23,9%), entre lesquels vient toutefois s'intercaler le rôle de « sources d'informations générales, culturelles, artistiques » (29,9%).

L'isolement, la marginalité de praticiens de pédagogies dites nouvelles, engendre un besoin de solidarité entre membres d'un même courant.

Un colistier Freinet pense que la liste permet de garder le contact avec des connaissances au sein du mouvement Freinet. Ce faisant, il souligne que contrairement à *Listecolfr* et à la *Liste PMEV*, un œllectif Freinet existait avant et existe en dehors des listes du mouvement (y compris avant les listes sur minitel). Les listes permettent, par exemple, à des personnes qui se rencontrent lors de stages, d'assemblées, de colloques… de ne pas se perdre complètement de vue.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Des voix s'élèvent pour critiquer l'éloignement des discussions, de l'objet précis de la liste, à savoir, la pédagogie Freinet.

(…) ce qu'elle devrait être une mutualisation de ce qui se fait dans les classes Freinet. (femme 51 ans, Liste Freinet, mai 2004)

(…) certains débats qui y ont lieu et qui à mon avis n'ont pas toujours « une dimension Freinet ».(femme 37 ans, Liste Freinet, mai 2004)

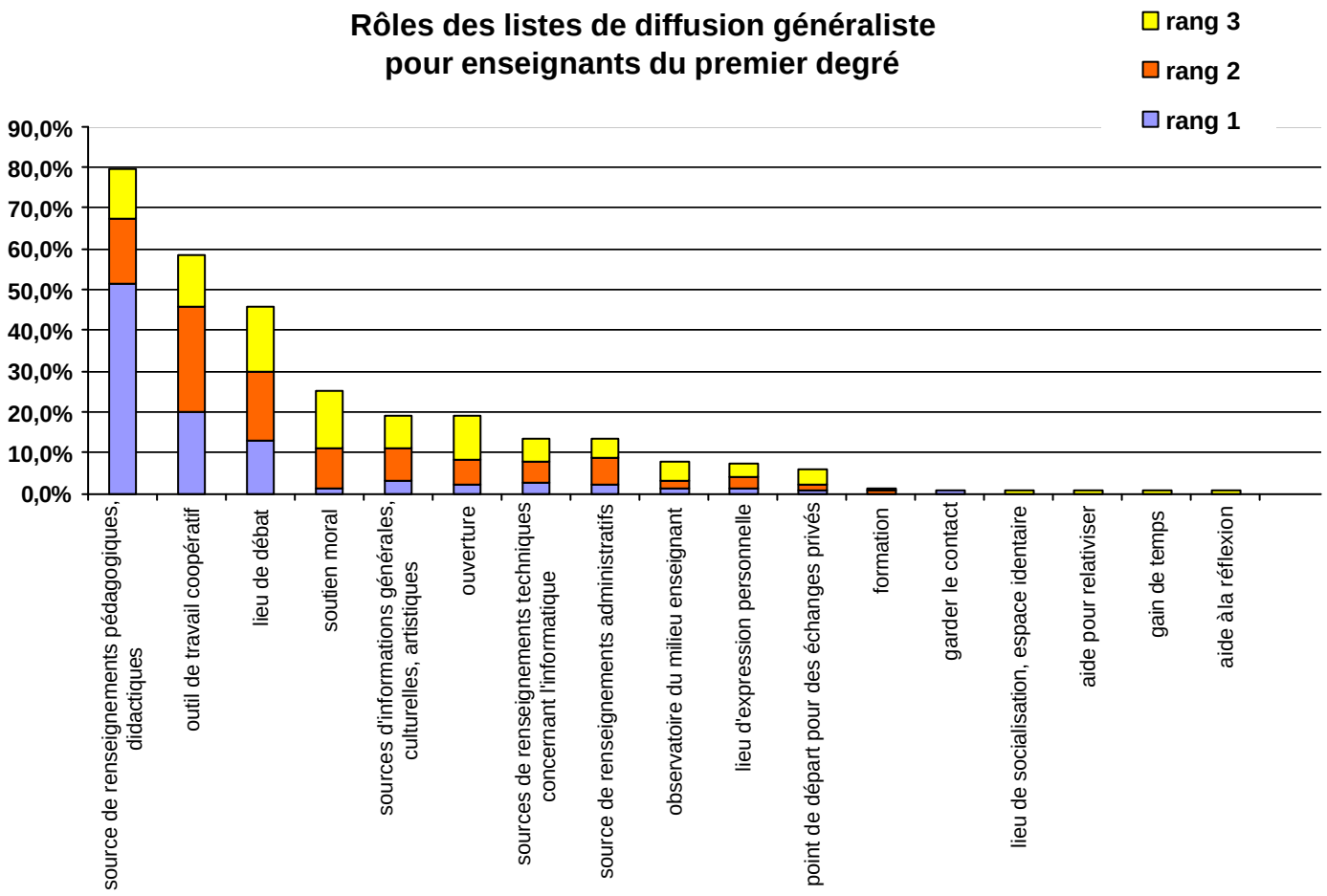
Des maîtres se déclarent un peu déçus, car la *Liste Freinet* regorge de débats généraux (politiques, idéologiques) alors qu'ils en attendent surtout une aide pour la classe, une ouverture sur la pédagogie Freinet, ses principes et spécificités.

Je ne me sens pas concernée par beaucoup de messages parlant de sujets de société. (femme 40 ans, Liste Freinet, avril 2004)

Les échanges en ce moment sont trop loin de mes préoccupations personnelles. (femme 36 ans, Liste Freinet, mai 2003)

Graphique n°9 : Rôle des listes de diffusion généralistes pour enseignants du premier degré (*Listecolfr, Liste PMEV et Liste Freinet)*

Consigne de passation : Indique le rôle que joue pour toi la liste.



(Ce graphique synthétise les résultats issus d'une question à réponses multiples ordonnées.)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Une certaine homogénéité se dégage au niveau des trois principaux rôles que les colistiers des trois échantillons attribuent à leur liste. Cette remarque ne saurait masquer la spécificité de chacune d'elles, qui a son objet propre.

D'autres fonctions sont assurées par mes abonnements à d'autres listes comme Direcole, Listecole, Liste Freinet ou encore Instits cycle3, chacune de ces listes ayant son rôle spécifique. (homme 34 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Majoritairement et en premier lieu, les abonnés attendent d'une liste de diffusion pour enseignants du premier degré, diverses ressources pédagogiques et didactiques (79,5% globalement sur les trois listes dont 51,6% de rang 1), tout ce qui peut être utile pour faire la classe. Il semble donc que les colistiers adoptent une liste de diffusion pour enseignants du primaire pour des motifs essentiellement utilitaires.

Ils en expriment le caractère coopératif (58,4% globalement dont 26,6 de rang 2), certes intrinsèquement lié au média coopératif, mais aussi en tant que valeur commune, état d'esprit véhiculé sur ces réseaux corporatistes, dans le droit fil de l'éthique mutualiste prônée dans le monde enseignant. Chacun, à sa mesure, dans le champ de ses compétences, apporte sa pierre à l'édifice. Les plus jeunes profitent de l'expérience des plus aguerris. Si on n'élabore pas forcément conjointement des outils, au moins partage-t-on des ressources et produit-t-on ensemble ce que l'on appelle « la liste ». Une « listecolière » regrette les limites de cette « coopération-mutualisation » et en appelle à une « coopération-collaboration » :

J'aimerais mieux qu'il soit plus un outil coopératif, que des gens s'organisent pour produire des choses ensemble, mais je ne crois pas que la situation soit mûre pour cela. (femme, Listecolfr, juin 2003)

Agoras en ligne, les listes de diffusion offrent aux enseignants la possibilité de débattre, prioritairement de pédagogie naturellement, mais également de bien d'autres sujets, de confronter leurs opinions bien souvent divergentes. Ce rôle se classe, au total des trois listes, en troisième position (45,7% dont 16,9% de rang 2 et 16,0% de rang 3).

Par contre, en ce qui concerne les rôles plus secondaires, c'est l'hétérogénéité qui prévaut. Le soutien moral (25,1% globalement, dont 14,3% de rang 3) apporté par les messages des colistiers, est mis en avant par les enquêtés des listes *PMEV* et *Freinet* mais paraît beaucoup moins prégnant pour ceux de *Listecolfr*. De même, l' « ouverture » (19,2% globalement, dont 11% de rang 3), jamais sélectionnée pour *Listecolfr*, obtient nombre de suffrages sur les deux autres listes. Ces deux rôles renvoient à notre avis à la singularité de la P.M.E.V. et de la pédagogie Freinet, encore peu répandues dans les classes et assez

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

périlleuses pour les praticiens qui s'y essaient. Toutes deux bousculent les habitudes, la routine.

La liste procure de l'information variée, renouvelée et commentée aux abonnés. Des sondés apprécient cet aspect.

Les nouveautés importantes sont toujours commentées sur la liste. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Dans notre dernier graphique, ce rôle s'intercale entre les deux précédemment cités (19,2% globalement dont 8,2% de rang 3 et 7,8% de rang 2). L'aspect technique informatique, le plus souvent évacué par les répondants « P.M.E.Vistes » et « Freinetistes », se révèle assez présent dans notre échantillon *Listecolfr*, à qui il doit sa septième position dans le classement global (13,7% dont 5,9% de rang 3) devant l'administratif concernant la vie de l'école et la carrière des maîtres.

L'intérêt formatif des listes n'apparaît formulé explicitement qu'à la marge, par quelques colistiers de la *Liste PMEV*. Cependant, il se dessine en filigrane dans les trois principaux rôles assignés aux listes. Lorsque sur les listes de diffusion, un enseignant se procure des ressources pédagogiques et didactiques, qu'il sélectionne de façon critique et réfléchie, qu'il adapte à son contexte particulier, dont il s'approprie l'essence, ne se forme-t-il pas ? De même, les coopérations multiples initiées, si élémentaires, peu abouties ou réfléchies[1] soient-elles, ne constituent-elles pas les prémices d'un travail d'équipe, si rare dans les écoles où règne le « chacun dans sa classe », et donc un pas vers un plus grand professionnalisme ? Se confronter à l'opinion de l'autre et argumenter de la sienne impose un travail réflexif, d'analyse de sa pratique, de questionnement de ses valeurs, de son éthique personnelle et professionnelle d'enseignant.

Tableau n°43 : Croisement « rôles des listes / sexe »

Sexe \ **Rôles de la liste**	Pour les 3 listes (nombre de citations pour l'item) fréquence	
	Hommes	Femmes
source de renseignements techniques concernant l'informatique	(19) 20,2%	(12) 9,6%
lieu de débat	(47) 50,0%	(54) 43,2%
soutien moral	(18) 19,1%	(37) 29,6%
Total obs.	94	125

[1] La coopération la plus élémentaire pourrait se définir comme une simple mutualisation et la plus accomplie comme l' élaboration conjointe de ressources au profit de tous.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La combinaison des réponses aux questions concernant les rôles attribués aux listes de diffusion pour enseignants du primaire et l'âge, indique que les hommes sont beaucoup plus demandeurs en renseignements « informatiques » que les femmes (20,2% chez les hommes contre 9,6% chez les femmes, cela conforte l'idée qu'il s'agit d'un secteur prioritairement investi par les hommes). Ils sont aussi plus intéressés par les débats (6,8% de plus chez les hommes). En revanche, les femmes seraient davantage en attente de soutien psychologique, pour les aider à faire face aux difficultés professionnelles rencontrées (29,6% chez les femmes contre 19,1% chez les hommes).

Chacun joue son rôle et agit selon «une représentation sociale et culturelle de la différence des sexes » (Fontaine, 1999 : 3).

Tableau n°44 : Croisement « rôles des listes / fonction »

fonction \ rôles des listes	Pour les trois listes (nombre de citations pour l'item) fréquence		
	Adjoints	**directeurs**	**PE1-PE2**
source de renseignements pédagogiques, didactiques	(100) 87,0%	(40) 78,4%	(4) 80,0%
outil de travail coopératif	(79) 68,7%	(25) 49,0%	0,0%
lieu de débat	(45) 39,1%	(26) 51,0%	(3) 60,0%
soutien moral	(31) 27,0%	(12) 23,5%	0,0%
source d'informations générales, culturelles, artistiques	(19) 16,5%	(8) 15,6%	(3) 0,0%
ouverture	(23) 20,0%	(13) 25,5%	(1) 20,0%
source de renseignements techniques concernant l'informatique	(14) 12,2%	(8) 15,6%	(1) 20,0%
source de renseignements administratifs	(9) 7,8%	(10) 19,6%	0,0%
observatoire du milieu enseignant	(10) 8,7%	(1) 2,0%	(2) 40,0%
Total obs.	115	51	5

(Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples à la question relative au rôle de la liste.)

Le tri croisé des données provenant des questions portant sur le rôle des listes et sur la fonction des enquêtés doit nous permettre de mieux caractériser les attentes des stagiaires en formation dans les I.U.F.M. et de comparer celles des adjoints à celles des directeurs.

Concernant les stagiaires, leur faible nombre dans notre échantillon (cinq seulement), nous invite à modérer nos propos. Nous nous contenterons de suggérer qu'ils recherchent surtout des ressources pédagogiques et didactiques, de l'information générale et trouvent

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

de l'intérêt dans l'expression et la confrontation des opinions auxquelles donnent lieu les débats. Les listes constituent pour eux un bon moyen de prendre la température d'une corporation qu'ils désirent intégrer. En témoignent les deux suffrages pour l'item « observatoire du milieu enseignant ».

Les directeurs, beaucoup moins nombreux que leurs adjoints dans notre panel, se déclarent, proportionnellement nettement plus demandeurs de renseignements administratifs (19,6% contre 7,8%), ce qui se conçoit tout à fait étant donné leurs attributions. Ils sont également plus intéressés que les adjoints par les débats (51,0% contre 39,1%), l'ouverture (25,5% contre 20%) et les renseignements concernant l'informatique (15,5% contre 12,2%). À l'inverse, les adjoints expriment davantage une attente de ressources pédagogiques et didactiques (87,0% contre 78,4%), de coopération (68,7% contre 49,0%), de soutien psychologique (27,0% contre 23,5%) et l'envie de prendre le pouls de la profession (8,7% contre 2,0%). Les adjoints se focaliseraient surtout sur les activités pédagogiques, en lien direct avec la classe, tandis que les directeurs, plus ouverts, «lèveraient un peu la tête du guidon », prendraient du recul notamment par l'intermédiaire des listes.

I.2.5. Motifs des interventions

Tableau n°45 : Motifs des interventions

Question : Quels sont tes motifs d'intervention les plus fréquents ?

	Listecolfr 2001		***Liste PMEV*** 2004		***Liste Freinet*** 2004		**Total des trois listes**	
motifs des interventions	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
donner une réponse	41	59,4%	34	40,0%	26	38,8%	101	46,1%
poser une question, demander quelque chose	36	52,2%	25	30,1%	17	25,4%	78	35,6%
participer à un débat	24	34,8%	23	27,7%	27	40,3%	74	33,8%
partager une ressource, donner des références	3	4,4%	15	18,1%	11	16,4%	29	13,2%
témoigner de ma pratique	4	5,8%	9	10,8%	6	9,0%	19	8,7%
modérer, réorienter les débats vers l'objet de la liste	0	0,0%	3	3,6%	3	4,5%	6	2,7%
Total obs.	69		83		67		219	

(Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples, 3 au maximum).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les réponses à cette question ouverte témoignent davantage de l'intention de communication des intervenants que du sujet des messages (pédagogie, informatique, actualité…). Les résultats sont assez comparables pour les trois groupes d'enquêtés, particulièrement du point de vue du classement obtenu. Les répondants déclarent intervenir sur la liste, le plus souvent pour donner une réponse (46,1% pour les trois listes), apporter une aide s'ils possèdent les compétences,

Aides techniques sur des problèmes que j'ai rencontrés et sur l'évaluation CE2 que je connais bien, ayant des responsabilités dans ce domaine dans mon département. (homme, Listecolfr, juin 2001)

en second lieu pour exprimer une demande (35,6%),

Demande de renseignements quand je n'ai pas d'autres idées pour chercher ou la flemme. (homme, Listecolfr, juin 2001)

et troisièmement pour débattre avec leurs pairs (33,8%).

L'activité principale des listes consiste en un échange de demandes et de réponses, dont la plupart concernent la pédagogie, si l'on en croit les conclusions tirées du graphique précédent «Rôles des listes ». Les réponses sont logiquement plus nombreuses, car une même demande peut entraîner plusieurs retours. Dans ce jeu de questions-réponses, une coopération s'établit entre maîtres, une coopération qui paraît somme toute élémentaire, encore loin d'une collaboration visant à construire collectivement quelque chose de nouveau, d'original.

Seul l'échantillon Freinet déroge à cet ordre « réponse-question-débat » en plaçant en tête de ses motifs d'intervention, la participation à un débat (40,3%) et décrivant par là-même la *Liste Freinet* comme un espace voué principalement à la discussion entre enseignants.

Beaucoup de répondants déclarent participer pour partager une ressource, donner des références (13,2% pour les trois listes) ou témoigner de leur pratique (8,7%). On peut imaginer qu'ils le font spontanément, mais plus sûrement à la faveur de besoins, d'interrogations exprimées par des collègues, et dans ce cas, cela renforce le motif « donner une réponse ».

L'aspect témoignage est davantage mis en avant sur les *Listes PMEV* et *Freinet*. Nous y voyons la traduction d'une demande de la part de néophytes qui découvrent ces pédagogies innovantes, en exemples concrets de leur mise en place dans des classes, demande à laquelle se plient des abonnés plus expérimentés.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Quelques sondés se posent en garants du bon fonctionnement sur la *Liste PMEV* (3,6%) ou sur la *Liste Freinet* (4,5%) qui, quoique généralistes, ont pour objet spécifique la pédagogie dont elles prennent le nom. Ils se font un devoir d'intervenir afin de recentrer la teneur des messages vers cet objet en cas de dérive ou de dérapage.

Réaction à des propos (surtout si je les juge excessifs... du genre modératrice... :-). (femme 37 ans, Liste PMEV, avril 2004)

Les trois rôles principaux assignés aux listes et les trois motifs majeurs d'intervention déclarés s'harmonisent. Réponses et demandes renvoient à la coopération pédagogique enclenchée sur ce type de réseau humain interactif en ligne, qui sied tout particulièrement au débat entre enseignants du primaire.

Nous avons souhaité vérifier une éventuelle corrélation entre les motifs d'intervention et les critères sociaux de l'âge et du sexe. Les deux tableaux suivants présentent successivement ces croisements de questions.

Tableau n°46 : Croisement « motifs des interventions / âge »

	Uniquement pour la *Liste PMEV* et la *Liste Freinet*							
Age (effectif) \ **Objet interventions**	**25 ans** (4)	**26 à 30 ans** (10)	**31 à 35 ans** (24)	**36 à 40 ans** (30)	**41 à 45ans** (34)	**46 à 50 an** (29)	**51 à 55 ans** (12)	**+ de 55 ans** (6)
poser une question, demander quelque chose	(0)	(4) 40,0%	(9) 37,5%	(9) 30,0%	(11) 32,4%	(6) 20,7%	(3) 25,0%	(0)
donner une réponse	(0)	(3) 30,0%	(8) 33,3%	(12) 40,0%	(12) 35,3%	(10) 34,5%	(5) 41,7%	(0)
partager une ressource, donner des références	(0)	(1) 10,0%	(7) 29,2%	(13) 43,3%	(9) 26,5%	(11) 37,9%	(3) 25,0%	(1) 16,7%
témoigner de ma pratique	(0)	(1) 10,0%	(4) 16,7%	(9) 30,0%	(6) 17,6%	(4) 13,8%	(2) 16,7%	(2) 33,3%
participer à un débat	(1) 25,0%	(2) 20,0%	(7) 29,2%	(4) 13,3%	(12) 35,3%	(5) 17,2%	(5) 41,7%	(3) 50,0%
modérer, réorienter les débats vers l'objet de la liste	(0)	(1) 10,0%	(1) 4,2%	(1) 3,3%	(6) 17,6%	(1) 3,5%	(1) 8,3%	(0)
Total obs.	1	12	36	48	56	37	19	6

Nous serons extrêmement prudents lors de l'interprétation des données de ce tableau de contingence, car il porte sur des effectifs réduits (entre parenthèses). Nous n'avions pas posé la question de l'âge dans l'enquête Listecolfr en 2001.

Nous nous contenterons de faire remarquer une propension plus marquée chez les plus jeunes abonnés (moins de 35 ans) à être demandeurs alors que les plus chevronnés (plus de 35 ans) et, par conséquent plus expérimentés, outillés, proposeraient leur aide, des ressources et, y compris chez les retraités, témoigneraient de leur pratique.

Les plus de cinquante ans, à la pédagogie bien rodée, ou débarrassés du quotidien de la classe, trouveraient surtout leur intérêt dans les débats. Les 41-45 ans se porteraient plus volontiers garants du bon fonctionnement de la liste.

Tableau n°47 : Croisement « motifs des interventions / sexe »

Sexe \ **Motifs des interventions**	Pour les 3 listes	
	Hommes	Femmes
poser une question, demander quelque chose	(31) 33,0%	(47) 37,6%
donner une réponse	(48) 51,0%	(53) 42,4%
partager une ressource, donner des références	(13) 13,8%	(16) 12,8%
participer à un débat	(34) 36,2%	40 32,0%
témoigner de ma pratique	(9) 9,6%	10 8,0%
modérer, réorienter les débats vers l'objet de la liste	(4) 4,2%	(2) 1,6%
Total obs.	94	125

(Le nombre de citations est supérieur au nombre d'observations du fait de réponses multiples.)

Ce croisement dévoile une tendance des enseignants hommes à se mettre plus en avant que leurs homologues femmes, en répondant, témoignant, débattant ou modérant. Celles-ci seraient plus « demandeuses » qu' « offreuses ». Bien sûr, cela ne présume en rien de la qualité et de l'à-propos des interventions.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.2.6. Pourquoi ne pas participer ?

Tableau n°48 : Raisons pour ne pas participer

Question : Quelles sont tes raisons de ne pas participer ?

	Listecolfr 2001		*Liste PMEV* 2004		*Liste Freinet* 2004		Total des trois listes	
Raisons pour ne pas participer	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
par manque de temps	11	15,9%	18	21,7%	10	14,9%	39	17,8%
Je préfère lire, observer.	6	8,7%	14	16,9%	12	17,9%	32	14,6%
Je ne suis pas assez compétent.	8	11,6%	4	4,8%	10	14,9%	22	10,0%
Je ne suis pas assez rapide.	14	20,3%	2	2,4%	5	7,5%	21	9,6%
Je préfère répondre en privé.	10	14,5%	2	2,4%	5	7,5%	17	7,8%
à cause de l'intolérance de certains colistiers	6	8,7%	0	0,0%	9	13,4%	15	6,8%
Je n'ai pas assez d'expérience.	5	7,3%	2	2,4%	6	9,0%	13	5,9%
Je suis trop fatigué(e).	0	0,0%	2	2,4%	0	0,0%	2	0,9%
Je ne pratique pas la P.M.E.V..			12	14,5%			12	5,5%
Je ne suis pas assez éloquent(e).	1	1,5%	1	1,2%	5	7,5%	7	3,2%
Je ne suis pas intéressé(é) par les sujets abordés.	2	2,9%	1	1,2	4	6,0%	7	3,2%
à cause de mes difficultés en orthographe	0	0,0%	0	0,0%	1	1,5%	1	0,5%
Je ne suis pas « enseignant(e) Freinet ».					1	1,5%	1	0,5%
Total obs.	69		83		67		219	

(Réponses à une question à choix multiples, 3 réponses possibles. Le taux de non-réponse atteint 46,1%).

Le cas des non-intervenants sur les listes interroge. Pourquoi ces colistiers restent-ils silencieux ? Que retirent-ils des listes, eux qui n'y posent pas la moindre question ? Trouvent-ils leur compte ?

Si globalement, les raisons de non participation avancées correspondent au manque de temps (17,8%), au cantonnement dans un rôle de lecteur, d'observateur (14,6%) ou encore à un défaut de compétence (10%) ou de rapidité (9,6%) , nous observons des différences inter-listes assez sensibles.

Pour l'échantillon *Listecolfr*, c'est le sentiment de n'être pas assez rapide qui prévaut dans les facteurs de non-participation (20,3%).

La plupart du temps quelqu'un répond avant moi. (femme, Listecolfr, juin 2001)

D'autres sont beaucoup plus rapides que moi dans les réponses. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Bien souvent, on constate en lisant les messages que plusieurs abonnés ont déjà répondu aux requêtes, avant même que l'on en prenne connaissance.

Les autres ont tout dit, il y en a toujours qui ont mon avis avant que j'ouvre mon courrier. (femme, Listecolfr, juin 2001)

Mon avis est largement donné par d'autres colistiers, et si bien souvent que mon intervention serait pour dire « moi itou », ce qui n'est pas vraiment constructif et ne ferait qu'encombrer la liste. (femme, Listecolfr, juin 2001)

La réactivité de certains colistiers laisse pantois ceux qui peinent à rédiger une réponse, en vérifient le fond et la forme, soupèsent chaque mot avant de l'expédier dans l'espace public de la liste.

Des colistiers tirent plus vite et bien. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Le deuxième motif invoqué est celui du manque de temps (15,9%). Il est vrai que la lecture du contenu de sa BAL en requiert déjà beaucoup, surtout sur *Listecolfr*, très prolixe, avec souvent plus de 30 messages journaliers (parfois plus de 100).

Par manque de temps (enfants en bas âge). (femme, Listecolfr, juin 2001)

Manque de temps, autant pour lire que pour écrire. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Manque de temps pour avoir une intervention construite. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Il faut y consacrer beaucoup de temps, la lecture en soi est déjà longue. (homme, Listecolfr, juin 2001)

13,4% de « listecoliers » affirment privilégier les réponses en privé. Cette attitude peut provenir d'une certaine pudeur, de leur crainte de s'exposer ou d'une volonté de ne pas encombrer la liste. Cela met en lumière le double trafic généré, l'un public, visible sur la liste, l'autre privé mais invisible et donc très difficile à évaluer.

J'observe, je lis, je trie, et, au besoin, je réponds en privé. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Je ne suis sans doute pas « exhibitionniste ». (homme, Listecolfr, juin 2001)

Beaucoup de bruit sur cette liste : des tas de gens interviennent uniquement pour « se montrer ». (homme, Listecolfr, juin 2001)

11,5% ne s'estiment pas assez compétents par rapport aux « ténors » de la liste qui en imposent par l'étendue de leur connaissance, leur style, leur aura, et 7,3% pas encore assez expérimentés.

Il y a visiblement des personnes infiniment plus compétentes que moi. Éventuellement, il m'arrive de répondre quand on demande un témoignage, ou pour les besoins d'une enquête. En général, je réponds en privé. (femmes, Listecolfr, juin 2001)

J'aime « écouter » (lire) plusieurs avis avant de me faire ma propre opinion sur tel ou tel sujet… mais pour ma part, je ne sais pas argumenter comme certains pros de la liste. (femme, Listecolfr, juin 2003)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les autres sont si rapides et si sûrs ! (femme, Listecolfr, juin 2003)

Je ne me sens pas à la hauteur de certaines pointures, je n'ai que huit ans d'expérience et il y a du monde à écouter. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Je vire au moins neuf messages sur dix. Mais quelques personnes intéressantes valent la peine d'être entendues. Leurs avis et leurs interventions m'intéressent. (homme, Listecolfr, juin 2001)

L'intolérance régnant trop souvent sur la liste a aussi été avancée comme un facteur d'autocensure par des abonnés qui ne supportent pas le ton vif, l'agressivité des réactions (8,7%). Ils ne veulent pas courir le risque d'être jugés violemment.

Parce que les réponses sont trop violentes, même à une demande banale et que j'ai l'impression d'être jugée, ça ne donne pas envie d'intervenir. (femme, Listecolfr, juin 2001)

Les échanges sont en général trop « vifs » pour moi, tant dans la rapidité (mais où trouvent-ils le temps ?) que dans le ton. (femme, Listecolfr, juin 2001)

J'enseigne depuis trois années et je ne me trouve pas assez de « bouteille » pour éclairer qui que ce soit. Il s'avère parfois « dangereux » de donner son opinion sur la liste. Je cherche un soutien dans cette liste et j'ai parfois été déçue de voir des collègues démontés pour avoir osé poser une question que se pose tout débutant. (femme, Listecolfr, juin 2001)

Certaines réactions de colistiers m'en ont ôté l'envie. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Quelques-uns ne s'estiment pas fondés à contribuer car ils ne sont plus en charge d'une classe.

Je n'ai plus de classe [animateur informatique] et me sens moins le droit d'intervenir sur les problèmes soulevés régulièrement. (homme, Listecolfr, juin 2001)

Les sondés de la *Liste PMEV* prétextent tout d'abord un manque de temps pour contribuer (21,7%),

Je suis absolument débordée par mon travail et ma vie de famille alors, je lis en diagonale et ne m'implique pas ! (femme 41 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Manque de temps, juste le temps pour lire. (femme 48 ans, Liste PMEV, mai 2004)

puis affirment que la lecture des messages les satisfait (16,9%). Ils en retirent suffisamment d'intérêts et préfèrent s'abstenir de participer.

Je préfère lire les autres. (femme, 29 ans, Liste PMEV, avril 2004)

Les demandes et interrogations très terre à terre des collègues débutants comme moi et les réponses adéquates ont suffi à résoudre en partie les difficultés matérielles que j'avais. (femme 41 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Leur troisième argument de non-participation découle, assez logiquement, de leur non-pratique de la P.M.E.V.. En effet, comment contribuer et même questionner à propos d'un sujet que l'on ne maîtrise pas ?

Je ne travaille pas (encore) en P.M.E.V.. (femme 37 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Je ne la pratique pas mais m'y intéresse. (homme 51 ans, Liste PMEV, mai 2004)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

J'observe pour le moment. (femme 37 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Signalons à nouveau que 33% des abonnés à avoir répondu à l'enquête permanente du *Bulletin de la PMEV* déclarent ne pas pratiquer cette pédagogie.

Les « Freinétistes » de notre enquête privilégient la lecture des messages, l'observation (17,9%). Ils évoquent leur manque de disponibilité et de compétence (14,9% pour chaque),

Je suis plutôt en position d'écoute, ayant plus à apprendre sur le sujet que d'expérience à faire partager. Ou bien je n'ai pas le temps... (femme 39 ans, Liste Freinet, avril 2004)

Peur d'être à « côté de la plaque » : poser des questions idiotes... sans intérêt pour les autres… ou manque de professionnalisme. (femme 37 ans, Liste Freinet, avril 2004)

mais aussi l'intolérance de leurs pairs (13,4%) qui ne doit pas être étrangère à leur propension à préférer la communication dans la sphère privée (7,5%).

Parce que certains réagissent assez agressivement, et que de l'agressivité, j'en ai déjà dans mon école! (femme 45 ans, Liste Freinet, mai 2004)

J'ai parfois envie d'intervenir, mais je n'ose pas toujours car il y a quelques donneurs de leçons qui ne te ratent pas si tu dis une « c… ». (homme 44 ans, Liste Freinet, mai 2004)

(...) je ne me sens pas à l'aise, les débats sont parfois agressifs et semblent réservés aux habitués. (femme 47 ans, Liste Freinet, mai 2004)

Les listes me semblent un lieu d'expression publique très risqué, je me sens très fortement remise en question et trop vexée si ma réponse reçoit une opinion négative d'un autre colistier (ça m'est arrivé une fois!) ... (femme 35 ans, Liste Freinet, avril 2004)

Face à cette agressivité, il convient de bien peser ses mots et de vérifier ses sources.

Je n'interviens que quand je suis sûre de moi sur le sujet abordé. (femme 30 ans, Liste Freinet, mai 2004)

Un manque d'expérience, particulièrement en pratique de la pédagogie Freinet (9%), d'éloquence (7,5%) et de rapidité à répondre (7,5%) réfrènent également les velléités de participation.

J'attends d'être plus vieille et plus chevronnée et sûre de ma pratique pédagogique, qui est cependant très influencée par ce que je lis sur cette liste et d'autres. (femme 35 ans, Liste Freinet, avril 2004)

Car j'ai peu d'expérience et je débute en pédagogie Freinet. (femme 35 ans, Liste Freinet, mai 2004)

Parce que je trouve que je n'ai pas toujours l'éloquence nécessaire. (femme 48 ans, Liste Freinet, mai 2004)

Mettons en résonance ces résultats avec ce qui rebute sur *Listecolfr*, à l'aide des « statistiques *Listecolfr* » de *Cartables.net*.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tableau n°49 : Ce qui déplaît sur *Listecolfr*

Question : Qu'est ce qui vous déplaît ?

Ce qui déplaît sur *Listecolfr*	Nb. cit	Fréq.
l'agressivité, l'intolérance	75	41,9%
les débats longs et stériles	21	11,7%
le « déchet » (messages inutiles)	21	11,7%
le non-respect de la charte	20	11,2%
le manque de convivialité	10	5,6%
les « consommateurs »	9	5,0%
que certains prennent trop de place	5	2,8%
messages trop longs	4	2,2%
la rhétorique verbeuse	2	1,1%
le suivi du fil de discussions difficile (par rapport aux forums)	1	0,6%
une pensée trop consensuelle	1	0,6%
les passagers clandestins	1	0,6%
Total obs	179	

Les répondants rejettent avant tout l'agressivité, l'intolérance de leurs homologues (41,9%), trop véhéments, vindicatifs voire violents. Les détenteurs de vérités absolues, les « terroristes intellectuels », ne sont pas appréciés.

Le débat constructif a son pendant peu prisé : le débat stérile (cité par 11,7% des répondants), généralement long et polémique, qui tient plus de la joute entre rivaux que du dialogue, de la réflexion commune autour d'un thème porteur.

Le flot substantiel de messages produits par les colistiers et, par conséquent, la quantité de déchets qu'il engendre (messages inutiles, hors sujet, redondants) gêne des abonnés (11,7%). Cela accroît la difficulté et la durée de consultation de sa messagerie. Le non-respect de l'ensemble des règles communes de savoir-vivre et de savoir-communiquer sur la liste, autrement dit, la charte de *Listecolfr*, déplaît également (11,2%, pièces jointes, langage « html », messages privés, trolls[1]…).

Les autres griefs rapportés s'imposent moins. Ils se rapportent essentiellement au manque de convivialité et d'humour des fâcheux (5,6%), mais aussi à l'attitude consumériste d'indélicats demandant du prêt à enseigner (5,0%) et, plus résiduellement, à la prise de pouvoir d'une minorité qui participe beaucoup (2,8%) ainsi qu'aux auteurs de messages fleuves (2,2%), peu adaptés à un média à flux rapide.

[1] Un troll désigne, dans l'imagerie d'Internet, un personnage malfaisant dont le but est de perturber les listes de diffusion (ou les forums), en multipliant les messages non pertinents, sans rapport avec l'objet de la liste.

Tableau n°50 : Croisement « raisons pour ne pas participer et sexe »

Sexe \ Raisons pour ne pas participer	Pour les 3 listes (effectif) fréquence	
	Hommes	Femmes
par manque de temps	(13) 13,8%	(26) 20,8%
Je ne suis pas assez compétent.	(7) 7,4%	(15) 12,0%
Je n'ai pas assez d'expérience.	(3) 3,2%	(10) 8,0%
Je ne suis pas assez éloquent(e).	(1) 1,1%	(6) 4,8%
à cause de l'intolérance de certains colistiers	(4) 4,3%	(11) 8,8%
Je préfère lire, observer	(11) 11,7%	(21) 16,8%
Total obs.	94	125

Nous l'avons vu précédemment, les femmes de notre échantillon interviennent en moyenne moins activement que les hommes. Elles avancent plus fréquemment qu'eux la contrainte du temps pour expliquer leur non-intervention (20,8% contre 13,8% pour les hommes), ce qui n'est guère surprenant, car les tâches domestiques et familiales reposent souvent sur leurs épaules. Les enseignantes effectuant une double journée de travail, en classe puis à la maison, sont nombreuses. Ce sont elles qui prennent la quasi totalité des temps partiels dans la corporation (96%[1]). Un carcan social et culturel dont il est difficile de se défaire, y compris pour les femmes elles-mêmes qui le reproduisent « naturellement » et le fournissent en modèle à leur enfants.

Elles sont aussi plus nombreuses à mettre en avant leur manque de compétences (12,0% contre 7,4% chez les hommes), d'expérience (8,0% contre 3,2% chez les hommes), d'éloquence (4,8% contre 1,1% chez les hommes) pour justifier de leur non-participation. Mais peut-être sont-elles tout simplement plus modestes, moins sûres d'elles que leurs colistiers masculins ? Elles semblent également plus sensibles à l'agressivité, l'intolérance (4,5% de différence). On comprend donc qu'elles préfèrent plus souvent que les hommes adopter une posture de lecteur, d'observateur (16,8% contre 11,7% chez les hommes).

[1] Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche, [en ligne]

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tableau n°51 : Croisement « raisons pour ne pas participer / âge »

Age \ Raisons pour ne pas participer	Pour les listes PMEV et Freinet (effectif) fréquence							
	25 ans	**26 à 30 ans**	**31 à 35 ans**	**36 à 40 ans**	**41 à 45ans**	**46 à 50 ans**	**51 à 55 ans**	**+ de 55 ans**
Je ne suis pas assez compétent.	0,0	(2) 20,0%	(4) 16,7%	(2) 6,7%	(2) 5,9%	(3) 10,3%	(1) 8,3%	0,0%
Je n'ai pas assez d'expérience.	(1) 25,0%	(2) 20,0%	(1) 4,2%	(2) 6,7%	0,0%	(2) 6,9%	0,0%	0,0%
Je ne suis pas assez éloquent(e).	(1) 25,0%	0,0%	(1) 4,2%	(1) 3,3%	0,0%	(3) 10,3%	0,0%	0,0%
Total obs.	4	10	24	30	34	29	12	6

(Attention, certains pourcentages ne représentent qu'un nombre très faible d'individus, comme le signale l'effectif pour chaque case entre parenthèses.)

En croisant les résultats des questions concernant les motifs de non-participation et l'âge, nous espérions mettre en évidence que la non-participation des plus jeunes était liée à leur inexpérience de débutant. Nos pourcentages vont en ce sens, mais nous restons prudents car les effectifs concernés sont très réduits.

Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire électronique

Notre enquête dépeint l'abonné « archétypique » aux listes de diffusion généralistes pour enseignants du premier degré sous les traits :

- d'une femme (Elles sont cependant sous-représentées sur ces réseaux destinés à une corporation ultra féminisée, ce qui renvoie à la prédominance masculine au sein de la population des internautes français, une tendance qui s'infléchit cependant, ainsi qu'à une représentation sexuée du domaine informatique.)
- âgée de 35 à 45 ans (On peut évoquer une certaine maturité.)
- qui a plus de 15 ans d'ancienneté dans le métier (statistiques *Listecolfr* de *Cartables.net*)
- adjointe (les directeurs d'écoles s'avèrent néanmoins surreprésentés sur les listes si l'on considère leur poids relatif dans la profession)
- en cycle 3
- dans une classe multi-niveaux (statistiques *Listecolfr* de *Cartables.net*).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Concernant le processus d'adhésion aux listes, nos répondants nous indiquent clairement qu'ils ont connu, pour la plupart, l'existence des listes sur Internet, à la suite de recherches ou fortuitement au cours d'une navigation « vagabonde » et, plus rarement, grâce à un collègue. Ce sont des abonnés fidèles : plus de 65% sont inscrits depuis plus de 2 ans, plus de 40 % depuis plus de trois ans.

Les maîtres adoptent une liste pour enseignants du primaire principalement à des fins utilitaires, ils entendent d'abord s'y pourvoir en ressources pédagogiques et didactiques. Toutefois, cette rationalité instrumentale ne coïncide pas avec un pur égoïsme, elle s'accompagne d'une logique d'entraide, de coopération. Le don appelle le contre-don. La mutualisation autorise un enrichissement de chacun au contact des autres et permet certainement aux listes de perdurer. L'asymétrie de l'information entre membres des listes renforce l'attractivité envers les non-inscrits et stimule leur activité, car elle accroît les possibilités de bénéfices pour chacun, conformément à ce que soutient M.L. Markus (1987, cf. 3ème Chap. II.1.).

Les débats assurent également l'attractivité des listes, mais ils doivent être constructifs, instructifs. L'ouverture, la diversité, la réactivité, la convivialité et la liberté de ton sur les listes sont autant de facteurs de leur succès.

Du point de vue de l'intensité de la participation, quatre profils types émergent. Ils correspondent bien aux différents degrés d'engagement sur les listes que nous évoquions au troisième chapitre (cf. 3ème Chap. II.2.) :

- La **minorité active** regroupe des participants actifs, voire très ou hyper actifs, qui interviennent au moins une fois par semaine et parfois bien davantage. Notre étude les évalue à environ 13% des abonnés.
- Les **invisibles** sont à l'opposé non-contributeurs absolus. Selon nos résultats, ces silencieux représenteraient environ 14% des inscrits.

Les participants peu actifs forment la majorité des inscrits, plus de 71%. À l'intérieur de cette catégorie, nous distinguons :

- les **participants très occasionnels**, les plus nombreux (plus de 46%), intervenant moins de cinq fois par an,
- les **participants occasionnels** (25% environ), plus réguliers, contribuant cependant moins d'une fois par semaine mais plus de cinq fois par an.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les participants actifs constituent réellement une minorité, mais les passagers clandestins également. Des colistiers se plaignent souvent de leur trop grand nombre. Il s'agit d'une erreur d'appréciation due au peu de visibilité des participants très occasionnels, voire des intervenants occasionnels, assimilés à des « lurkers » car ils ne contribuent pas suffisamment pour que l'on s'en aperçoive.

Selon nos sondés, la principale activité sur les listes réside dans l'alternance des demandes et des réponses, signe d'une coopération activée, d'une réciprocité dans les échanges. Certes, il s'agit d'une coopération a minima, davantage d'un troc que d'une collaboration visant à engendrer des actions concertées, des réalisations communes. Les débats prennent une place importante sur les listes (sur la *Liste Freinet*, il s'agit du principal motif d'intervention). L'interactivité et la vitesse du média encouragent la discussion, la confrontation des opinions, mais attention, les maladresses dans le verbe, l'exégèse ou le ton enflamment très vite les courriels.

Le principal frein à la participation sur les listes réside dans le manque de temps. La lecture des messages requiert souvent plusieurs dizaines de minutes, il n'en reste guère pour se lancer dans la rédaction de messages, surtout pour les enseignantes qui commencent une deuxième journée de travail après la classe ! Des abonnés préfèrent rester en retrait, observer, souvent parce qu'ils ne se sentent pas assez chevronnés (souvent les plus jeunes), compétents, éloquents, ou par crainte de subir les foudres de colistiers agressifs, intolérants.
La participation privée souterraine nous échappe. Certains la privilégient parce qu'ils craignent de s'exposer ou par souci de ne pas encombrer l'espace public par des réponses qu'ils jugent trop ciblées, personnelles.
La non-participation s'explique aussi par le découragement face à l'hyper-réactivité de la liste. Il y a toujours quelqu'un de plus prompt que soi à répondre.

Les tris croisés faisant intervenir la variable indépendante du sexe, témoignent d'une tendance masculine à se mettre en avant sur les listes. Les hommes seraient plus présents dans les catégories d'intervenants les plus actifs, plus confiants dans leurs capacités à répondre, dans leur expérience et leurs compétences, et solliciteraient moins de soutien moral que leurs consoeurs. Une assurance socialement et culturellement construite ?

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les croisements comprenant la variable indépendante de l'âge tendent à confirmer que les moins aguerris, souvent les plus jeunes, sont très demandeurs, et que l'on compte davantage d'offreurs parmi les maîtres les plus expérimentés, qui ont développé une expertise. Bien entendu, cette analyse ne vaut pas dans l'absolu. De très jeunes enseignants font montre d'une belle assurance tandis que des anciens sont rongés par le doute ou la timidité.

Dans leurs grandes lignes, les résultats de notre enquête par questionnaire sont conformes à ceux de B. Drot-Delange et de J. Mauger (cf.Chap.3: II.1.1. et II.1.2.), plus particulièrement en ce qui concerne :

- le profil de l'abonné : un internaute,
- la découverte en ligne des listes,
- une adoption utilitariste liée aux conditions d'exercice du métier d'enseignant,
- une participation sous forme de demandes et réponses, dans une logique de coopération mais aussi, dans une moindre mesure, sous forme de débats,
- une non-participation par manque de temps.

Pour B. Drot-Delange, les abonnés, grands consommateurs d'informatique à titre personnel, font figure d'innovateurs, alors que beaucoup de leurs collègues n'ont pas franchi les obstacles inhérents à cette technologie. En 2004, est-ce encore le cas ? Elle remarque que les listes de diffusion ne semblent pas perçues comme un espace de « communication interactive », mais « de communication déclarative » (on fait connaître) ou « réactive » (on réagit aux outrances, on modère les échanges). Elle lie la participation et la non-participation à la notion de compétence qui se décline en une compétence didactique, pédagogique ; une compétence dans la communication et les interactions ; une compétence informatique.

Interrogés sur leurs attentes vis-à-vis des listes, sur le rôle de ces réseaux socio-techniques, les abonnés n'évoquent que rarement leur aspect formatif de façon explicite (cinq citations, cf. 4ème Chap. I.2.4). Notre intuition semble prise en défaut et notre hypothèse de travail se lézarder. Pourtant, un processus de formation se dévoile dans l'implicite, une autoformation informelle naît du jeu des demandes et des réponses entre pairs.

Les listes informent et forment, les répondants évoquent « les ressources », éléments que l'on intègre, assimile à soi et qui transforment nos représentations. Elles permettent de

s'ouvrir à ce que l'on ne connaît pas ou peu, d'apprendre. Les abonnés, actifs ou simples lecteurs, tirent parti des interactions et enrichissent leur répertoire professionnel.

J'apprends en vous lisant. (femme 20 ans, Liste Freinet, mai 2004)

(…) ma pratique pédagogique, qui est cependant très influencée par ce que je lis sur cette liste et d'autres. (femme 40 ans, Liste Freinet, avril 2004)

J'adore cette liste, elle m'ouvre sur l'extérieur et sur des situations qui peuvent m'arriver et que je peux plus facilement voir venir. (homme, Listecolfr, juin 2001)

(…) source de formation professionnelle…(femme 41 ans, Liste PMEV, mai 2004)

Il y a coformation, je suis formé et forme l'autre. Nos différences s'associent dans notre intérêt mutuel. L'hétérogénéité des abonnés, loin d'être un handicap (B.K. Thorn et T. Connoly, 1990, cf. 3ème Chap. II.1.1.) favorise ce processus, synergie de l'altérité et de la réciprocité, de la variété et du « don /contre-don ».

Chacun dispose d'une autonomie dans son cheminement à travers cet espace de communication, chaque acte ou non-acte repose sur une démarche personnelle dont il appartient à chacun de peser les coûts et les bénéfices. L'abonnement et le désabonnement sont libres, gratuits. L'envoi de messages, leur contenu, leur suppression, les réponses apportées résultent d'une action délibérée de chaque abonné.

Le mode de relation instaure une individualisation des parcours de formation. Les colistiers « apprenants » vaquent au gré de leurs préoccupations, de leurs projets, du contexte qui les enserre. Grâce à la diversité des interventions et des intervenants, chacun trouve matière à progresser, un discours qui lui parle, dans sa zone proximale de développement.

Nos entretiens avec 25 de nos colistiers doivent nous en apprendre davantage sur ce mode de formation en ligne, au plus près de notre problématique, mais nous allons tout d'abord passer au crible trois mois d'échanges sur *Listecolfr*, la *Liste PMEV* et la *Liste Freinet*.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

II. Expoitation du deuxième corpus : résultats de l'analyse de contenu de trois mois d'échange

L'analyse de l'ensemble des messages publiés sur les listes pendant trois mois consécutifs, nous donne l'occasion de confronter le « déclaratif » recueilli par questionnaire électronique à la réalité des contributions. Nous ne mettons pas en doute la bonne foi de nos enquêtés, mais nous savons le penchant naturel de l'être humain à se composer un monde et un rôle à sa mesure, à l'« auto-complaisance ».

Nous avons disséqué trois mois de production de la liste afin de mieux cerner :

- Les **thèmes** abordés par les messages : de quoi parle-t-on ?
- Les différents **types de communication** : quelle est l'intention de l'émetteur du message ?
- L'**interactivité** entre colistiers : combien de messages donnent lieu à réponse ? Les fils de discussion sont-ils longs ?
- L'implication des abonnés dans les échanges, leur **degré d'engagement** : quel est le taux de participation ?
- La **répartition de la parole** : les abonnés contributeurs se partagent-ils équitablement la parole ?

Le choix de la période considérée exerce, nous n'en doutons pas, une influence sur les données recueillies (actualité du moment, fils de discussion entamés…). Toutefois, plus qu'un chiffrage précis, nous attendons de nos résultats qu'ils reflètent les grandes tendances communicationnelles en cours sur les listes de diffusion pédagogiques du primaire.

La présentation suit les principes énoncés précédemment pour l'analyse des résultats de l'enquête par entretien (cf. 3ème Chap IV.2.3.). Nous l'agrémentons d'extraits puisés dans le flot des 5113 messages échangés sur les trois espaces de communication durant le premier trimestre 2003.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

II.1. Thèmes abordés

Tableau n°52 : Thèmes abordés sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré

	Listecolfr		*Liste PMEV*		*Liste Freinet*		**Total 3 listes**	
thèmes	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
pédagogie, didactique	1633	44,2%	165	29,3%	227	26,6%	2025	39,6%
administratif	792	21,4%	24	4,3%	132	15,4%	948	18,5%
informatique[1]	653	17,7%	48	8,5%	80	9,4%	781	15,3%
l'École	173	4,7%	49	8,7%	149	17,4%	371	7,3%
Courant pédagogique	2	0,1%	236	41,9%	40	4,7%	278	5,4%
politique	108	2,9%	0	0,0%	154	18,0%	262	5,1%
liste elle-même	134	3,6%	20	3,6%	25	2,9%	179	3,5%
culture, loisirs, famille	130	3,5%	2	0,3%	40	4,7%	172	3,4%
sociabilité	70	1,9%	19	3,4%	8	0,9%	97	1,9%
Total obs.	3695	100,0%	563	100,0%	855	100,0%	5113	100,0%

Listecolfr, les listes *PMEV* et *Freinet* sont destinées aux enseignants du primaire. On y parle en premier lieu (39,6%), et fort logiquement, du fondement de leur activité professionnelle, c'est-à-dire :

- de pédagogie[2] (façon de conduire la classe, dispositifs mis en place pour permettre aux élèves d'apprendre : attitude du maître face à l'élève en difficulté en lecture,

[1] Les messages traitant d'informatique mais dans le contexte scolaire des apprentissages sont comptabilisés dans la rubrique « pédagogie, didactique ».

[2] « Didactique et pédagogie s'appliquent toutes deux aux processus d'acquisition et de transmission des connaissances. Mais la première traite surtout des contenus du savoir, tandis que la seconde s'intéresse aux relations entre enseignants et élèves » déclare M. Develay. Il précise toutefois que « Cette démarcation théorique entre didactique et pédagogie s'avère problématique dans la situation concrète d'une classe. Faire classe, c'est en effet être simultanément attentif aux deux dimensions pédagogique et didactique. Ainsi, faire travailler des élèves en groupe correspond à un projet pédagogique qui n'a de sens que par rapport à sa justification didactique : déterminer en quoi ce travail de groupe apporte un plus aux élèves dans l'appropriation des connaissances. Inversement, s'intéresser aux représentations des élèves relativement à un domaine de connaissance, ce qui traduit un projet didactique, implique de choisir telle ou telle pratique pédagogique » (Develay, 1998). Nous utiliserons plus facilement le terme « pédagogie » qui englobera plus généralement « la manière de faire la classe » et qui souligne la polyvalence des maîtres du premier degré, non didacticiens d'une discipline particulière. La pédagogie sous-tend un rapport au savoir de la part de l'enseignant et influence de fait le rapport au savoir de l'élève.

différenciation, organisation du temps de classe, mise en place d'ateliers, proxémie, utilisation des TIC…).

Je cherche à faire des ateliers le samedi matin (environ 50 minutes) afin de pouvoir reprendre avec certains élèves des points non acquis. (femme, Listecolfr, janvier 2003)

- de didactique (plus disciplinaire, centrée sur les savoirs à enseigner : la division au CM2, la frise chronologique en histoire, le choix d'un logiciel de géométrie…).

Je ne comprends pas le sens de ta remarque. Dans le document d'application des programmes, on fait explicitement référence à l'algorithme traditionnel de la division posée qui donc reste bien au programme… (homme, Listecolfr, janvier 2003)

Les maîtres y évoquent régulièrement des sujets plus « administratifs » (18,5%), concernant le fonctionnement de l'école (direction, réglementation, organisation de la surveillance de cour, répartitions de classes, sécurité, commandes de fournitures, relations avec les parents, budget, remplacements…), le déroulement de leur carrière (mouvement, inspection, promotion, concours, retraite…).

On est toujours en droit de demander à consulter son dossier administratif, c'est parfois nécessaire. Si on le fait, il faut exiger que les pages soient numérotées. (femme, Liste Freinet, mars 2003)

L'informatique occupe une bonne place sur les listes (15,3%). La communication via les réseaux numériques repose sur la technologie informatique et exige un minimum de compétence en la matière. Les abonnés n'hésitent pas à aborder ce thème (fournisseurs d'accès Internet, logiciels, virus, achat de matériel, pannes, consommables, tarifs, programmation, mise en réseau de machines …) car ils savent que leurs interlocuteurs sont des gens relativement qualifiés en informatique (leur fréquentation des listes en atteste), voire, pour quelque-uns, des experts (par exemple les animateurs TICE), des passionnés. Il y a toujours quelques abonnés prêts à renseigner, dépanner un colistier confronté à une difficulté informatique dans son école ou à son domicile.

J'ai récupéré un vieux PC dont j'aimerais me servir dans ma classe. Le problème c'est qu'il est sous Windows 3.1 et que les C.D. Rom que je voulais utiliser ne passent pas avec ce système d'exploitation. Le PC en question est un Pentium 75, il a 40 Mo de mémoire vive. Est-il possible d'installer Linux sur ce genre de machine ? (femme, Liste Freinet, janvier 2003)

Les trois thèmes suivants, largement moins présents, doivent leur score à une liste en particulier. Celui de l' « École » (7,3%), avec une majuscule, renvoie aux propos tenus au sujet de l'institution en général (diplômes, sélection, collège unique, orientations des nouveaux programmes, consultation nationale sur l'école, l'ennui…).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

C'est tout de même le Ministère qui a progressivement dépossédé l'enseignant de l'exercice de l'autorité et de la maîtrise des sanctions : redoublement, punitions, exclusion. (femme, Liste Freinet, mars 2003)

Celui des « courants pédagogiques » (5,4%) recense les messages concernant les particularités de la pédagogie Freinet (méthode naturelle, « quoi de neuf ? », tâtonnement expérimental…) et du mouvement Freinet (stages, rencontres, groupes départementaux…), de la pédagogie institutionnelle (monnaie intérieure, ceinture de comportement) ainsi que de la P.M.E.V (bilan, fiches, vicariance, organisation …).

Cela ne remet pas en cause la définition de la P.M.E.V., qui utilise l'effet d'apprentissage « par procuration » chez l'être humain, mais la notion d'apprentissage vicariant chez les animaux. Parmi eux, seuls la pieuvre et le chimpanzé sont capables de "modeling", mais aucun n'est capable d'apprentissage « vicariant ». (homme, Liste PMEV, janvier 2003)

Celui de la « politique » (5,1%) comptabilise les discours relatifs à des problèmes sociétaux plus globaux, des événements, l'action de nos gouvernants (sécurité, guerre en Irak, réformes, élections, impôts…). On ne discute jamais politique sur la *Liste PMEV*, très peu sur *Listecolfr*, mais par contre, fréquemment sur la *Liste Freinet*. La pédagogie initiée par Célestin Freinet s'inscrit dans un projet global de société, un projet d'émancipation des masses laborieuses par l'éducation. Sur la *Liste Freinet*, la politique n'est pas hors-sujet, bien au contraire.

Si Célestin Freinet était en vie en 2003, participerait-il au Forum mondial à Porto Alegre ? Personnellement, je pense qu'il y animerait des ateliers avec enthousiasme. (homme, Liste Freinet, janvier 2003)

Une minorité de messages a pour objet :

- la « liste elle-même » (3,5%) (procédures d'abonnement et de désabonnement, mise en nomail, modération, intérêts et inconvénients des listes, rappel de la charte, proposition d'une modification de celle-ci…),

STATISTIQUES : La liste compte à ce jour 273 inscrits. Pour novembre, 12 nouvelles inscriptions et 14 demandes de radiation. Pour décembre, 22 nouvelles inscriptions et 10 demandes de radiation. (homme, gestionnaire, Liste PMEV, janvier 2003)

- « la culture, les loisirs, la famille » (3,4%) (ces messages divers peuvent être qualifiés de hors-sujet, car sans aucun rapport avec l'école),

Je recherche pour une amie les dates et lieux des prochaines bourses internationales philatélistes. Mes recherches sur le net ne m'ont pas appris grand chose. Il y a sûrement des amateurs de timbres parmi les colistiers. (homme, Listecolfr, février 2003)

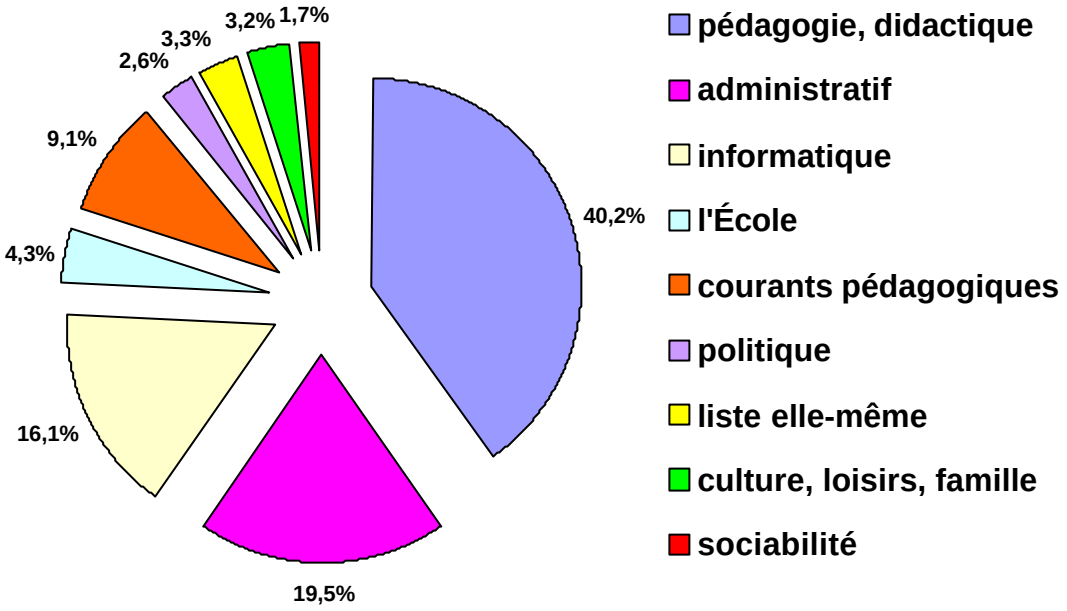
- la « sociabilité » (1,9%) (vœux, remerciements, présentation, humour…).

Merci beaucoup de nous avoir signalé ce site, nous avons passé une soirée délicieuse ! :o) (femme, Listecolfr, janvier 2003)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Graphique n°10 : Thèmes abordés sur *Listecolfr*

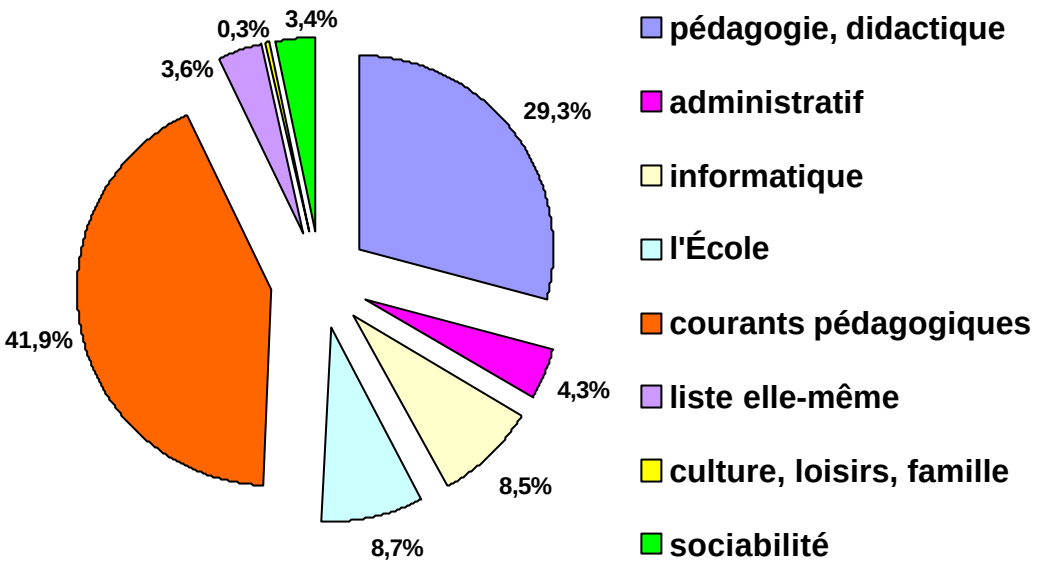


La vocation de *Listecolfr* est respectée. On y traite surtout du « métier » : de pédagogie, de didactique (40,2%) et d'administratif (19,5%). La liste sert aussi de « hot-line »[1] informatique (16,1%) aux maîtres qui s'appuient sur leurs « e-collègues » pour résoudre des problèmes informatiques et obtenir de l'information dans ce domaine. *Listecolfr* ne se rattache à aucun courant pédagogique particulier mais les abonnés en discutent à l'occasion (9,1%). Cela peut être interprété comme une recherche d'ouverture vers d'autres modèles pédagogiques, mais plus sûrement mis en relation avec la création de la *Liste PMEV* sur *Listecolfr*. Un lien étroit unit les deux réseaux comptant nombre d'abonnés communs, on parle fréquemment de P.M.E.V. sur *Listecolfr.*

[1] Maintenance ou assistance généralement assurée par téléphone.

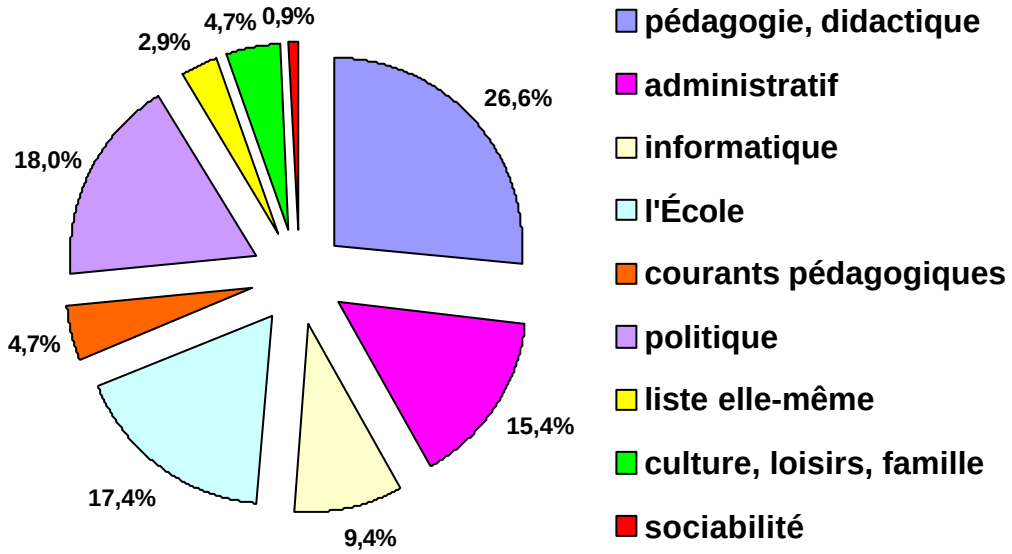
edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Graphique n°11 : Thèmes abordés sur la *Liste PMEV*



La *Liste PMEV* remplit son rôle également. La plupart des messages concernent la P.M.E.V. (41,9%). Les sujets pédagogiques et la didactique plus classique, lot commun de tous les instituteurs ou professeurs des écoles, y sont fréquemment abordés (29,3%). Les thèmes de l'institution « École », de son organisation, de ses buts (8,7%) et celui de l'informatique (8,5%), le sont beaucoup moins.

Graphique n°12 : Thèmes abordés sur la *Liste Freinet*



Liste d'ouverture, la *Liste Freinet* a été créée pour permettre l'échange autour de tout ce qui a trait au mouvement Freinet, mais exclusivement à cela. Ce graphique pourrait laisser perplexes les concepteurs de ce réseau sociotechnique. On y parle beaucoup de l'activité professionnelle des enseignants (26,6% pédagogie et didactique, 15,4% administratif), un peu d'informatique (9,4%), mais rarement à vrai dire des tenants et aboutissants de la pédagogie Freinet (4,7%). La liste se révèle extrêmement politisée, elle constitue un espace d'expression d'idéaux. On y dépeint sa vision de la société (18,0%) et de l'École (17,4%). L'une et l'autre vont de pair pour un mouvement qui souhaite « changer l'école pour changer la société », émanciper l'élève pour en faire un authentique citoyen.

II.2. Intentions de communication

Tableau n°53 : Intentions de communication sur les listes

	Listecolfr		*Liste PMEV*		*Liste Freinet*		**Total 3 listes**	
Intention de communication	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
Répondre	2021	54,7%	186	33,0%	214	25,0%	2421	47,3%
Donner une opinion (en exprimant sa colère, son désaccord avec véhémence)	702 (131)	19,0% (3,5%)	187 (26)	33,2% (4,6%)	306 (33)	35,8% (3,9%)	1195 (190)	23,4% (3,7%)
Questionner, demander	819	22,2%	105	18,6%	141	16,5%	1065	20,8%
Offrir une ressource	712	19,3%	46	8,2%	88	10,3%	846	16,5%
Être convivial	451	12,2%	78	13,9%	86	10,1%	615	12,0%
Témoigner de sa pratique, relater une expérience	360	9,7%	94	16,7%	87	10,2%	541	10,6%
Informer spontanément ou compléter	217	5,9%	85	15,1%	232	27,1%	534	10,4%
Modérer	17	0,5%	1	0,2%	7	0,8%	25	0,3%
Appeler à l'action, proposer une collaboration	3	0,1%	1	0,2%	7	0,8%	11	0,2%
Passer une annonce	7	0,2%	0	0,0%	1	1,1%	8	0,2%
Total obs.	3695		563		855		5113	

Un message contient quelquefois plusieurs intentions de communication, ce qui explique que le nombre de citations soit supérieur au nombre d'observations (nombre de messages).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les participants interviennent principalement sur les listes pour répondre à une demande de leurs colistiers. Par leur réponse :

- ils fournissent de l'aide, une ressource, une information, une idée,
- ils demandent des précisions pour mieux répondre,
- ils indiquent que le message est passé, qu'ils ont compris,
- ils apportent un soutien moral, ils conseillent.

C'est de loin le premier objectif de communication sur *Listecolfr* (54,7%).

La solution à ton problème est facile. Tu crées une association type 1901 si mes souvenirs sont exacts. Tu tiens ta comptabilité à jour et ce sont les intervenants (parents, enseignants, représentants de la municipalité, voire même élèves à partir de la grande section), qui seront les vérificateurs. Juste faire une assemblée générale, élections des présidents, trésoriers et commissaires aux comptes. Ça se fait habituellement juste avant le conseil d'école. Ça ne pose pas de problème. À ton service. (homme, Listecolfr, mars 2003)

Des colistiers expriment leur opinion sur les listes, authentiques agoras virtuelles dans le cyberespace. C'est l'intention de communication qui vient en tête sur les listes *Freinet* et *PMEV*. Les intervenants donnent leur avis sur un sujet, argumentent, font une remarque « orientée » dans un fil de discussion.

J'ajouterai qu'il y a la journée du livre, des animaux... et la journée de la femme. À quoi nous réduit-on ? J'accepterai cette journée le jour où on fera la journée de l'homme ! (femme, Listecolfr, mars 2003)

Sur *Listecolfr*, les opinions sont le plus souvent relatives à des idées données, à des ressources, à des liens envoyés sur un précédent mail… alors que des opinions « politiques » prédominent sur la *Liste Freinet*. Sur la *Liste PMEV*, les discussions ne s'éloignent pas de l'objet précis de la liste. Les débats, les opinions sur la liste, sont uniquement tournés vers la pédagogie, la P.M.E.V..

Durant ce premier trimestre 2003, les débats auront beaucoup été alimentés par les prémices et le déclenchement de la guerre en Irak (*Listecolfr* et la *Liste Freinet*), la journée de la femme et la formation des professeurs de écoles (*Listecolfr*), la conférence de Toulon où fut présentée la P.M.E.V. et l'idée d'une « rencontre P.M.E.V. » (*Liste PMEV*).

Les débats, généralement constructifs et courtois, s'enveniment quelquefois (3,5 à 4,6%). Des colistiers passionnés expriment avec force et conviction leurs positions, ce que d'autres prendront pour de l'intolérance, du dogmatisme. Les discussions peuvent s'enflammer soudainement (« flames »). Lors d'une confrontation, un protagoniste choisit parfois d'exprimer son opposition avec violence, agressivité, mépris. Sur *Listecolfr*, la fin du mois de mars aura été marquée par une tension, perceptible dans le ton belliqueux de nombreux messages abordant le thème du mouvement de grève naissant et celui de la

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

disparition programmée des aides-éducateurs. Certains colistiers un peu « ours »[1] sont des spécialistes du « coup de gueule » intempestif et gratuit. Ils semblent prendre les listes pour des défouloirs, des exutoires où s'épanchent leurs frustrations mal maîtrisées. L'absence de contact physique entre interactants semble entraîner une désinhibition.

Casse-toi, mais sois adulte pour une fois. Sois adulte en obéissant à la procédure, c'est à dire en n'emmerdant pas toute la liste. C'est pas une liste de consommateurs ici, où l'on va et vient selon son caddie... Ce n'est pas non plus une liste où l'on pleure les gens qui s'en vont. Si tu ne consultes que rarement tes mails, quel intérêt as-tu eu à t'inscrire ici? Alors bon vent, et que les tempêtes t'épargnent. (homme, Listecolfr, février 2003)

Fort heureusement, le savoir-être se manifeste davantage que l'agressivité. La convivialité motive plus de 10% des messages sur les trois listes (et même près de 14% sur la *Liste PMEV*). Des colistiers encouragent, remercient, s'excusent, félicitent, souhaitent la bienvenue, adressent leurs vœux pour le nouvel an, se présentent, font de l'humour, notamment pour conclure un message, probablement pour relativiser et dédramatiser. Tout cela rend la vie de la liste plus plaisante, plus humaine. Des petites histoires, des blagues, des anecdotes, des attentions agrémentent la liste. Toutes ces «futilités» font de la lecture des messages un moment agréable de détente. Ces énoncés phatiques, qui ne visent pas à transmettre de l'information, créent du lien social et véhiculent de l'émotion. Ils permettent de mieux se situer dans un espace de communication virtuel, inhabituel et déroutant.

Mes amitiés à tous ceux & celles qui m'ont envoyé des petits mots sympas, ainsi qu'à celles & ceux qui n'ont pas osé, par timidité ou par total désintérêt. (Ce que je comprends fort bien à vrai dire...). (homme, Listecolfr, mars 2003)

Les messages-réponses sont le corollaire des appels à l'aide, des questions posées, des demandes de précisions, d'exemples concrets, de ressources, de pistes de travail. Demandes et réponses s'entretiennent mutuellement, les premières appellent les secondes qui à leur tour suscitent d'autres interrogations. L'efficacité et le nombre des réponses incitent à poser des questions car l'espoir d'un retour utile est élevé. Le rapport nombre de demandes / nombre de réponses nous apprend que, sur *Listecolfr* et la *Liste Freinet*, une demande reçoit 2,5 réponses en moyenne, et sur la *Liste PMEV*, une demande reçoit 1,8 réponses en moyenne.

À partir de lundi, je dois monter un atelier électricité en cycle 3. J'ai quelques idées sur le contenu, mais je ne sais pas exactement comment le mettre en place, ni quel est le matériel nécessaire. Est-ce que quelqu'un sur la liste a déjà monté ce type d'atelier et saurait m'éclairer ? (femme, Listecolfr, février 2003)

[1] L'ours des Pyrénées particulièrement atrabilaire se reconnaîtra !

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Des abonnés se montrent particulièrement altruistes, ils offrent à leurs collègues abonnés des ressources utiles : liens hypertextes vers des sites sur la toile, références bibliographiques, titres de publications, coordonnées d'organismes, bons plans… Ils partagent, alors que d'autres préfèreraient profiter égoïstement de leurs atouts, en conserver la primeur pour mieux se faire valoir. 19,3% des messages parus durant les mois de janvier, février et mars 2003 sur *Listecolfr* proposaient diverses ressources.

À voir à l'adresse suivante : http://netia59.ac-lille.fr/doe/livret/, des livrets scolaires pour le cycle 2 et le cycle 3, et comportant une liste complète des compétences. Le plus : pour chacune des compétences listées dans le livret, une batterie d'exercices d'évaluation. (homme, Liste PMEV, février 2003)

Béa, la gestionnaire de *Listecolfr*, montre l'exemple en informant les abonnés des nouveautés mises à disposition des maîtres dans la « banque de fichiers » de *Cartables.net*.

Les listes offrent de nombreux témoignages de praticiens à leurs lecteurs : une expérience, une pratique, un moment de classe, des travaux d'élèves, une réalité départementale... Des enseignants racontent une expérience vécue en classe afin de fournir un exemple concret à un de leurs pairs en recherche ou d'appeler à réaction parce qu'ils sont insatisfaits, désappointés ou surpris par un point précis du fonctionnement de leur classe. C'est sur la *Liste PMEV* que l'on trouve le plus de témoignages. Des néophytes qui s'essaient à la P.M.E.V. (16,7%), modèle pédagogique encore naissant et méconnu, en sont friands.

Dans ma classe, C.M.1/C.M.2, les élèves écrivent un texte libre le premier matin de la semaine. Les autres jours, ils travaillent sur le chantier d'écriture de la période qui correspond au T.I. (3 semaines). En ce moment, c'est l'écriture de la nouvelle. Pour le prochain plan de travail, ce sera l'enquête policière etc... À chaque période de T.I. , un nouveau chantier d'écriture. Je fais dans le même temps tourner dans la classe des mini séries de livres avec un thème par période, souvent en rapport avec le chantier d'écriture. (femme, Liste PMEV, janvier 2003)

Surtout sur la *Liste Freinet* (27,1%), et à un degré moindre sur la *Liste PMEV* (15,1%), des contributeurs informent ou apportent spontanément un complément d'information sur un sujet, sans demande préalable. Certains ne font que « fowarder » (transmettre) un message paru sur une autre liste, un forum, ou communiquer un article de presse trouvé sur le Net.

Une bande annonce vient d'annoncer pour demain dimanche à 20h05 sur M6 dans l'excellente (enfin d'habitude !) émission E=M6, un reportage sur « la méthode globale : de plus en plus de doutes planent sur cette méthode ». (homme, Liste Freinet, mars 2003)

Plus anecdotiquement, nous avons relevé des messages dont l'objectif consistait à :

- gérer (difficultés d'abonnement ou de désabonnement, mise en nomail, problèmes avec certains fournisseurs d'accès) ou modérer la liste (de la part du gestionnaire, ce qui est logique, mais aussi de la part de simples abonnés qui se sont si bien appropriés le média qu'ils se portent garants de son bon fonctionnement et de la Netiquette),

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Inutile de poster 3 fois le même message, ça ne fonctionnera pas mieux. Pour se désabonner, soit on écrit (en texte brut, pas en html) à sympa@cru.fr et on met dans le corps du message : signoff listecolf (ou on clique sur ce lien : mailto:sympa@cru.fr?body=signoff%20listecolfr), soit on va directement sur http://listes.cru.fr/wws/sigrequest/listecolfr (Béa, animatrice de Listecolfr, mars 2003)

- passer une annonce (vente de barettes de mémoire, installation d'un grossiste en matériel info; vente d'une compilation…),

Je vends une mise à jour de ma compilation pour financer l'achat d'un logiciel de création multimédia compatible O.S. X (Quickmedia4) configuration nécessaire : tout iMac prix: 7,62 euros frais d'envois inclus. (homme, Listecolfr, mars 2003)

- appeler à l'action, proposer une collaboration (rencontre PMEV, chantiers pédagogiques de l'I.C.E.M., principes opposables, mutualiser des expériences de remplaçants, pétitions…).

Pour rebondir sur l'idée de principes opposables en termes d'acte éducatif dont pourrait se doter un mouvement comme l'I.C.E.M., en collaboration avec d'autres, je propose ci dessous un début de liste de quelques principes pour avis, modifs et propositions. (homme, Liste Freinet, mars 2003)

Ce dernier point confirme donc la limite de la coopération sur les listes, qui se borne à la mutualisation des expériences, de ressources, d'options pédagogiques, mais n'engendre que très peu d'action collective, de collaboration véritable dans le cadre d'un projet commun à tout ou partie des adhérents. Est-ce un outil adapté pour cela ?

II.3. Interactivité de la communication

Tableau n°54 : Interactivité sur la liste version « Bal »

	Listecolfr		***Liste PMEV***		***Liste Freinet***		**Total 3 listes**	
Interactivité (version « Bal »)	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
Message initial	1002	27,1%	158	28,1%	396	46,3%	1556	30,4%
Réponse de premier rang	2146	58,1%	378	67,1%	405	47,4%	2929	57,3%
Réponse de second rang	363	9,8%	25	4,4%	52	6,1%	440	8,6%
Réponse de troisième rang et plus	184	5,0%	2	0,4%	2	0,2%	188	3,7%
Total obs.	3695	100,0%	563	100,0%	855	100,0%	5113	100,0%

Dans un premier élan, nous avons relevé le rang des messages tels qu'ils nous apparaissaient dans notre Bal personnelle, d'abonné lambda, dans un ordre chronologique. Nous constatons qu'un tiers de la « production » de la liste est constitué de messages

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

initiaux, excepté sur la *Liste Freinet* où ils représentent près de la moitié des courriels (46,3%). Les réponses de premier rang sont les plus fréquentes, largement sur *Listecolfr* (58,1%) et la *Liste PMEV* (67,1%), plus légèrement sur la *Liste Freinet* (47,4%) par rapport aux messages initiaux. Ceci démontre la réalité de l'interactivité sur les listes, puisque la plupart des courriels sont émis en réaction à un précédent. Il y a adéquation entre l'attente des abonnés en matière d'échanges, de coopération (cf. 4ème Chap I.2.4.), l'objet des listes et la communication effective.

Pour autant, les interactions semblent limitées, la majorité des échanges s'arrêtant à une ou des réponse(s) de premier rang. En effet, sur *Listecolfr*, nous observons qu'un message sur dix est une réponse de second rang, et une sur vingt de troisième rang et plus. Cette proportion est encore moindre sur les deux autres listes. La plus interactive des listes serait donc *Listecolfr*, devant la *Liste PMEV*. C'est sur la *Liste Freinet* que le registre déclaratif paraît le plus marqué.

Ces indications intéressantes doivent néanmoins être précisées car elles masquent une part de l'enchaînement des conversations.

Dans nos relevés, des courriels apparaissent en tant que messages initiaux alors qu'ils appartiennent à un fil de discussion. C'est le cas quand leur auteur rebondit sur ce qui a été dit précédemment en créant un nouveau message, sans utiliser la fonction répondre de son logiciel de messagerie, et qui plus est, le plus souvent, en en changeant l'objet. En effet, l'émetteur réactualise la rubrique « objet » afin que l'intitulé reflète véritablement le contenu de son message lorsque la conversation dérive. Pareillement, des messages de second rang, dont l'objet diffère, relèvent d'un même fil. Il s'en suit inévitablement un bouleversement du rang réel des messages par rapport à celui indiqué (Re; Re[2], Re[3], etc…) ;

D'autre part, nous ne discernons pas la quantité de messages isolés, restés sans réponse.

Les archives des listes nous apportent ce supplément d'information dans leur version « suivi de conversation »[1] qui nous permet de découvrir le fil des discussions.

[1] Les archives sont proposées dans une version « chronologique » et dans une version « suivi de conversation ».

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Figure n°12 : Extrait des archives de *Listecolfr*

(dans le mode « suivi de conversation »)

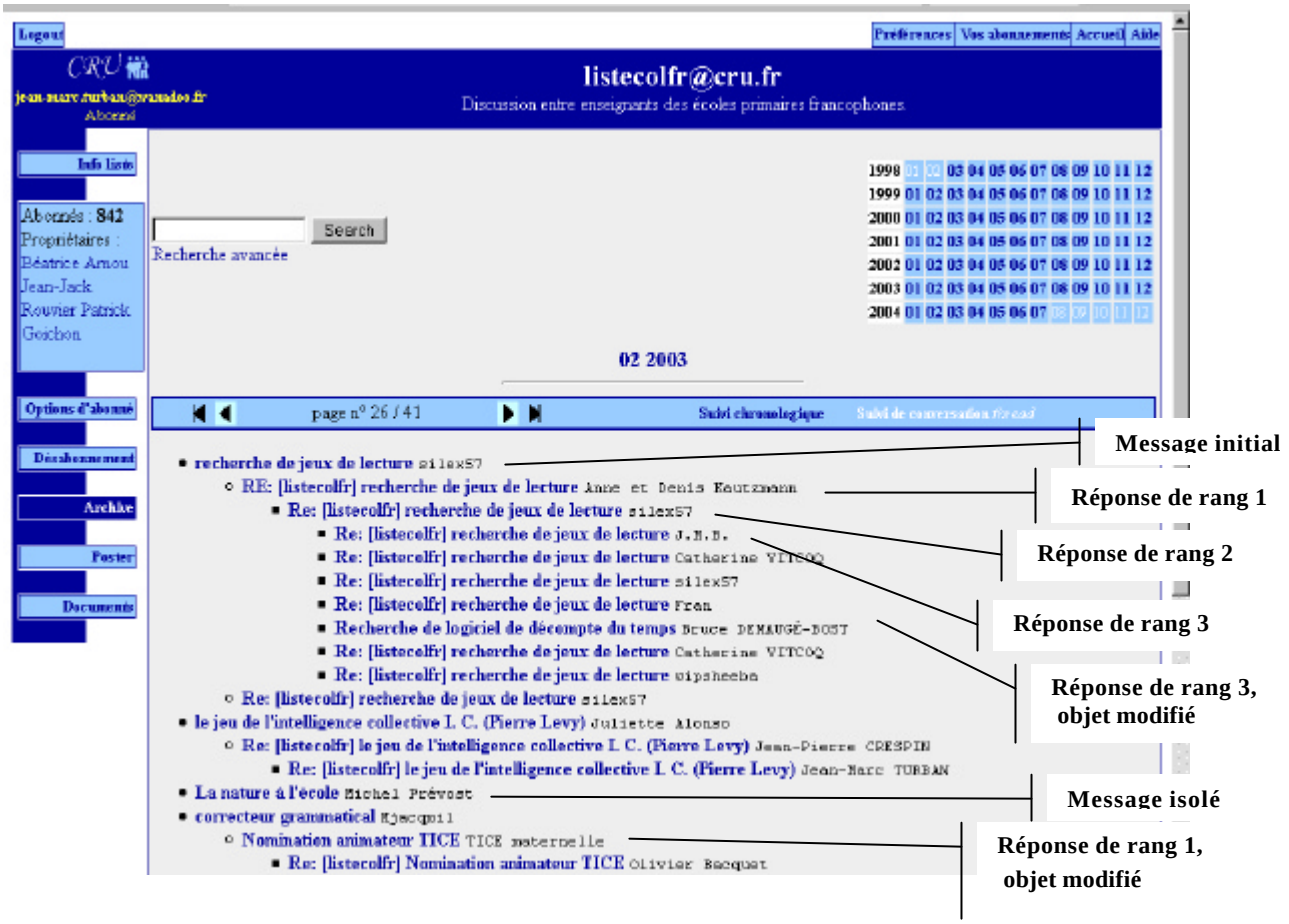


Tableau n°55 : Interactivité sur la liste version archives

	Listecolfr		*Liste PMEV*		*Liste Freinet*		Total 3 listes	
Interactivité (version archives)	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.	Nb. cit.	Fréq.
Message isolé	296	8,0%	62	11,0%	174	20,3%	532	10,4%
Message initial	489	13,3%	60	10,7%	141	16,5%	690	13,5%
Réponse de premier rang (avec objet modifié)	1204 (141)	32,6% (3,8%)	223 (21)	39,6% (3,7%)	277 (49)	32,4% (5,7%)	1704 (211)	33,3% (4,1%)
Réponse de second rang (avec objet modifié)	833 (216)	22,5% (5,8%)	114 (46)	20,2% (8,2%)	163 (54)	19,1% (6,3%)	1110 (316)	21,7% (6,2%)
Réponse de troisième rang et plus (avec objet modifié)	873 (303)	23,6% (8,2%)	104 (29)	18,5% (5,1%)	100 (52)	11,7% (6,1%)	1077 (384)	21,1% (7,5%)
Total obs.	3695	100%	563	100%	855	100%	5113	100%

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ces nouvelles données ne démentent pas l'interactivité repérée précédemment, au contraire. Il est assez peu fréquent qu'un message reste sans réponse, ce qui est le cas pour environ un message sur dix sur l'ensemble des trois listes. Il s'agit généralement de courriels qui transmettent une information, donnent une référence et n'appellent pas de réponse, mais aussi bien souvent d'erreurs ou de tests, ce qui atténue d'autant l'importance de ce « non-conversationnel ». Toutefois, sur la *Liste Freinet*, le nombre de messages « orphelins » atteint 20,3%, le double de chez ses consœurs. Ce réseau apparaît donc comme le moins interactif, le plus déclaratif des trois. fréquemment sur cette liste, on informe, on affiche ses positions (Cf. 4ème Chap. II.2. Intentions de communication : donner son opinion) avec une vigueur et un aplomb qui laissent peu de place à la discussion.

Les trois listes sont néanmoins de véritables espaces d'interrelations soutenues. Globalement, plus des trois quarts des messages publiés (76,1%) correspondent à des réponses envers un des messages initiaux (13,5%). Plus de 20% des réponses sont de « rang 2» et pareillement, plus de 20% sont de «rang 3 et plus », ce qui révèle une assez forte intensité des interactions sur ce média électronique. C'est sur *Listecolfr* que les fils de discussion s'avèrent les plus longs. Les messages de rang 3 et plus (23,6%) sont plus nombreux que ceux de rang 2 (22,5%). Nous avons observé des enchaînements longs de plus de cinquante messages, à propos de sujets sensibles, voire polémiques, comme l'intégration dans le corps des professeurs des écoles, le travail occupationnel pour les élèves rapides en classe, les méthodes de lecture...

Un propos en appelle fréquemment un autre. Chemin faisant, la conversation s'éloigne de son sujet d'origine, ce qui donne lieu à des actualisations des en-têtes de messages (pour environ 17,8% des réponses selon nos relevés 4,1% + 6,2% + 7,5%) conformément aux règles de la Netiquette. Les chiffres sur *Listecolfr*, qui fournit l'essentiel des messages de notre corpus, illustrent une tendance à un ajustement de l'objet des messages au fur et à mesure de la prolongation du fil de discussion (3,8% pour les messages de rang 1, 5,8% pour ceux de rang 2 et 8,2% pour ceux de rang 3 et plus).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

II.4. Taux de participation

Tableau n°56 : Ratio nombre de messages par mois / nombre d'abonnés

	Listecolfr		*Liste PMEV*		*Liste Freinet*	
	nb. messages / nb. abonnés.	ratio	nb. messages / nb. abonnés	ratio	nb. messages / nb. abonnés.	ratio
Janvier 2003	1608 / 836	1,9	355 / 273	1,3	218 / 580	0,4
Février 2003	1223 / 845	1,4	106 / 285	0,4	213 / 583	0,4
Mars 2003	864 / 853	1,0	102 / 291	0,4	424 / 585	0,7

Le calcul du ratio entre le nombre d'abonnés et le nombre de messages par mois nous donne le nombre de messages par abonné pour une « parole » équitablement répartie. Ce ratio fluctue et reflète l'irrégularité de l'activité des listes qui connaît des pics et des creux suivant les thèmes en question et l'actualité. Il est le plus élevé pour *Listecolfr* où il dépasse toujours l'unité. Pour les listes *PMEV* et *Freinet*, il est le plus souvent inférieur à un, ce qui met clairement en évidence la non-participation d'une frange conséquente des inscrits.

Tableau n°57 : Taux de participation

$$\text{taux de participation} = \frac{\text{nombre mensuel de participants}}{\text{nombre d'abonnés pour le mois}}$$

	Listecolfr		*Liste PMEV*		*Liste Freinet*	
	participants / abonnés.	Taux de participation	participants / abonnés.	Taux de participation	participants / abonnés.	Taux de participation
janvier	272 / 836	32,5%	72 / 273	26,4%	76 / 580	13,1%
février	260 / 845	30,7%	35 / 285	12,3%	87 / 583	14,9%
mars	208 / 853	24,4	34 / 291	11,7%	118 / 585	20,1%
Taux moyen sur trois mois	247 / 845	29,2%	47 / 283	16,6%	94 / 583	16,1%

Le taux d'adhésion infime aux listes de diffusion pédagogiques du primaire (moins de 0,5%) nous invite à ne pas surestimer l'impact de ces réseaux sociotechniques dans le microcosme des instituteurs et professeurs des écoles.

Le taux de participation mensuel des abonnés modère à son tour l'enthousiasme des laudateurs des listes. Nous l'avons évalué pour les mois de janvier, février et mars 2003, il avoisine les 30% en moyenne sur *Listecolfr* et les 16% en moyenne sur les listes *PMEV* et *Freinet*, mais avec de fortes disparités mensuelles pour ces dernières. Ils sont comparables à ceux constatés par B. Drot-Delange (2001 A : 243) sur des listes pédagogiques disciplinaires pour enseignants du second degré (10 à 30%).

Partant de ces taux mensuels, nous extrapolons une proportion de silencieux comprise entre 70 et 80%, ce qui est énorme, bien au-delà de ce que nous avons évalué grâce aux réponses à notre enquête par questionnaire. Toutefois, les périodes considérées ne sont pas équivalentes. Sur une année, les participants occasionnels ont davantage d'opportunités de participer que sur un mois.

Le taux de participation est largement plus élevé sur la liste qui compte le plus d'adhérents, *Listecolfr*, que sur la *Liste PMEV* et la *Liste Freinet* (approximativement le double). Ce point semble contredire M. Smith (1999) selon lequel la propension à demeurer dans l'ombre de la liste, dans la « clandestinité », tout en en profitant, croît avec le nombre d'abonnés. Néanmoins, précisons que l'objet de *Listecolfr* (tout ce qui a trait à l'école en général) est plus large que celui des deux autres listes, consacrées à un courant pédagogique particulier. Une indication qui a son importance, car il est plus aisé pour tout un chacun de contribuer à propos d'un large objet qu'à propos d'un sujet plus spécialisé.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

II.5. Concentration de la parole

Tableau n°58 : Concentration de la parole sur trois mois

	Listecolfr 845 abonnés 391 expéditeurs pour 3695 messages	***Liste PMEV*** 283 abonnés 90 expéditeurs pour 563 messages	***Liste Freinet*** 583 abonnés 170 expéditeurs pour 855 messages
production de l'abonné 10 messages	84 expéditeurs pour 2641 messages **21,5% des expéditeurs ont produit 71,5% des messages**	16 expéditeurs pour 341 messages **17,8% des expéditeurs ont produit 60,6% des messages**	16 ont expédié 350 messages **9,4% des expéditeurs ont produit 40,9% des messages**
production de l'abonné 20 messages	38 expéditeurs pour 2022 messages **9,7% des expéditeurs ont produit 54,7% des messages**	6 expéditeurs pour 214 messages **6,7% des expéditeurs ont produit 38,0% des messages**	8 expéditeurs pour 240 messages **4,7% des expéditeurs ont produit 28,1% des messages**
production de l'abonné 50 messages	12 expéditeurs pour 1239 messages **3,1% des expéditeurs ont produit 33,5% des messages**	1 expéditeur pour 91 messages **1,1% des expéditeurs ont produit 16,2% des messages**	
production de l'abonné 100 messages	3 expéditeurs pour 628 messages **0,8% des expéditeurs a produit 17,0 % des messages**		

Nous l'avons vu, tous les abonnés n'interviennent pas, et parmi les participants, les niveaux de contribution varient considérablement. Un examen de la concentration de la parole sur trois mois consécutifs nous permet de mesurer plus précisément l'inégale répartition de la parole parmi les auteurs.

Sur *Listecolfr*, 84 abonnés assez actifs ont émis au moins 10 messages. Ils ne représentaient que 21,5% des expéditeurs, mais ont produit plus des deux tiers des messages (71,5%). 38 abonnés en ont expédié au moins 20, soit 9,7% auteurs de plus de la moitié des messages (54,7%). 12 abonnés très actifs en ont expédié au moins 50, soit 3,1% auteurs de plus d'un tiers des messages (33,5%). 3 abonnés « hyper-actifs » en ont expédié plus de 100, soit 17,7% des messages.

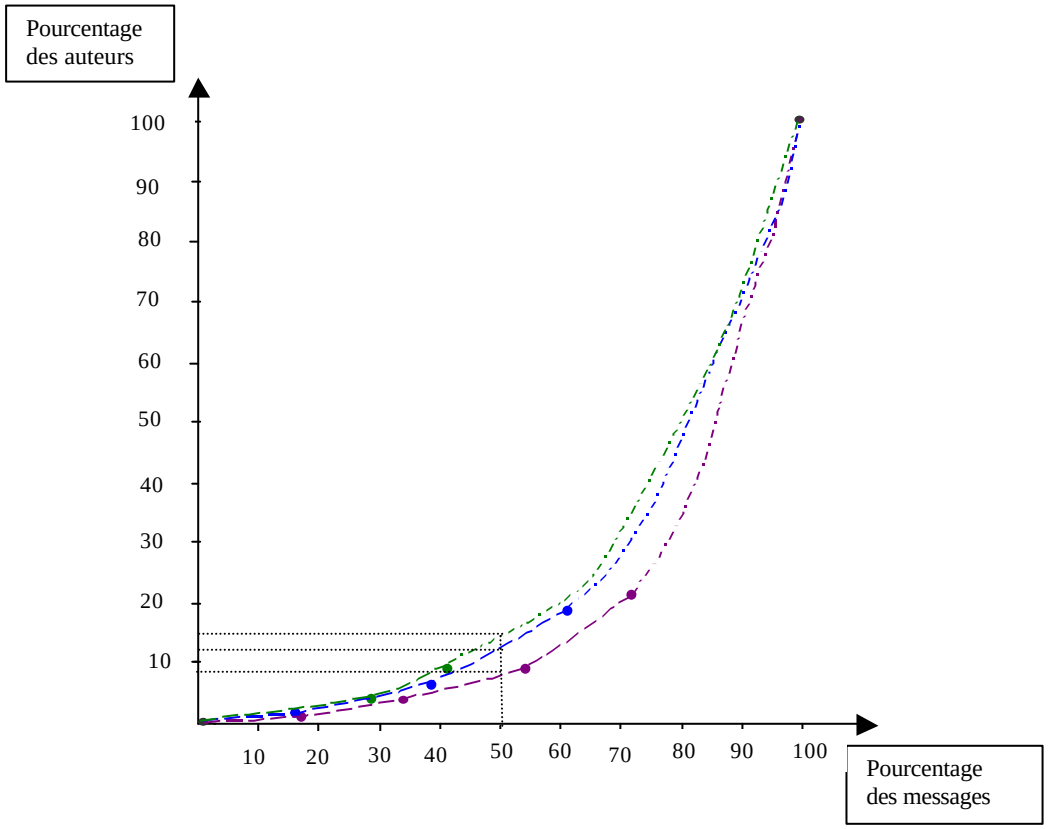
Sur la *Liste PMEV*, 16 abonnés assez actifs ont émis au moins 10 messages, soit 17,8% auteurs de 60,6% des messages. 6 abonnés actifs en ont expédié au moins 20, soit 6,7%

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

auteurs de 38,8% des messages. Un abonné très actif (Michel Monot, le «gourou» de la liste) en a expédié 91, soit 16,2% des messages à lui seul.

Sur la *Liste Freinet*, 16 abonnés assez actifs ont émis au moins 10 messages, soit 9,4% auteurs de près des deux tiers des messages (40,9%). 8 abonnés actifs en ont expédié au moins 20, soit 4,7% auteurs de plus d'un quart des messages (28,1%).
La concentration de parole s'avère extrême. Peu de personnes s'expriment régulièrement et la minorité active occupe l'essentiel de l'espace de communication, ce qui interroge quant à la capacité des enseignants à coopérer sur ces réseaux sociotechniques.

Graphique n°13 : Courbe de concentration de la parole



L'esquisse d'une courbe de concentration de la parole prend la forme d'une demi-parabole ascendante. Elle illustre bien l'extrême inégalité de la répartition de la parole entre les auteurs. La moitié du volume des messages est l'œuvre de 8 à 15 % des auteurs.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

C'est sur la *Liste Freinet* que la parole semble la moins inéquitablement répartie et sur *Listecolfr* qu'elle est la plus concentrée. La concentartion de la parole est moins élevée sur la *Liste PMEV* (283 abonnés) que sur *Listecolfr* (583 abonnés) mais plus importante que sur la *Liste Freinet* (845 abonnés), ce qui tend à prouver que la concentration de la parole n'est pas proportionnelle au nombre d'inscrits sur la liste.

Synthèse des résultats de l'analyse de contenu

Les résultats de l'analyse de contenu de trois mois d'échange sur *Listecolfr*, les listes *PMEV* et *Freinet* confirment les propos des sondés de notre enquête par questionnaire.

Sur les listes pour instituteurs et professeurs des écoles, il est avant tout question de pédagogie et de didactique. Cela paraît normal puisque ces réseaux s'adressent à des enseignants.

On y évoque souvent l'« administratif », ce qui a rapport à l'activité professionnelle de l'enseignant mais n'est pas directement lié aux apprentissages.

La technologie numérique, support de la communication, occupe une part non négligeable dans les messages. Il y a donc une double mutualisation, l'une essentielle, la mutualisation de ressources professionnelles, et l'autre secondaire, la mutualisation de ressources liées à la technologie informatique.

Cela se traduit par un type de communication dominant qui prend la forme d'une alternance de questions et de réponses, d'échanges, de confrontations d'opinions lors de débats.

Des abonnés font preuve d'allocentrisme, ils partagent spontanément leurs ressources, leurs informations, et témoignent naturellement de leur expérience. Les marques de convivialité devancent largement les marques d'agressivité, assez réduites en fin de compte. L'intolérance frappe les esprits au point que les répondants à notre enquête en ont amplifié l'écho.

Les listes sont très interactives, la grande majorité des messages réagit à un courriel diffusé précédemment. Peu de messages et, a fortiori de demandes, restent sans réponse, ce que traduit bien l'expression de satisfaction des adhérents de *Listecolfr* face à l'efficacité et la réactivité de leur liste.

Des fils de discussion très longs et aux multiples ramifications se tissent grâce à ce média, encore n'en connaissons-nous que la partie visible. Les échanges privés qui tissent les

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

relations sans doute les plus fortes, les liens les plus intimes, nous échappent complètement. Des messages ne prêtent pas à réponse, notamment parmi les messages initiaux isolés. Les listes sont des espaces de communication interactifs mais aussi déclaratifs, ou parfois des exutoires.

Le taux de participation mensuel des listes fluctue notablement, il reste cependant cantonné dans une fourchette de taux compris entre 10 et 35%. Les lecteurs sont plus nombreux que les contributeurs. De plus, la concentration de parole est extrême, puisque 5 à 15% des auteurs produisent plus de 50% des messages.

En définitive, ce faible taux de participation couplé à une forte concentration de la parole n'augure pas d'une réelle capacité des maîtres à coopérer via les listes de diffusion. Une minorité d'abonnés assure l'essentiel de la production des listes pédagogiques, ils mutualisent leurs ressources, leurs pratiques et expériences, mais ne collaborent pas à des réalisations originales, propres aux groupes des abonnés.

B. Drot-Delange dresse pareillement le constat d'une coopération limitée, ne relevant pas d'un travail d'équipe abouti :

> […] les listes, pour importantes qu'elles soient, ne sont qu'un premier pas timide vers le travail coopératif (2001°B : 19)

Elle résume la typologie du travail en équipe de P. Perrenoud (1997 B : 26-33) dans le tableau suivant :

Tableau n°59 : Typologie du travail en équipe

selon Perrenoud, 1997 B

	partage de ressources	partage d'idées	partage de pratiques	partage d'élèves
pseudo-équipe = arrangement matériel	●			
équipe *lato sensu* = groupe d'échange	●	●		
équipe *stricto sensu* = coordination de pratiques	●	●	●	
équipe *stricto sensu* = coresponsabilité d'élèves	●	●	●	●

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Des abonnés partagent des ressources, des idées, mais ne coordonnent pas leurs pratiques sur les listes de diffusion, qui peuvent être assimilées à des équipes *lato sensu* mais pas à des équipes *stricto sensu*. B. Drot Delange s'alarme de la concentration de parole à l'instar de P. Perrenoud.

> Dans une équipe *lato sensu*, on se borne à discuter des idées et des pratiques respectives, sans rien décider. Pourtant, de tels échanges exigent une forme d'équité dans la prise de parole et de risque : si ce sont toujours les mêmes qui racontent et soumettent un problème, demandent un conseil, et toujours les mêmes qui écoutent, critiquent ou disent « Il n'y a qu'à », cela ne durera pas (Perrenoud, 1997 B, cité par Drot-delange, 2001°A : 251).

Nous ne partageons pas l'avis de la chercheuse en Sciences de l'Éducation car elle dénie le caractère formatif des listes de diffusion pédagogiques.

> Elles ont pour elles une très grande réactivité, ce qui est sans doute incompatible avec la permanence et ne permet pas de constituer une mémoire de ce groupe. Même si les listes sont dotées d'archives, nous avons constaté que peu d'abonnés les utilisent. D'autres outils sont sûrement nécessaires pour passer de la discussion à la formation et au partage des connaissances (2001 B : 19).

Que les listes soient insuffisantes pour la capitalisation des connaissances, nous le concevons, mais apprendre n'est pas stocker ici ou là ou en soi, mémoriser, mais comprendre, transformer ses représentations, interconnecter des connaissances comme nous le montrent les constructivistes (cf. 1er Chap. I.1.3.).

Nous sommes persuadé, qu'hyper actif ou simple lecteur, tout abonné s'autoforme, se coforme sur ces réseaux puisqu'il apprend de ses pairs collègues-colistiers. Il incorpore à sa propre connaissance des apports pratiques et théoriques qui circulent sur le réseau et correspondent à ses intérêts. Il se donne une nouvelle forme, consciemment ou non, en intégrant de la nouveauté. Sans aucun doute, le processus d'autoformation est maximum dans le cas d'un abonné qui participe car il peut, grâce aux interactions avec ses pairs, bénéficier de ressources individualisées, d'une formation personnalisée.

Les abonnés, acteurs d'une expérience sociale singulière dans le cyberespace, peuvent nous en apprendre davantage sur les processus à l'œuvre sur les listes pédagogiques du primaire, et plus précisément, sur les logiques qui guident leurs conduites sur ces réseaux sociotechniques.

Ce sera le propos de la phase d'analyse des entretiens avec 25 colistiers.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III. Exploitation du troisième corpus : résutats de l'enquête par entretien semi-directif

Nous cernons plus précisément qui sont les individus qui adhèrent aux listes de diffusion pédagogiques, ce qu'ils en attendent, leurs raisons de s'investir dans la production de ces réseaux ou de s'en abstenir. La communication a été analysée, tant au niveau du fond et de la forme du discours tenu que de la répartition de la parole et des interactions.
Place à l'acte final, acte qui mettra véritablement sur le devant de la scène les acteurs d'une pratique sociale particulière et novatrice. Longuement interrogés, des abonnés interprètent leur expérience sur les listes et nous révèlent le sens qu'ils lui confèrent. Avec la technique de l'entretien, nous misons sur la subjectivité des informateurs en tant que source de connaissance, de compréhension de l'expérience sociale d'enseignants du premier degré adhérant à une liste de diffusion pédagogique, combinatoire de trois logiques de l'action : l'intégration, la stratégie, la subjectivation.

C'est au cours de cette phase terminale de notre travail que nous allons examiner le rapport à la formation, aux TIC et aux savoirs à enseigner des abonnés et, par conséquent, tester rigoureusement notre hypothèse. Nous aurons alors démêlé le fil de notre intrigue et pourrons prendre position quant au caractère formatif des listes de diffusion pédagogiques envers les instituteurs et professeurs des écoles qui les fréquentent.

Nous allons tout d'abord procéder à une analyse minutieuse des données collectées, puis nous en synthétiserons les résultats dans un tableau récapitulatif, avant de proposer une reconstruction de la combinatoire de l'expérience sociale sur les listes de diffusion généralistes du premier degré.

III.1. La formation

III.1.1. Parcours scolaire, universitaire

III.1.1.1. *Plutôt scientifiques*

Il est assez surprenant de constater qu'au cours de nos entretiens, nous avons eu affaire à une forte majorité de « scientifiques ». Effectivement, 19 enquêtés sur les 25, que

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

comporte notre échantillon, sont titulaires d'un baccalauréat d'une filière dite scientifique ou technique : 11 bac «C », 6 bac «D », un bac «E » et un bac «F9 » contre trois bac « A » (lettres) et un bac « B » (économie-gestion). En dépit de sa non-représentativité, notre échantillon nous dévoile des tendances. Il nous révèle, chez de nombreux abonnés aux listes de diffusion, des compétences certaines dans les domaines scientifique et technique au travers de leur cursus. L'institution scolaire ne les a pas marqués du sceau de l'incapacité en mathématiques et en sciences, étiquette qui peut conduire à s'auto-discriminer, à s'écarter d'un domaine technologique comme l'informatique et de ses applications, fussent-elles élémentaires.

Si l'on peut comprendre que les « scientifiques » s'approprient aisément les outils numériques, comme le fait remarquer Christophe[1], il paraît toutefois surprenant qu'ils soient si dominants sur les listes de diffusion, application informatique relativement élémentaire, qui ne présente pas, à première vue, d'obstacles insurmontables pour des « non-scientifiques ».

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Bac C, c'est pas tellement étonnant, tout ce qui relève de la technique, pour moi, cela paraît évident que ma formation scientifique, de type sciences dures, me conduisait un peu inévitablement vers cette technique-là, et d'ailleurs, j'ai fait un D.U.T. mesure physique.*

L'ancien animateur informatique contredit notre a priori un peu trop égocentré, a priori alimenté par notre relative maîtrise des TIC qui nous masque l'hyper technicité du média.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Le média est très technique, ceux qui approchent le média sont quand même des techniciens. L'interface est hyper technique, moi je reste convaincu que l'appareillage reste complexe.*

Autrement dit, le barrage de nombre d'enseignants vis-à-vis des TIC ne serait pas simplement mental, lié à des représentations de l'informatique en tant que domaine hyper complexe, abscons, réservé à des gens compétents, des techniciens, mais dû à de réels obstacles techniques. Outre la possession d'un ordinateur, la communication électronique sur une liste de diffusion requiert une connexion à Internet, donc un modem et un contrat avec un fournisseur d'accès, le respect d'une procédure d'abonnement à une liste, l'utilisation d'un logiciel de messagerie, des connaissances en bureautique et en gestion de fichiers et dossiers… Passons sur les détails… Pas si simple, un véritable parcours du combattant qui ne saurait que rebuter les plus hermétiques ou réfractaires.

[1] Nous rappelons que tous les prénoms sont fictifs, mis à part ceux des modérateurs des listes qui sont de par cette fonction des « personnages publics » et ont accepté d'être nommément cités dans ce mémoire. Nous avons garanti l'anonymat à nos enquêtés afin de libérer au maximum leur parole. Nous utilisons ces prénoms, qui respectent le sexe de la personne interrogée, afin de rendre l'analyse plus vivante et indiquons leur âge, le nom des listes auxquelles ils sont abonnés ainsi que leur degré de participation sur ces réseaux.

Néanmoins, au sein de la population des enseignants, une des catégories socioprofessionnelles les plus équipées en informatique connectée (cf. 3ème Chap.III.3.2.), la difficulté technique ne peut assurément être le seul facteur limitatif du taux d'adhésion aux listes pédagogiques.

III.1.1.2. *Poursuite d'études universitaires*

Parmi les plus agés de nos informateurs, certains n'ont pas poursuivi leurs études au-delà du baccalauréat, soit parce que normaliens « de l'ancien temps », recrutés au niveau de la troisième comme Jean-Paul et Jean, soit parce qu'il s'agissait du niveau requis pour entrer à l'École Normale à leur époque[1].

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *J'ai été recruté à 15 ans dans une troisième bis.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je suis rentré à l'École Normale en 1966 après la troisième.*

Quelques-uns, engagés au niveau bac, et nécessairement tous ceux recrutés au niveau DEUG ou licence, ont suivi des études de premier, voire deuxième, et même troisième cycle universitaire.

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *(…) j'ai passé une licence puis une maîtrise d'histoire et un D.E.A. de Sciences de la ville. Je n'ai pas continué en doctorat parce qu'il faut des sous pour payer les études. Ça pourrait être un projet, mais maintenant, je suis plus dans la pédagogie, l'histoire ça reste une passion mais plus au point de me relancer dans des études pour faire une thèse.*

Rien de bien surprenant en cela, si ce n'est le choix de nombreux bacheliers, particulièrement les « scientifiques », en faveur de filières sans lien direct avec leur diplôme (histoire de l'art, anglais, lettres modernes, histoire, communication, sciences de l'éducation, action économique et sociale, commerce). Cette dérogation à la logique de l'orientation disciplinaire habituelle marque, de la part de ces individus atteignant l'âge de la majorité et sortant du carcan familial, le souci de répondre à leur aspiration personnelle, de décider de leur trajectoire.

Finalement peu diserts dans l'évocation de leur parcours d'écolier, de collégiens et de lycéens, moments forts de leur socialisation primaire, et souvent à la base de la représentation initiale du métier d'enseignant des maîtres débutants, nos interlocuteurs

[1] recrutement à « bac +2 » à partir de 1986

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

n'émettent pas de jugement particulier. Le « système » paraît aller de soi, ils parlent d'une période lointaine, même pour les plus jeunes, subie avec plus ou moins de bonheur et sur laquelle ils n'ont en définitive pas eu beaucoup de prise. Par contre, parmi ceux qui ont mené des études universitaires, nombreux sont ceux qui affichent, dans la sélection de leur filière post baccalauréat, une volonté de suivre la voie qu'ils se choisissent, une aptitude à l'autodirection.

III.1.2. Formation professionnelle d'enseignant

III.1.2.1. *Maître d'école, une vocation ?*

Excepté Claire, née dans une famille « instit » et qui évoque d'ailleurs le caractère héréditaire du métier, les enquêtés n'entretiennent guère le mythe de la vocation des maîtres d'école, loin s'en faut.

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Je suis vraiment d'une famille d'instits, mère instit, grands-parents instits, oncles et tantes instits… Je baignais là dedans même pendant les vacances, c'est héréditaire. Depuis toute petite, je n'avais pas pensé faire autre chose qu'instit, c'est une vocation.*

Pour nos informateurs, intégrés à l'École Normale à 15 ans dès la seconde, ou à 17-18 ans après le bac, il ne s'agit pas d'un choix délibéré mais d'une décision parentale. Les parents décidaient de la carrière de leur progéniture, souvent pour des considérations financières (les études étaient gratuites), et parce qu'à l'époque, l'accès au corps des instituteurs constituait pour beaucoup une promotion sociale considérable :

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je ne suis pas instit par vocation, on a choisi pour moi. Je suis devenu instituteur par défaut.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Je suis sortie du Lycée pour rentrer à l'E.N., j'avais 17 ans. Ça n'était pas une vocation. C'est une vocation qu'on m'a fait croire que j'avais. Ma mère a réussi à me persuader que c'est ça que je voulais faire.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Mes parents n'avaient pas les moyens de payer des études, ce sont eux qui ont envisagé l'École Normale pour moi. J'ai signé un engagement décennal à 15 ans.*

L'âge des recrues a augmenté parallèlement au niveau d'études requis. Les futurs enseignants, plus matures, optent pour ce métier en suivant leurs aspirations, sans pression, si ce n'est celle d'une conjoncture économique peu favorable à l'emploi, qui valorise de fait la sécurité du statut de fonctionnaire.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Avec la création des I.U.F.M. en 1991 et la revalorisation du statut d'enseignant du primaire, quelque peu déconsidéré, le métier a regagné en attractivité. Néanmoins, l'orientation vers la carrière enseignante relève pour beaucoup d'un deuxième choix, qui fait suite à un échec. L'intérêt pour cette activité professionnelle naît au fur et à mesure de la découverte des différentes facettes du métier.

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *J'ai fait un an de fac de médecine, j'ai été recalée en juin, j'ai eu des problèmes de santé, j'ai passé quand même mais j'ai eu une note éliminatoire, donc j'étais bloquée pour septembre et j'ai passé le concours d'E.N.… puis après, je suis rentrée, je me suis dit que je ne ferai jamais dix ans et puis j'y suis encore*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai fait une prépa sup de co. J'ai abandonné à Pâques parce que ça ne me plaisait pas. J'ai fait mon service militaire en 78-79 et après je suis rentré à l'E.N. en Déc 79.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je suis allé en classe prépa, math, bio, agro, quelques mois, ça n'a pas marché. J'ai mis du temps à m'en remettre. Après, j'ai fait une année de médecine parce qu'il fallait m'inscrire quelque part. Puis j'ai passé le concours et je suis entré à l'École Normale. C'était pas par vocation. Après j'y ai vraiment pris goût.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *J'ai essayé de faire médecine pendant deux ans, deux premières années, après j'ai fait une licence de lettres modernes et j'ai une moitié de maîtrise que j'ai pas terminée… Je suis rentrée à l'I.U.F.M.. Ça n'a pas été une vocation première de devenir enseignante.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Je suis revenu vers la fac, je voulais être prof (…) je suis resté trois mois (…) j'ai compris qu'il fallait une licence, un Capes, voire peut-être même une maîtrise. C'est là que j'ai appris qu'il y avait des concours d'instits qui te salariaient… Une fois que tu étais à l'École Normale, t'avais un salaire.*

Des enquêtés ont exercé une autre profession avant de devenir instituteur ou professeur des écoles. Il s'agit donc pour eux d'une reconversion, motivée pour l'essentiel par l'aspiration à une amélioration de leur qualité de vie. Ils se sont replongés dans les études tout en assumant leurs charges familiales et professionnelles parfois.

Sofia ; 41 ans ; Listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr, silencieuse : *J'ai démissionné de mon travail d'infirmière pour des raisons personnelles d'emploi du temps par rapport aux enfants. A priori, c'était les deux seuls boulots qui me tentaient vraiment. Le métier d'infirmière me plaisait énormément. Je n'avais pas envie de passer en libéral et comme mon mari avait des horaires décalés et moi aussi, pour mes enfants c'était invivable.*

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *J'étais éducateur avant.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ça fait pas très longtemps que je suis enseignant, j'ai fait d'autres choses avant. Je suis rentré dans l'éducation il y a 10 ans. (…) Là, j'ai décidé de quitter la région parisienne, d'aller faire autre chose ailleurs.*

Denis, 38 ans ; Liste PMEV, participant très occasionnel : *J'ai travaillé 8 ans dans une boîte informatique (…) j'ai changé, j'ai repris mes études pour la licence. (…) À trente sept ans, je suis un débutant, c'est ma deuxième année.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.1.2.2. *La formation professionnelle initiale*

Une grande diversité

Interroger les enseignants du premier degré au sujet de leur formation professionnelle initiale relève de la gageure tant la variété en la matière se révèle importante. La disparition progressive des instituteurs formés à l'École Normale au profit des professeurs des écoles issus des I.U.F.M. tient le premier rôle, mais ne résume pas le phénomène.

L'interview de 25 d'entre eux suffit à nous donner la mesure de cette diversité. On distingue :

- des parcours « classiques »,

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *(…) à l'époque l'E.N. c'était un lycée, donc seconde, première, terminale et une année de formation professionnelle.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *(…) à l'École Normale (…) après la troisième jusqu'au bac. Après le bac deux ans de formation professionnelle.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *J'ai passé le concours d'instit, j'ai passé deux ans à l'École Normale.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) je suis rentrée à l'I.U.F.M. en 1997, j'ai passé le concours de professeur des écoles après une années de PE1, j'ai fait une année de PE2.*

- d'autres plus originaux, caractéristiques d'une transition entre deux modes de recrutement,

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'ai passé trois ans à l'E.N.. Il y avait une année probatoire plus deux ans à l'issue desquels on avait un DEUG premier degré avec des profs de fac et des profs d'E.N.. C'était l'année des doublettes. On était deux nommés sur une classe et on était à tour de rôle en classe et en formation.*

Fabien ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr : *J'ai été recruté dans l'avant-dernière promo recrutée à niveau bac, dernière promo qui passait trois ans à l'École Normale. La promo d'après passait son DEUG à la fac.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *J'ai eu le concours de l'École Normale et nous, on était la promotion intermédiaire qui devait avoir un Deug, donc on s'inscrivait là où on avait envie. C'était un recrutement à niveau bac, dernière année. On avait trois ans et on était payés pour passer un Deug et on avait un an de formation à l'École Normale, avec autorisation d'avoir une quatrième année parce qu'on avait le droit comme tout étudiant de redoubler.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai fait l'E.N. de 79 à 82. C'était directement après le bac, on faisait trois ans. On a un Deug d'enseignement du premier degré, un Deug qui sert juste à l'administration pour les équivalences.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Je fais partie des malheureux F.P.S., donc l'École Normale je ne connais pas. Formation à la petite semaine :*

F.P.S.. On devait rentrer à l'École Normale, et comme c'est devenu l'I.U.F.M., on n'est jamais rentré. Même les gens sur liste principale, on est parti sur le terrain.

- ou caractéristiques de l'absence de prospective fiable de l'administration quant à ses besoins en personnel, occasionnant par conséquent des recrutements compensatoires et des formations spécifiques.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Je suis rentré comme suppléant et j'ai passé le concours interne. J'ai été formé à l'École Normale. On avait 30 semaines sur 3 ans je crois, sous la forme de stages de 6 semaines par alternance.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'ai tout de suite été sur le terrain, suppléante éventuelle, donc formation sur le terrain. (…) Le terme, c'était suppléante éventuelle. Une année de suppléance, remplaçante deux ans, et après titulaire, avec en tout trois mois de formation, avec en plus formation le mercredi matin quand même, à l'inspection. C'était sur le temps libre.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Moi en fait, je ne suis qu'auxiliaire. Par contre, j'ai fait une formation DIWAN « Kelenn », un institut de formation DIWAN à Quimper, …Je suis auxiliaire recruté sur un poste vacant et comme c'est en bilingue, il n'y a pas beaucoup de monde donc j'ai la chance d'avoir un poste à l'année.*

Face à cette formation professionnelle à géométrie variable, nous pouvons nous demander ce qu'il advient sur le terrain et ce qui fédère le corps des enseignants du premier degré. Pour Marie, cela ne favorise pas la cohésion entre maîtres :

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Par rapport à mes collègues, on n'a pas la même formation, on ne voit pas le métier de la même façon.*

L'évolution de la formation des maîtres durant les cinquante dernières années, retracée par le témoignage des enquêtés, reflète les mutations de la société. L'École Normale, quasi monacale, carcérale, s'ouvre, admet la mixité, une émancipation des normaliens, jeunes adultes en mal d'autonomie et de pédagogies nouvelles (mai 68 et ses revendications libertaires sont passés par là), puis s'« universitairalise » progressivement jusqu'à l'avènement des I.U.F.M..

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *C'était très vieux, très fermé, très gris, très classique, très traditionnel.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *L'E.N. ça infantilisait. Moi, je venais de fac, j'étais en Cité, et là, comme j'étais à l'E.N. à Rennes et que je venais du Finistère, hors département, j'étais obligée d'être interne et on était enfermés, il n'y a pas d'autres mots. Et en plus, c'était la majorité à 21 ans donc … j'avais 20 ans. Il y avait une fille qui était mariée, qui était mère de famille, qui venait du Morbihan, c'était le même régime pour elle. À cette époque-là, c'était fou quoi ! On ne pouvait même pas aller dans le parc après 20 heures le soir.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *On avait fait une grève d'un mois, un gros bras de fer avec l'institution réclamant plus d'autonomie etc. ; on était dans une péda hyper traditionnelle, dans un rapport de domination. Voilà, une grosse grève, des pédagogies parallèles, les expériences éducation nouvelle, ça phosphorait vachement.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est à l'époque où l'université est rentrée à l'École Normale, des profs de fac venaient donner des cours, on validait ça par un Deug. On était inscrit à la fac, moi j'étais inscrit en pharmacie. Je suis jamais allé en cours de pharmacie, je ne suis même jamais allé à la fac, c'est les profs de fac qui venaient à l'E.N..*

Une formation inadaptée

Les maîtres interrogés ont la dent dure envers la formation professionnelle initiale qui leur a été dispensée. Ils pensent que leur formation initiale n'a pas ou faiblement contribué à faire d'eux des enseignants,

- tant à l'École Normale :

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *(…) pas à l'École Normale, je ne crois pas, sur certaines bases, ouais et encore, je ne me suis pas construit professionnellement là-bas.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : [rires]*, j'ai pas appris à être instit à l'E.N.. J'ai trouvé les trois ans d'E.N. très agréables sur plein de choses, mais pas pour être instit.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *C'est pas les cours à l'École Normale qui m'ont formé. Les cours, je les ai complètement subis.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *On était très encadré, c'était très scolaire en fait. …c'était vraiment du temps perdu.*

- qu'en I.U.F.M. :

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *(…) à l'I.U.F.M., pas bien formés tout court* [sourire]*. (…) Quand on revient de l'I.U.F.M. on est un peu amers, on se dit « ça ne sert à rien, de toute façon la formation c'est nul ! ».*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Honnêtement, ça n'est pas l'I.U.F.M. qui m'a donné de bonnes bases pour être enseignante. L'I.U.F.M., franchement, je n'en ai pas un très bon souvenir, je n'ai pas trouvé ça très formateur.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Pour moi l'I.U.F.M., ça a été une année à passer* [rires] *! J'aurais du mal à identifier des acquis de l'I.U.F.M..*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *La formation initiale en I.U.F.M. ne m'a pas appris à être enseignant (…), tout ce que tu abordes à l'I.U.F.M., c'est fait de façon très rapide (…), les profs sont obligés de faire des choix, t'as vraiment le strict minimum. Déjà, la première année, tu es centré sur le concours, tu ne penses pas formation. (…) Après, la deuxième année, en nombre d'heures déjà, c'est très restreint.*

Avec la mise en place des I.U.F.M., cela aurait plutôt tendance à se dégrader puisque la durée de la formation est réduite à moins d'un an contre deux voire trois années dans les Écoles Normales. Un an, c'est bien trop court pour aborder toutes les facettes du métier.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Je crois que l'E.N., à l'époque, était plus formatrice que peut l'être l' I.U.F.M. maintenant. Il y avait de la théorie mais ça me paraissait plus être de la théorie appliquée à la classe que ça peut l'être maintenant, plus de terrain, et ça a duré trois ans.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *La formation qui est maintenant limitée à un an, ou à quelque chose près, c'est du bachotage. En P.E.2, ça empêche les gens de sortir des rails de l'institution et d'aller voir un petit peu sur les chemins de traverse ce qui s'y passe.*

Nous observons des constantes dans les critiques formulées à l'encontre de l'établissement chargé d'inculquer les bases professionnelles nécessaires aux instituteurs ou professeurs des écoles, pour débuter leur carrière. La plus classique et redondante concerne l'enseignement reçu, jugé trop théorique, pas assez pratique, coupé des réalités du terrain :

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Les enseignants sont trop théoriques à l'E.N.. Les formateurs n'ont pas la liaison et la pratique du terrain suffisantes.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV *: Moi, je trouvais certains cours très intéressants, mais je ne voyais pas comment les appliquer. C'était très théorique. Les cours qui nous apportaient le plus pour l'école, c'était musique et travaux manuels. Ils étaient plus directement applicables.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *(…) très théorique, très magistral. Ça n'a pas changé, ce sont des gens qui ne vont pas en classe.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *(…) à l'E.N., j'ai l'impression que c'était complètement à côté quoi, à côté de la plaque. On apprenait des trucs en maths qui n'avaient rien à voir avec ce que l'on allait pratiquer, on ne se posait pas les problèmes que tu rencontres.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *La classe, le fait d'être dedans. Moi les psycho machin tout ça, c'est pas trop mon truc. Ils ont tendance à me saouler. Moi, je préfère plutôt les trucs pratiques.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Maintenant, en général, le grand reproche qu'on peut faire, c'est qu'il n'y ait pas assez de pratique.*

Patrick, maître formateur, assume les rôles d'enseignant et de formateur de professeurs des écoles en formation à l'I.U.F.M.. Il pondère la sentence de ses collègues. Pour lui, la théorie est indispensable pour éclairer la pratique.

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *À l'École Normale, les cours magistraux étaient plus ou moins intéressants, mais je pense qu'il faut de la théorie. C'est indispensable pour savoir pourquoi on fait les choses, les recettes ne suffisent pas.*

Stagiaires, les enquêtés ont eu affaire à des didacticiens, des professeurs de collège ou de lycée spécialistes d'une discipline, et peu au fait de la réalité des classes primaires. Nos informateurs rejettent l'entrée prédominante et réductrice par les matières et la séance type.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ils prônent une formation plus pédagogique, qui prenne en compte l'organisation générale de la classe, qui donne une vision globale de l'école et fasse sens.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *L'École Normale, de ce que moi j'en ai vécu, c'était un peu comme si on nous initiait à la technique de la leçon, et du coup, c'était extrêmement parcellaire (…), comment bien organiser une leçon qui durait tant de temps !*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *À l'I.U.F.M., ils sont axés sur l'organisation d'une séance alors qu'en fait, il faudrait axer sur l'organisation de la classe en général. Les profs sont plus didacticiens que pédagogues. Ils s'accordent tous pour organiser les séances à peu près pareil, (…) ça serait plus formateur.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *L'I.U.F.M., c'est branché disciplinaire alors que la question du sens, elle n'est pas posée.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *(…) les pros qu'on avait en face de nous, c'était des profs de collège qui ne comprenaient pas nos questions.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Ce que dit Meirieu est important, il faut que l'I.U.F.M. soit la maison des enseignants, un carrefour de rencontres, d'expériences, de débats. Ce qui leur manque beaucoup, c'est une vision globale de l'enseignement à l'I.U.F.M., chaque prof emmène les élèves sur la didactique de sa discipline, la didactique des sciences, la didactique du français, ils en oublient que c'est une dimension beaucoup plus large.*

Les situations idéales, « aseptisées », proposées en formation initiale font généralement abstraction de la complexité, des difficultés auxquelles les jeunes seront exposés en début de carrière car nommés sur les postes les moins courus par leurs aînés : classes multi-niveaux, ZEP, élèves en difficulté, postes de direction…

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *J'étais contente d'aller sur les classes, on discutait avec des maîtres formateurs, c'était assez sympa, mais j'ai pas eu l'impression d'apprendre grand chose à ce moment-là. C'était des classes quand même où il n'y avait pas de gros problèmes.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Dans les I.U.F.M., ils ne savent pas ce que c'est qu'une classe multi-niveaux, deux niveaux déjà ils ne savent pas ce que c'est. Au niveau de la formation, de toute façon, ils ne savent pas faire.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *j'ai posé la question « Bon qu'est ce qu'on fait si il y a des élèves qui ne comprennent pas ? » Oh la la !!! Je me suis faite engueuler* [rires], *je me suis dit « je verrai quand j'y serai ».*

La formation initiale n'apporte que trop peu de réponses concrètes, de pistes immédiatement réinvestissables en situation de classe. Chacun se voit contraint de réinventer la roue et de buter sur des obstacles basiques franchis par tant d'autres avant eux.

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *C'était pas trop réinvestissable dans la classe.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *On a besoin d'outils et à l'I.U.F.M. on ne nous les donne pas. À l'I.U.F.M., on nous dit de faire notre sauce nous-mêmes. Donc, on passe un temps fou à créer des exercices qui existent déjà.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *(…) on nous a dit qu'on ne nous apporterait pas forcément de réponse, alors que quand on discute avec d'autres collègues, ils essaient quand même de nous donner des pistes.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *On apprenait des choses « qui pouvaient nous servir dans 10 ans » texto un prof de l'E.N..*

Pourtant, une boîte à outils pédagogique bien garnie, avec par exemple des ficelles du métier déjà éprouvées, serait bien utile aux novices pour gérer l'état d'urgence, la détresse, la panique même, des débuts de carrière, ce que relève admirablement la recherche de M Huberman (1989). Lors de cette période de tâtonnement, de survie, il faut se préoccuper de faire classe, parfois au jour le jour, la réflexion théorique vient plus tard.

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Pour démarrer, c'est pas de la théorie dont on a besoin, mais des recettes, de la pratique, savoir gérer un groupe.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Il fallait d'abord que je fasse tourner la classe et la réflexion elle est venue après. (…) J'étais déjà complètement submergé, puis petit à petit, tu intègres.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *(…) pour ma deuxième affectation, parce qu'on prend beaucoup de recul sur le métier à ce moment là, on n'a plus la tête dans le guidon. Dans une classe, on est obligé de passer d'un truc à un autre et on ne voit pas de façons différentes de faire.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Les premières années furent difficiles.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Il y a une panique de l'enseignant qui se retrouve sur le terrain, qui est déjà inimaginable.*

Des satisfactions tout de même

Il est de bon ton chez les enseignants, pas forcément à tort d'ailleurs, de fustiger la formation professionnelle. À la réflexion, ils reconnaissent le bien-fondé de certaines interventions, y compris théoriques.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Ah, la question qui tue !* [Est-ce grâce à ces formations que tu as appris à être un enseignant ?]. *D'habitude, on dit non, maintenant il faut réfléchir* [rires]. *Faut du coup se demander qu'est ce qu'apprendre le métier. Est-ce que c'est les aspects théoriques, (…) en fin de compte, ouais si, puisqu'on se construit une représentation du métier à travers aussi les lectures théoriques, etc.*

Nos informateurs concèdent avoir tiré profit de leur passage à l'École Normale ou à l'I.U.F.M., mais en général à la marge :

- lors des stages pratiques :

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *On avait des stages pratiques, c'est là qu'on apprenait.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *(…) l'année de PE2 t'aide à apprendre ton métier grâce aux stages.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *(…) à l'I.U.F.M., pas tout mais un peu quand même. Il y a des choses à prendre quand même, les stages…*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *(…) en petits stages en pratique accompagnée… Là où j'ai appris le plus, c'est dans les stages en ZEP.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Nous, sur notre formation en trois ans, on avait déjà un stage en responsabilité qui durait 9 semaines, donc c'était quasiment comme de prendre une classe, c'était quasiment comme un trimestre complet. Sur les trois ans, on devait passer un tiers du temps (…) ça faisait pratiquement une année complète en contact avec les gamins dans les classes avec différents niveaux.*

- grâce à des formateurs efficaces, pragmatiques, la plupart du temps des maîtres-formateurs pouvant témoigner, illustrer à partir de leur pratique de terrain:

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *(…) les interventions de personnes du terrain aussi, les I.M.F.*[1]*, plus que les profs. Oh si ! Les profs qui ont fait la démarche d'aller voir ce qui se passe dans les classes.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *(…) c'était quand on avait cours avec des I.M.F. sur la gestion de classe, là j'ai appris des choses, ou en petits stages en pratique accompagnée. Là où j'ai appris le plus, c'est dans les stages en ZEP.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Tu rencontres des gens, je crois que c'est surtout ça, des gens formidables on peut le dire. Des collègues formateurs, d'autres qui ne l'étaient pas, tous avaient des fonctionnements un peu spéciaux, des trucs, des machins, ils étaient motivants en plus, il y avait un contact qui passait bien.*

- au gré de rencontres déterminantes :

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *(…) j'ai eu des maîtres-formateurs exemplaires, surtout un qui est mon modèle. Quand tu as un bon modèle comme ça au départ, tu peux évoluer avec ta propre personnalité. Jean, celui qui m'a appris les bases, était un excellent maître d'application. Ce que j'ai fait pendant 37 ans, c'était des variantes de ce qu'il m'avait enseigné. Quelque chose de clair et net et une relation avec des enfants. Mais cela se résume à un mois sur toute la durée de ma formation initiale.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *(…) deux ans à l'École Normale. J'y ai rencontré R. L. au service audiovisuel. C'est quelqu'un qui a compté pour moi.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *À l'E.N., on avait un prof de psychopéda. qui était membre de l'I.C.E.M., qui présentait les différents courants pédagogiques, pas spécialement la pédagogie Freinet, les courants de l'école nouvelle, les penseurs, les philosophes de l'éducation. C'est un gars vers lequel je me suis rapidement tourné pour mener des recherches personnelles vers ces questions.*

[1] Instituteur Maître Formateur.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- en fonction du degré de liberté, d'autonomie, qui leur était accordé pour se composer un programme personnel répondant à leur aspiration, leur conception de l'éducation :

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *J'avais sept heures de cours et des activités qu'on nous organisait ou que l'on s'organisait nous-mêmes. C'était génial, je n'ai jamais aussi bien travaillé de ma vie.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *C'est une chance que d'avoir fait l'E.N. dans le Var parce que c'est le berceau de la pédagogie Freinet. (…) Je savais déjà que je cherchais des alternatives à ce que je connaissais de l'éducation. Dès l'École Normale, j'ai cherché à rencontrer du monde. Les profs n'étaient pas opposants donc ils m'ont indiqué des contacts en parallèle et ils m'ont facilité les choses, mais c'était pas dans le cadre de l'E.N..*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *La formation à l'I.U.F.M. m'a beaucoup apporté tout de même, car on avait beaucoup de liberté. J'ai fait mon menu personnel. C'était à nous de saisir toutes les opportunités intéressantes. C'est là que j'ai rencontré des gens de l'I.C.E.M., lors de stages … que j'ai découvert la pédagogie FREINET, que je l'ai vue pratiquer, d'où mon attirance pour la pédagogie coopérative, et mes propres pratiques.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *À l'École Normale, j'ai eu un prof de psycho péda qui était très très bien, qui jouait l'ouverture totale, tous les courants, alors là j'étais comme un poisson dans l'eau avec ce gars là. Et puis avec beaucoup de liberté en terme de préparation, d'exposé etc…, d'investissement personnel.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je crois que j'ai eu de la chance de passer dans les Écoles Normales en trois ans. On avait énormément de temps pour notre formation. Y-avait pas grand chose dans la formation, donc on avait énormément de temps pour pouvoir se former nous-mêmes sur des choses qui nous intéressaient, une énorme liberté pour pouvoir rencontrer des gens.*

Un aller-retour entre le terrain et la formation permet une analyse de pratique fructueuse par le retour réfléchi sur l'action du pédagogue en classe. Pascale évoque une situation productive qu'elle a pu vivre lors de sa formation professionnelle, où alternaient semaines en classe et semaines à l'École Normale.

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'ai quand même pas mal appris ma première année sur le terrain car on revenait avec des demandes, des questions.*

Patrick, maître-formateur, croit beaucoup en l'analyse de pratique comme moyen efficace de lier théorie et pratique dans le cadre de la formation des maîtres.

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *(…) à l'I.U.F.M., en analyse de pratiques dans le cadre de mon métier de formateur. Il s'agit d'apprendre à animer un groupe qui parle de leurs expériences et échangent sur leurs pratiques, leurs réussites et leurs échecs. C'est très enrichissant.*

Une formation en alternance couplée à une analyse des pratiques, P. Perrenoud acquiescerait, lui qui milite pour la démarche clinique en formation des maîtres, afin de développer la pratique réflexive chez les enseignants et de les mener sur la voie de la professionnalisation (Perrenoud, 1994 A : 139).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.1.2.3. *La formation professionnelle continue*

Tout au long de leur carrière, les instituteurs et professeurs des écoles peuvent demander à participer à des stages de la formation continue. Ils postulent à ces stages qu'ils obtiennent en fonction de leur barème.

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Je demande des stages de la formation continue.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *J'ai participé à quelques stages, deux pour être précise : un sur les sciences et un sur le langage à la maternelle.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Oui, régulièrement en formation continue, je pense que j'aurai épuisé mon quota bien avant la retraite.*

Nous pourrions nous attendre à rencontrer chez nos interlocuteurs un sentiment de satisfaction face à cette formation pour laquelle ils font acte de candidature, et qu'ils enrichissent de leur expérience de terrain. Quelques enquêtés se font certes l'écho de satisfactions ponctuelles :

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je participe à des stages de formation continue. J'en ai eu un l'année dernière pour être habilité à enseigner l'anglais et c'était le deuxième stage dans lequel je trouvais mon compte avec la formation A.F.P.S.. Ça fait 20 ans que je le réclamais dans le cadre de la formation Éducation Nationale et je l'ai obtenu.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *En octobre-décembre 1999, j'ai fait un stage de 4 semaines qui s'appelait TIC et disciplines. Ce stage était très bien.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *J'ai eu un stage « directeur ». Je trouve ça pertinent sur ce qu'on a fait l'année dernière, ça permet de rebosser avec du recul sur son expérience.*

Mais dans l'ensemble, les commentaires se rapportant à la formation continue se révèlent plutôt mitigés voire franchement négatifs. Elle est jugée inintéressante, trop basique, peu renouvelée, mal conduite.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Pour la formation continuée, il n'y a qu'un collègue qui était aussi un copain, qui m'a appris quelque chose. Pour le reste des stages, le plus souvent, c'était moi qui était pris à partie pour animer certaines choses parce que j'avais toujours devancé.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je ne fais pas de stage de formation continue régulièrement. J'en ai demandé un sur l'informatique, ça m'a tellement dégoûté que je n'ai rien demandé pendant quinze ans.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *En ce moment j'ai une demande assez forte en maths ; j'ai pas l'impression que c'est l'approche didactique de l'I.U.F.M. qui va m'apporter quelque chose.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Des fois, quand je vois des stages qui m'intéressent et que je vois par qui ils vont être traités, ça ne me donne pas envie d'y aller.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Les stages de formation proposés par l'institution me semblent souvent très décalés et les restrictions budgétaires actuelles ne facilitent pas un choix élargi. Et puis honnêtement, les stages proposés deviennent de plus en plus répétitifs, de moins en moins intéressants.*

Les enseignants se réclamant de mouvements pédagogiques alternatifs, à l'exemple du mouvement Freinet, sont les moins convaincus. Le contenu des stages s'éloigne trop du style pédagogique, de l'idéologie qu'ils revendiquent.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Je n'en demande plus maintenant, et puis ce que les copines ont vu cette année … non. J'ai mon compte dans le mouvement Freinet. Je ne retrouverai pas cette toile de fond politique, philosophique.*

Bien souvent, des enseignants détournent l'objectif formatif des stages. Ces périodes deviennent l'occasion de prendre du recul, de faire une pause par rapport à l'agitation de la classe ou bien encore, de s'adonner à des activités plaisantes, sans véritable intention d'en réinvestir quelque apport dans son travail.

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Je suis allé souvent en stage à l'E.N., mais pour souffler et pour le plaisir. J'y fuyais les intitulés trop scolaires.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'ai eu des formations de théâtre, de chant ; Des formations plutôt culturelles pour me faire plaisir. Les stages E.N. de formation continue en dehors de l'E.N. de préférence. Je choisissais les stages un peu différents.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet *: J'ai eu aussi un stage école, mais c'était histoire de se retrouver entre nous pour échanger.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *J'ai fait aussi des stages institutionnels comme tout le monde, des stages sciences dans le cadre de l'I.U.F.M.. (…) ça fait du bien aussi de temps en temps d'aller respirer un peu.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *J'ai fait un stage USEP[1] On s'amuse bien avec les copains, le thème c'était les sports co. C'était pendant le temps scolaire, c'était un stage inscrit au plan académique de la formation continue.*

Les enseignants n'adhèrent pas à la formation continue pour des raisons parfois peu avouables que peuvent être l'éloignement du lieu du stage, le manque de confiance dans les remplaçants, une incompétence notoire dans un domaine que l'on ne veut pas dévoiler… Nous touchons d'ailleurs là un point important du rapport au savoir, déterminé

[1] Union Sportive de l'Enseignement du Premier degré

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

trop souvent par des jugements précoces et engendrant un cercle pernicieux. Nous devenons ce que nos étiquetages par autrui nous assignent d'être.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Les stages… Mon mauvais caractère me ferait choisir les stages où je suis déjà performant. Ça ne m'intéresse pas d'aller dans un stage d'histoire-géo, j'aime pas l'histoire-géo, tout à l'envers quoi* [rires]. *J'irai pas dans un stage d'histoire-géo, pour moi ça va être destiné à des gens qui s'y connaissent déjà et je vais être largué.*

Anne avoue au détour d'une phrase ne pas participer régulièrement aux stages proposés pour ne pas abandonner sa classe… à d'autres :

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Mais jusque là, j'hésitais à laisser ma classe à d'autres, surtout à des stagiaires I.U.F.M., même s'il faut bien qu'ils apprennent.*

En définitive, nos informateurs ne rejettent pas ce genre de formation. Ils envisagent d'y participer, en dépit de quelques réserves, pour peu que le thème et le contenu les motivent.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Maintenant, je n'ai pas fermé la porte, mais pour l'instant je n'en ressens pas le besoin. En plus de ça, ce qui nous est proposé… Je ne rejette pas la formation continue pour autant, mais j'ai l'impression que je n'y retrouverai pas mon compte…*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Je n'exclus pas de redemander des stages si j'en trouve qui me plaisent.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Pourtant, je suis ouvert à ce genre de formation si elle présente un intérêt.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *J'en redemanderai si les thèmes sont intéressants, dans l'ensemble j'en ressors plutôt déçu.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je n'ai pas de rejet particulier. J'ai de très mauvais vécus de stages, mais aussi de bons.*

Il en est même qui présentent des projets, proposent leur contribution aux responsables de la formation continue.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je propose des formations vis-à-vis de l'administration. Ils ne sont pas réceptifs. Je me heurte à des murs.*

Des dispositifs de formation continue plus lourds sont accessibles aux enseignants, pour préparer un diplôme de l'enseignement spécialisé, acquérir un bagage supplémentaire, préparer une reconversion ... Trois de nos interlocuteurs en ont bénéficié :

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Je viens de passer mon diplôme d'enseignant spécialisé il y a un mois. Un CAPSAIS option F. F, donc avec des adolescents en difficulté. Ça prend du temps, ça a été sur trois ans : un écrit sur les textes, un mémoire l'année dernière, puis une inspection avec 4 personnes dans ma classe.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai fait une licence professionnelle. Le titre, ça doit être rédacteur de site Internet. J'ai fait ça sur un an en congé de formation, j'ai eu 9 mois pour la faire. (…) Au départ, je pensais quitter l'enseignement parce que j'avais pas mal bossé au C.N.R.S. et on m'avait proposé d'avoir un poste (…) mais au niveau budgétaire, ça n'a jamais été créé. Ils m'auraient recruté en tant qu'ingénieur d'étude. Ça passait par la validation des acquis. Ça valait le coup, ça m'aurait donné un niveau bac + 5.*

Béa ; 43ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Il y a une dizaine d'années, j'ai pris un congé de mobilité pour faire de la documentation. Je n'ai pas passé le concours, car j'ai eu le congé plus tôt que je ne pensais, et n'ayant pas 15 ans de services actifs, ça me faisait reculer la retraite de 5 ans. C'est un peu risible aujourd'hui.*

Les critiques appuyées envers l'Éducation Nationale révèlent un décalage important entre l'institution et ses constituants de base. Elles peuvent paraître quelque peu ambiguës de la part des enseignants spécialisés dans l'informatique et la formation. Ceux-ci ont bénéficié d'une formation spécifique parfois lourde afin d'assumer leurs fonctions, ils sont proches des rouages clés de l'institution, et en quelque sorte ses porte-parole.

III.1.2.4. *Eléments déterminants*

Les enquêtés contestent la prépondérance des instituts de formation officiels dans leur formation professionnelle d'enseignants du premier degré, ce qui au passage pose problème car, en un sens, « la formation détermine la crédibilité du corps enseignant » (Meirieu, 2002 : 66).

Leurs compétences d'enseignant relèvent, à leur avis, pour une large part, d'autres instances et modes d'acquisition dont ils nous fournissent les ingrédients.

Ils insistent sur le rôle déterminant du terrain, de la pratique, afin d'assurer une maîtrise professionnelle. L'expertise se construit au fur et à mesure de l'acquisition de l'expérience en situation.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *On a appris sur le terrain (…) au gré des événements, des situations.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV *: La première année dans l'enseignement nous apprend 10 fois plus. On apprend sur le tas.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Une formation sur le terrain. C'était vraiment une formation sur le tas.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *En fait, comme ça je me dis, c'est peut être lorsque l'on découvre la grande globalité du métier sur le terrain pratique que l'on avance davantage.*

Béa ; 43ans ; gestionnaire de Listecolfr : *J'ai tout appris sur le terrain.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Non, on ne peut pas dire que c'est l'E.N. qui te forme. C'est vrai qu'en formation, tu apprends un petit peu quand même, mais j'ai l'impression que c'est pas ça qui m'a formé, c'est au contact des gens qui sont sur le terrain, même s'ils travaillent traditionnellement. Moi, j'ai appris vraiment sur le tas.*

Les postes de « roulants », c'est-à-dire de remplaçants (Zil[1], Brigade), de déchargeants de directeurs, de maîtres-formateurs ou de délégués syndicaux …, s'avèrent avec du recul, malgré les difficultés liées à cette fonction (incertitude, faculté d'adaptation requise), très enrichissants. Ils donnent à voir un large éventail d'organisations de classe, de savoir-faire pédagogiques et didactiques, dans lequel l'itinérant peut puiser pour progresser professionnellement.

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Là, maintenant, avec le recul, j'ai l'impression de savoir ce que je fais. Mais je ne dirais pas que ça fait longtemps. J'ai été Zil pendant un moment. Je pense que j'ai le plus appris en étant Zil. En circulant dans les écoles et en voyant les différentes manières de fonctionner… C'était plus formateur que l'E.N..*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Après, c'est le terrain. Moi, ce qui m'a beaucoup servi, c'est d'être Brigade Formation Continue. Il y a plein d'écoles différentes, de façons de faire différentes.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *J'ai commencé à faire des remplacements (…) ça, ça a été formateur parce que je suis arrivée sur le terrain, j'avais 19 ans « voilà ta classe, débrouille-toi » et puis j'ai fait plein plein de classes et plein de niveaux et puis c'était à la dure.*

De même, les épreuves les plus dures (public difficile, multi-niveaux…) paraissent après coup très formatrices, une fois surmontées, intégrées. Des expériences intenses et constructives sur lesquelles on s'appuie par la suite :

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Moi, la formation, elle s'est faite après, c'est pour ça que j'ai choisi une classe unique. L'intérêt, c'était de pouvoir être dans le vif de tous les niveaux à la fois, de voir un peu la relation entre ces différents niveaux, comment ça s'articule… Comme les enfants, ils évoluent dans ces différents niveaux, la tâche elle est lourde… Après, ça demande beaucoup d'organisation.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Ce qui a été formateur aussi, c'est que j'ai été en SEGPA pendant plusieurs mois en début de carrière. C'est des gamins en difficulté et la difficulté ça réveille des trucs. Il faut vachement être équilibré, c'est pas évident. J'ai bien aimé par certains côtés et j'ai trouvé très dur par d'autres.*

L'apport majeur des formations et du vécu au contact d'enfants en dehors du cadre de l'Éducation Nationale est aussi souligné par d'anciens animateurs, des directeurs de centre

[1] Ce sigle correspond à la fonction des titulaires mobiles assurant les remplacements dans une Zone d'Intervention Limitée. Les brigadiers ont un rayon d'action plus étendu.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

de vacances ou ex-éducateurs comme Luc. Ils comblent les manques en matière de gestion de groupe, de la prise en compte de facteurs individuels, notamment affectifs.

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *J'ai surtout appris grâce à celle d'éducateur. La formation Éducation Nationale ne prépare en rien aux réalités psychoaffectives et groupales de notre travail.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *(…) le BAFA, surtout pour la gestion d'un groupe d'enfants, avec mon expérience en tant qu'animateur chez les Éclaireurs de France.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Non* [rires], *J'ai été animateur de colos, directeur de colos, c'est plus là que j'ai appris le contact avec les gamins.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *L'animation de colos, c'est formateur au niveau du relationnel.*

Des mouvements éducatifs sont ou ont été fréquentés par des enseignants, militants au sein de courants pédagogiques, estampillés Freinet en particulier. Des liens se nouent, les militants partagent leurs expériences de praticiens « modernes », communiquent leur penchant pour une pédagogie alternative.

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Ce qui a été le plus formateur, c'est mon bagage d'animateur et de formateur au C.E.M.E.A.*[1]*. Au C.E.M.E.A., on s'appuie sur la psycho de l'enfant, le développement de l'enfant. Même sur tout ce qui était éducation nouvelle, comme c'est un mouvement … Il y a des militants Freinet, pédagogie institutionnelle, donc ce qui fait que j'avais pas mal d'éléments pédagogiques sur lesquels m'appuyer qu'on ne trouve pas à l'I.U.F.M.… donc c'est cette base-là qui m'a permis … ça a été plus formateur que l'I.U.F.M., oh oui !*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Ce qui a été vraiment déterminant pour moi, ce sont mes deux années à la FOL*[2] *en tant qu'objecteur de conscience. (…) Ça m'a appris énormément de choses au niveau de l'éducation, qui ne se limite pas au côté scolaire. J'ai rencontré deux enseignants Freinet qui bossaient dans une école près des bâtiments où j'étais, ils faisaient partie du réseau.*

Des adhérents à l'I.C.E.M.[3] se font naturellement l'écho du caractère formatif des stages organisés par le mouvement, ainsi que des bénéfices retirés de leur participation au groupe départemental.

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Mon adhésion au groupe départemental de l'I.C.E.M. de l'Essonne, ça c'est formateur. À l'I.U.F.M., je n'en ai jamais entendu parler, dans les écoles non plus, sauf sur un affichage d'une collègue.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je suis allé dans le groupe Freinet et puis voilà quoi. (…) Moi, j'ai fait pas mal de stages, mais dans le cadre de l'I.C.E.M., c'était des stages d'initiation à la pédagogie Freinet, des stages d'été, à un certain moment.*

[1] Centre d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active
[2] Fédération des Œuvres Laïques
[3] Institut Coopératif de l'École Moderne

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *(…) surtout des stages I.C.E.M.*

De par leur fonction au sein de l'Éducation Nationale (Maître formateurs, animateurs TIC) ou de mouvements éducatifs, pédagogiques, certains de nos enquêtés assument eux-mêmes le rôle de formateur, charge éminemment formatrice par l'effort de structuration, de transposition didactique et de décentration qu'elle nécessite.

Béa ; 43ans ; gestionnaire de Listecolfr : *J'organise moi-même des formations TICE ou des modules TICE à l'intérieur d'autres stages.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Au niveau de l'animation, je suis plutôt dans une période où c'est plutôt moi qui encadre, même dans la formation de l'encadrement, dans tout ce qui concerne l'audiovisuel. Je participe à la formation des formateurs, photo, vidéo, analogique et numérique, les deux… Former, c'est formateur.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Oui, tout, des formations internes à l'I.C.E.M., donc avec des statuts différents. Je peux être stagiaire, je peux être formateur (…) j'ai à peu près donné dans tous les niveaux, tous les statuts. Moi, je suis intervenu plusieurs fois dans les I.U.F.M. sous forme de demi-journées de découverte des mouvements pédagogiques.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *On a organisé nous-mêmes des stages Freinet.*

Pour les enseignants interrogés, les compétences professionnelles prennent leur source dans un travail de perfectionnement personnel de longue haleine, une véritable autoformation.

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Les stages, c'est formateur, mais là, on se forme soi-même. Le métier d'enseignant, on l'apprend par soi-même.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *J'ai appris toute seule, avec mes collègues et au gré des événements, des situations.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *J'ai compris qu'il fallait que je me forme toute seule, qu'il ne fallait pas que j'attende qu'on me forme.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Pour l'essentiel, c'est de l'autoformation.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *T'as vraiment le strict minimum, donc après, si tu veux développer, tu es obligé de faire ton autoformation, de te trouver du temps pour faire ton autoformation. Je peux pas dire que j'ai inventé parce que j'ai pas l'impression d'inventer quelque chose, mais j'ai fait à ma manière, j'ai fait ma sauce, je me suis organisé.*

Une formation de soi par soi-même qui exige réflexion.

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *(…) mon autoformation, ça a déjà été de la réflexion.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Mais aussi de l'auto-documentation, une compétence fondamentale sans laquelle il n'y saurait y avoir d'autoformation selon J. Dumazedier (2002 : 100).

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Avant de mettre en place, je vais me documenter.*

Jean-Paul, pour sa part, n'hésite pas à parler d'autodidactie, une formation sans recours d'aucune sorte à des institutions et agents éducatifs formels.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *J'ai passé énormément d'heures, j'ai beaucoup travaillé. Je suis comme beaucoup d'enseignants, surtout autodidacte. Les 80 % qui restent pour devenir instit, c'est moi tout seul. J'ai cherché à résoudre mes problèmes et j'ai potassé, j'ai essayé de me créer des pistes nouvelles.*

Le travail en équipe, la mise en commun des idées et des difficultés, permet aussi de progresser, ce que relatent des informateurs. L'altérité et l'hétérogénéité profitent aux plus accomplis des maîtres comme aux novices quand une dynamique de mutualisation s'instaure.

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *On a eu à un certain moment 3 classes de C.E.2-C.M.1-C.M.2, ça permet aux instits de bosser vachement ensemble, t'es pas seul dans ta classe (…). Moi, j'ai appris plus en étant dans une équipe, dans l'école, avec la résolution des problèmes au jour le jour. Nous, comme on est une équipe ici, c'est vrai qu'on a pas mal de discussions.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *On se forme seule, en fait pas toute seule, seule, mais justement dans ces cas-là, on a une équipe éducative de profs et on se forme avec l'aide des collègues.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *À trois classes, nous, on se voit tout le temps, on communique tout le temps, que ce soit en récré (…). C'est enrichissant d'écouter, ça t'apprend plein de trucs aussi . (…) Avec les petites jeunes, on est amené beaucoup à discuter, sur la formation, l'école. Il y a deux jeunes-là, des P.E. sortantes, qui sont aussi très enrichissantes, ne serait-ce que par leurs questions.*

Le travail d'équipe ne se décrète pas, ce que souligne Paul quand il remarque l'incohérence entre le discours de l'institution et les actes de ses représentants :

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Il y a une certaine incohérence entre le discours et puis ce que eux, ils mettent en place quoi. Les formateurs bossent chacun de leur côté et puis ils nous disent qu'il faut bosser en équipe.*

L'autoformation se décline donc en une coformation, formation réciproque entre pairs, chacun formant l'autre et apprenant de l'autre. La coformation se met en place quand deux enseignants parlent de leur travail. Elle peut être amorcée dans le cadre de situations plus ou moins formelles, lors d'un stage de formation, d'une pause café, d'une discussion sur la cour de récréation… Notons au passage que P. Perrenoud (1997 A :108) avance l'idée

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

d'une formation mutuelle des enseignants, dans le cadre de la formation continue. La coformation constitue un mode de formation privilégié dans les mouvements prônant une pédagogie coopérative. Les colistiers Freinet ont insisté sur ce point :

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Moi, je bosse vachement avec les copains, c'est de la coformation.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *C'est le terrain et la coformation. Ce qui est fort dans le mouvement Freinet, c'est la coformation. Au sein de l'école, c'est hyper-formateur une équipe du groupe départemental. Une équipe coopérative Freinet, c'est hyper-formateur dans tous les sens du terme. Je me suis beaucoup formé dans l'école aussi, avec les contacts qu'on a. J'ai l'impression d'être en formation continue. Le creuset Freinet est un creuset de formation continue.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Par contre, dans le chantier maths de l'I.C.E.M., il y a des gens qui sont assez ferrés qui peuvent m'apporter quelque chose. Ce qui m'intéresse, c'est la recherche et la création en maths, mais avec une formation didactique et conceptuelle en coformation … Si je devais aligner les journées de stages, de congrès, les journées d'étude…*

La coformation joue à plein dans les relations plus intimes, familiales, entre conjoints-enseignants et parents-enseignants. Les personnes entretenant des relations très étroites s'apportent « aide et assistance » (G. Pineau, 2001 : 158)

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Pour le reste, ma formation, c'est la pratique, c'est des discussions. J'avais une mère instit, ça a aidé beaucoup aussi, et puis par moi-même.*

Les enseignants interrogés sont unanimes, la formation institutionnelle ne prépare pas au métier. La juxtaposition de cours magistraux et d'expériences de classe ne suffit pas sans un dialogue permanent entre les deux, permettant de donner du sens. Les pratiques de formation apparaissent trop éloignées de celle de la classe. On enseigne, comme le dit P. Meirieu, « un métier virtuel » et non « un métier réel » (2002 : 67). Le directeur de l'I.U.F.M. de Lyon, pour y remédier, propose une formation avec :

- une véritable alternance pratique-théorie, la théorie éclairant la pratique,
- une analyse de pratique plus systématique dans une perspective de résolution de problèmes professionnels,
- des élèves-enseignants non infantilisés mais acteurs, travaillant de concert avec les formateurs,
- une prise de fonction progressive.

Cependant, insiste-t-il :

> L'I.U.F.M. ne devrait pas correspondre à la fin de la formation, mais au début d'une formation toute la vie, car le métier d'enseignant nécessite une dynamique professionnelle.[..] L'enseignant, comme le médecin, a besoin de se former continuellement pour être un bon praticien (Ibid.)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les propos critiques mais aussi constructifs de nos enquêtés convergent avec ceux du chercheur. Un enseignant est nécessairement un « autoformant » perpétuel, ce qui ne signifie pas un « soloformant » mais fréquemment un « coformant ».

III.1.3. Formation liée aux loisirs

Les apprentissages sur le temps libre des individus enquêtés témoignent de leur curiosité naturelle, de leur appétence pour le savoir. Ils n'aboutissent généralement pas à une qualification certifiée, mais sont manifestes des aspirations qui les travaillent au plus profond d'eux-mêmes.

Pascale; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *La plupart du temps, ce ne sont pas des formations diplômantes.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Pas d'autre, pas même pour le ciné, j'ai pas de C.A.P. de projectionniste.*

Le temps de loisir constitue un espace de liberté, d'expression de soi, où chacun d'entre nous, sans entrave, peut assouvir ses envies, ses passions.

Nos informateurs occupent leurs loisirs à de multiples activités. Nous en relevons certaines, particulièrement formatrices, qui se répercutent directement ou potentiellement dans le champ professionnel.

III.1.3.1. *L'informatique*

Tous les colistiers interrogés passent, à des degrés divers, du temps devant leur écran d'ordinateur. Nul ne s'en étonnera s'agissant d'abonnés inscrits sur une ou plusieurs listes de diffusion ou d'administrateurs de listes de diffusion et de sites Internet. Ces périodes, parfois très conséquentes, se traduisent inévitablement par l'acquisition de compétences dans le domaine informatique.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Je vais dans mon bureau, j'allume l'ordinateur, je regarde si j'ai du courrier. Dans l'après-midi, ça m'arrive d'y rester 5 heures, 5-6 heures facilement.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Beaucoup d'informatique, un tiers de mon temps libre, beaucoup d'ordinateur.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Pour 75%, il concerne l'informatique. C'est 100% de mon temps selon ma femme, elle estime que je passe tout mon temps dans mon bureau.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Je passe facilement une heure, deux heures sur Internet. C'est une grosse part de mes loisirs.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est vraiment un loisir, les trois quarts de mes loisirs, c'est vrai que l'informatique me prend énormément de temps.*

Le temps libre et le temps de travail des enseignants s'imbriquent en de nombreuses occasions. Il s'avère parfois délicat de faire la part des choses, surtout en matière d'informatique et notamment de communication électronique. Dans l'esprit du maître, le scolaire veille en permanence. Le côté ludique, détente, familial de l'informatique occupe la portion congrue et laisse la place, le plus souvent, au côté travail.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *L'ordinateur, sur Internet, en liaison avec le boulot le plus souvent.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Beaucoup d'informatique, l'ordinateur, Internet. Le loisir en info, c'est surfer sur Internet, beaucoup de sites pédagogiques. J'adore surfer sur les sites d'écoles. Puis des jeux, mais pas forcément sur Internet, des jeux style Arcade, c'est des jeux de réflexes.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Je passe beaucoup de temps sur mon ordinateur, surtout pour la classe.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Informatique et natation. L'informatique c'est essentiellement de la fabrication de sites, du mail et de la navigation Internet. (…) J'y passe du temps, je ne sais pas combien; en fait pendant que les enfants et ma femme sont devant la télé, moi, je suis dans le bureau, au moins 2 heures par jour. C'est par plaisir mais en même temps, c'est pour le boulot.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *L'informatique, mon site* [le bulletin de la P.M.E.V.]. *Un loisir aussi, c'est les jeux informatiques, les jeux en réseau. Je passe beaucoup de temps devant ma bécane quand je ne suis pas à l'école. Elle est branchée constamment de toute façon.*

III.1.3.2. *Investissement dans la vie publique, militantisme*

Les membres de notre échantillon font preuve de dynamisme quant à leur engagement :

- politique, syndical :

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *J'ai fait de la politique, au P.S., et puis en même temps, j'étais militant syndicaliste.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *J'ai été élu municipal pendant six ans.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je suis conseiller municipal.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Le mandat municipal, il bouffe pas mal la baraque.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Pas mal de militantisme, syndical sans être syndiqué.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- associatif :

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Avant, j'étais très présent au niveau du tissu associatif local. (…) J'étais dans le comité des fêtes, comité d'animation, stages de danse, association inter cantonale « La belle roue ». J'avais la spécialité trésor parce que j'avais l'outil pour. Toutefois, je gère encore les comptes de plusieurs associations.*

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Je donne dans le volontariat associatif, l'Association INTERMEDES, lutte contre la solitude enfantine et soutien de la fonction éducative.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai fait de la projection pendant deux ans au cinéma sur R., qui embauche des bénévoles.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Avec METIL qui est une association qui s'occupe de culture populaire traditionnelle, on travaille sur la musique, le conte, le collectage, sur ce genre de choses.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je suis militant à ATTAC, je suis militant aux C.E.M.E.A..*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'anime plusieurs associations… J'anime un atelier d'histoire, une fois par semaine pendant une heure : on lit des albums aux enfants. C'est une association qui travaille de façon autonome, c'est du travail amateur (…).*

Quelques-uns de ces engagements entretiennent un lien direct avec l'univers de l'école et résonnent plus ou moins directement avec l'activité professionnelle des colistiers, d'autres fois moins.

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Je me tourne plus vers des formations plus personnelles, théâtrales, mais je sais qu'elles me servent au niveau professionnel, on travaille sur la voix, sur le corps, je sais qu'il y a des choses dont je pourrai me servir, que je pourrai transcrire.*

Cependant, le bénévolat et le militantisme contribuent sans conteste à leur construction identitaire. Cette vie publique rejaillit immanquablement sur leur façon d'appréhender le monde et leur place dans la société, de se penser et d'être enseignant.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *En ce moment, je me forme « ++ » par mon rôle de maire, mon rôle dans la communauté de communes etc... En deux ans de temps, c'est fou, c'est une expérience très enrichissante. Tu es dans le concret, le vivant. Tu as affaire à la grande palette de l'espèce humaine.*

Le militantisme «Freinétiste » de Pierre et Guy dévore leur temps de loisirs qui se confond fréquemment avec un temps de formation par coformation.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Beaucoup de mon temps libre est consacré au mouvement Freinet, ça c'est clair, étant membre du C.A. de l'I.C.E.M., ça prend pas mal de temps. Sur les arbres de connaissances, on a monté une association au niveau national qui s'appelle Arbor et sens, C'est une asso. qui se réunit des fois. On va organiser un séminaire ; c'est ouvert à des gens qui sont dans l'insertion.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Depuis 10 ans, le plus clair de mon temps de loisirs et de formation, c'est dans le cadre du mouvement Freinet. L'été dernier, j'ai fait un stage, c'était sur les TIC. Je faisais de la vidéo numérique. C'était un stage d'été Freinet situé dans le sud-est aux pieds des Pyrénées. J'ai un mandat électif associatif puisque je suis élu au conseil d'administration de l'I.C.E.M.. Je suis complètement bouffé par les responsabilités que j'ai prises. Mais ça fait partie de mon boulot, c'est très difficile de faire la part des choses.*

Leur vision de l'école dépasse le débat pédagogique : Leur engagement, par-delà la réflexion sur l'école, repense l'organisation sociale.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Ce que tu mets en place de façon orientée avec des objectifs bien précis, c'est pas simplement centré sur la technique, la didactique. … C'est un boulot qui est fondamentalement politique.*

III.1.3.3. *Des loisirs « techniques », culturels*

Des enquêtés pratiquent ou ont pratiqué des activités d'un haut degré de technicité. Loin de se laisser impressionner par la difficulté des apprentissages de longue haleine, ils se lancent, osent, se montrent conquérants. Quand leur niveau les y autorise, ils assurent même l'encadrement de débutants.

Notre échantillon présente une palette de talents variés (amateurs). Il comporte :

- des sportifs :

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *J'ai beaucoup fait de sport, surtout de l'athlétisme, j'étais aussi joueur de hand. Après, petit à petit, je me suis mis au tennis de table en « corpo » et puis mes enfants ont fait du tennis en compétition, moi je m'y suis mis aussi. J'ai pris quelques responsabilités dans le club.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *J'ai beaucoup joué au tennis, meilleur classement 15/4.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'ai fait de la voile un peu partout, de la voile habitable. J'ai quand même passé mes brevets bateau, plongée.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Si j'ai atterri dans ce coin ci, c'est parce que j'étais moniteur de voile, j'ai fait …. Quand j'étais moniteur, j'ai fait passer la spécialisation voile à des gens qui passaient le BAFA. J'ai été moniteur de voile. J'arrive pas à entretenir ce fichu bateau qui est en train de s'abîmer.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *On fait du bateau. Je fais du sport une fois par semaine, du Taïso (échauffement du judo). J'ai des diplômes de plongée et de ski. Je peux encadrer des séances de ski.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *En sport, je fais du badminton et de la plongée, il y a un club, des entraînements piscine et puis des sorties en mer.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Côté sport, je fais du cirque.*

- des musiciens, des chanteurs :

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je fais de la musique, de l'accordéon diatonique, de la guitare, de la harpe.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Je me suis mis à l'accordéon il y a 4-5 ans.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *J'ai appris à jouer du saxo. J'ai fait pas mal de saxo mais j'y touche plus depuis un petit moment.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je fais du chant choral.*

- des photographes :

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'aime beaucoup la photo, j'en fais pendant les balades. Je ne développe pas, je n'ai pas le matériel ni la pièce, mais je sais faire.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je suis photographe amateur, j'ai des centaines de diapos à numériser.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *J'ai aussi le BAFA avec une spécialisation photographie.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Comme loisirs, la photographie, beaucoup de photos… Ça dépend de mes disponibilités. Je développe en noir et blanc.*

- des bricoleurs :

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *J'ai appris la menuiserie à la Harpe parce que je voulais fabriquer deux ou trois meubles.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je bricole pas mal, je suis capable de faire de la maçonnerie, de m'occuper des bagnoles qui tombent en rade et puis j'aime bien aller à la pêche. Je fais un peu de plongée. J'ai un petit bateau « Touc-touc ».*

- un comédien :

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Pour moi, je fais du théâtre. Il y a le travail lui-même, puis le montage, les répétitions (…) je ne fais pas la mise en scène, je suis comédien.*

- un cibiste :

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Dans les années 80, c'était toujours dans la communication, c'était la C.B., le radio amateurisme. J'ai été passionné de radio amateurisme. Je parcourais le monde entier par les ondes.*

- un projectionniste :

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai fait de la projection pendant deux ans. J'y connaissais rien, mais c'était la possibilité d'aller plus souvent au ciné, d'avoir une activité intéressante, c'est sympa d'être projectionniste.*

- une archéologue :

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'ai fait beaucoup de fouilles archéologiques. Je partais sur des chantiers deux mois.*

- un auteur :

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Luc (41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet), docteur en philosophie, aime écrire. Il a publié trois livres et en prépare un quatrième. Ses ouvrages traitent de ses sujets de prédilection, de ses passions : l'éducatif et le social.

Nos informateurs manifestent un goût prononcé pour la lecture dans le plus grand éclectisme :

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *La lecture, j'aime beaucoup dès que j'ai un peu de temps, des romans mais aussi de la péda, l'actualité.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ce que j'ai comme hobby, c'est la littérature jeunesse. Quand j'étais dans les Yvelines, j'avais lancé un salon du livre.*

Ils profitent de leurs loisirs pour s'adonner à des occupations instructives, variées, enrichissantes.

III.1.3.4. *Hétéroformation*

Le loisir peut rimer avec l'hétéroformation.

Les enquêtés ne se contentent donc pas des stages Éducation Nationale qui leur sont spécifiquement destinés. Ils participent de leur propre chef, à diverses actions de formation formelles, qu'elles soient ponctuelles ou sur le long terme.

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'ai suivi un stage de linguistique à la fac au début que j'enseignais, y'avait des cours de linguistique avec Bentolila. (…) Il y a deux ans, à l'université d'automne du SNuipp, c'est vrai c'était une ouverture.*

Cinq interviewés ont rejoint les bancs de la faculté et mené des études universitaires sur leur temps personnel, parallèlement à leur activité professionnelle, manifestant ainsi une solide appétence pour le savoir académique :

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Les Sciences de l'Éducation, j'ai découvert que ça pouvait être un loisir, ça m'a étonnée. Ça n'était pas forcément évident au départ, mais en m'y mettant, j'ai découvert que si. J'ai décidé de me mettre aux Sciences, ça a été pris en tant que loisir.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je m'étais inscrite en Sciences de l'Éducation mais j'ai abandonné en cours de route. L'organisation était trop compliquée.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *J'ai passé une Maîtrise de Sciences de l'Éduc. Ma recherche concernait les relations parents-école.*

Ce complément de formation théorique, librement choisi, a été bénéfique pour Pierre. Lors de son passage à l'université, l a découvert la palette des courants pédagogiques, ce qui lui a permis de se situer et de s'orienter vers le mouvement Freinet, un tournant de sa carrière.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *C'est le passage par la fac qui m'a ouvert les lorgnettes aussi, je suis rentré en Sciences de l'Éduc. Ça m'a ouvert des perspectives, j'ai*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

découvert des courants pédagogiques, je me suis documenté au niveau pédagogique. J'étais frustré, je n'étais pas Freinet à ce moment-là, j'ai été très vite attiré par les pédagogies alternatives.

Luc et Christophe se sont montrés exemplaires. Le premier, toujours instituteur est docteur en philosophie, le deuxième, désormais Maître de conférence, est Docteur en Sciences de l'Éducation.

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Le doctorat, pour moi, était un challenge personnel, c'est certain. La Philo est un plaisir et en quelque sorte mon « jardin personnel ».*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Maintenant je suis universitaire, j 'ai changé de statut.*

III.1.4. Rapport à la formation

III.1.4.1. *Curiosité intrinsèque*

Nos interlocuteurs manifestent une curiosité multidirectionnelle. Tout les intéresse, ce qui présente toutefois quelques inconvénients, ils se trouvent parfois dans l'embarras car ils ne peuvent pas mener de front leurs explorations tous azimuts. Cette soif de connaître les pousse à saisir un maximum d'occasions de formations formelles ou informelles.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Je suis très ouvert, une éponge. Tout m'intéresse et ce qu'il y a de pire à égalité. Plus tu connais, plus tu t'aperçois que tu ignores. J'ai une image pour ça, c'est l'image du gouffre. Quand tu es devant un gouffre, il y a une façade que tu vois, un pan. Tu t'approches de l'autre bord, la façade que tu découvres, elle s'éclaire, plus tu en connais de cette façade-là, plus tu t'aperçois de ta méconnaissance, que ton ignorance est énorme, mais en plus la face qui est de ton côté, tu ne la verras jamais, c'est effrayant.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je suis ouverte à tout. Je fais souvent plusieurs choses à la fois.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je suis curieux de tout. Je suis ouvert, hétéroclite. Y-a pas de domaines qui ne m'intéressent.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *La curiosité, soit je cherche quelque chose, soit je cherche absolument à avoir une réponse à quelque chose et là, je vais chercher sur le Web ou dans un bouquin, soit j'apprends … Pfff, j'ai l'impression d'apprendre tout le temps.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je me lance dans beaucoup de choses, trop de choses. Tout m'intéresse, mais j'en arrête certaines car sinon je n'assume plus. Je suis une éponge, j'absorbe tout, tout m'intéresse, c'est fatigant. Je n'ai pas de grande passion, tout m'intéresse.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Un touche-à-tout, c'est ce que je te racontais sur la musique tout à l'heure.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ils provoquent les situations enrichissantes, également, à l'image d'Yvon, comédien au long cours :

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'ai pris une disponibilité pour partir en Amérique du Sud. C'était une formation personnelle aussi, mais c'était de l'autoformation. On est parti avec une troupe, c'était une sacrée aventure, on est parti pour se former, c'était plus pour se former, c'était du théâtre de rue, s'ouvrir à d'autres gens, d'autres cultures, proposer notre activité à des gens qui étaient sur place.*

L'ouverture générale des colistiers interrogés, leur posture de recherche intrinsèque va de pair avec une remise en question constante, un désir d'évoluer, de progresser, y compris, cela va de soi, dans leur pratique professionnelle.

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je suis en recherche permanente.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Je me suis aperçue au bout de 5 ans d'enseignement que je m'ennuyais, je commençais à m'ennuyer en classe surtout en faisant toujours le même niveau…Donc, j'ai essayé de trouver autre chose, de trouver une autre manière de faire la classe. Trouver des choses qui me correspondaient davantage (…).*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je suis allé volontairement dans une école Freinet, c'est par le biais de copains, de connaissances.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *La fac c'est un tout, parce que le fait que j'ai voulu m'inscrire à la fac, c'est que j'étais prête, j'étais en recherche de quelque chose, j'en avais marre de certaines choses, je n'avais pas envie d'un côté routinier.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *C'est une espèce de challenge de redémarrer l'apprentissage de quelque chose tous les ans, de façon à être quelquefois dans la situation des gamins sur leur blocage. Le ras le bol de la rengaine, de la litanie.*

III.1.4.2. *Autoformation*

Les interviewés affirment leur autonomie dans leurs apprentissages. Ils qualifient tous, sans exception, leur pratique formative d'autoformation. Il s'agit d'une posture permanente qui exige de la recherche, de la souplesse, de l'inventivité, dans la perspective de mener à bien ses projets personnels, de « se donner une forme », pour « produire son existence », « sa vie » (Pineau : 1985).

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *(…) j'ai une autonomie importante.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *C'est toujours de l'autoformation, pas mal d'autoformation. Mais je pense que si je suis un autoformé perpétuel, c'est beaucoup plus long, mais quand j'ai quelque chose je l'ai !*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Je suis comme beaucoup d'enseignants, surtout autodidacte. C'est de l'autoformation. Je pratique l'autoformation en permanence.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Je crois beaucoup à l'autoformation comme aboutissement du travail d'expression de soi, de projet.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je me suis autoformée. Je vais à la pêche aux infos. Dans tous les domaines. En ce moment, surtout à l'école et en photographie.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je me forme toute seule. La plupart du temps, je fais au plus direct avec ce que j'ai. Je fais avec ce que j'ai sous la main, donc moi.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *(…) me consacrer à mon autoformation, parce que l'autoformation, c'est permanent. Pour l'essentiel, c'est de l'autoformation. Les solutions, on les invente.*

Ils sont capables d'autodirection dans leurs apprentissages car ils se connaissent en tant qu'apprenants. Ils ont développé des compétences méta-cognitives. Ils savent quel mode d'apprentissage leur convient le mieux, mais sont capables d'en changer. L'erreur est leur alliée dans le cheminement vers la connaissance.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Il n'y a que ce qui me plaît (…) il faut que je sois vraiment en action. Il me faut du concret, je ne peux pas assister à des cours où tout ne va pas être réapplicable immédiatement. À la limite, il faut que le besoin vienne de moi.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *En faisant, en réfléchissant beaucoup à l'avance. Je me documente, je réfléchis beaucoup et quand je commence, c'est comme j'avais prévu… mais je m'adapte si ça ne marche pas. Mais il me faut un projet pour apprendre … Je pratique l'autoformation.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'ai besoin de faire pour apprendre, j'ai besoin de manipuler et de tâtonner, j'ai besoin de me tromper, j'ai besoin de beaucoup d'erreurs pour apprendre, j'ai besoin de reprendre des choses, de les relire, de les répéter. J'ai beaucoup de mal à apprendre de manière frontale.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Je fais par moi-même. L'appareil photo numérique, j'ai appris à m'en servir en tâtonnant. J'apprends en tâtonnant. En essayant, je ne retiens que comme ça, il n'y a que quand j'expérimente les choses que je comprends.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Quand j'appréhende un nouveau savoir, je suis très proche de la méthode naturelle à ce niveau-là. Ça veut dire que la musique, moi j'apprends d'oreille, j'apprends en jouant avec d'autres en essayant de reproduire.*

L'apprentissage volontaire, autogéré n'efface pas la difficulté, mais il procure une joie ineffable.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Il y a de la difficulté et en même temps le plaisir profond de rentrer dans un savoir nouveau.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.1.4.3. *Autoformation par coformation*

Si elle requiert de l'autonomie et correspond à une conduite individuelle, l'autoformation n'en demeure pas moins un processus socialisé qui se nourrit des interactions interpersonnelles présentielles mais aussi virtuelles, sur des listes de diffusion par exemple.

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Par moi-même, mais en lien avec d'autres personnes, je crois beaucoup à l'entraide.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Beaucoup d'autoformation, de coformation.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Je ne pratique que l'autoformation, mais souvent à partir d'idées évoquées par d'autres, sur la liste, ou au cours de discussions avec des collègues.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Par les lectures, les bouquins, les listes de diffusion, les sites, les autres, la coformation, les discussions.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *En lisant et en parlant, en lisant et en échangeant. Par autoformation et coformation avec les colistiers par exemple.*

Nos informateurs analysent bien le phénomène. L'autoformation n'est pas une soloformation (Carré, 1999 : 19), elle articule l'individuel et le collectif. Ils insistent sur l'aspect socio-constructiviste des échanges interindividuels, de la confrontation de points de vue parfois antagonistes. Ne génèrent-ils pas des conflits socio-cognitifs dans leur classe afin de bousculer les représentations des élèves et de favoriser les apprentissages ?

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Ah ! ben oui, je pratique l'autoformation régulièrement, dans le sens aller chercher soi-même et apprendre avec les autres, par coformation.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Donc, la formation par moi-même, et puis au contact d'autres enseignants qui vont m'apporter par confrontation.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *C'est la coformation (…) c'est hyper formateur une équipe. Dans l'équipe pédagogique de l'école, par l'I.C.E.M., par mes lectures, ça c'est clair aussi. C'est de la co et de l'autoformation. Elles ont partie liée.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je me débrouille, plus les stages, les rencontres. Je pratique l'autoformation. Tant comme formateur que comme formé. En fait, des situations de coformation.*

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *(…) les autres nous permettent de nous découvrir en eux, grâce à eux, grâce à leurs mots, grâce aux efforts que l'on doit faire pour se faire comprendre; puis cette expression de soi peut alors se développer, s'affiner, s'affirmer à travers un trajet d'autoformation, d'auto-apprentissage. Le groupe d'apprenants a ainsi une vocation politique, l'aspect cognitif de la formation, quand il se trouve orienté, devient possible et est réalisé par l'individu lui-même, en fonction de ce but et de cette passion initiale. C'est l'autoformation au service d'une passion, d'une curiosité, mais si cette autoformation est solitaire, son but est collectif, socialisé.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L. Vygotsky (1985) souligne l'importance des interrelations sociales dans les apprentissages. Par la découverte de stratégies ou de "conceptions" qui ne lui sont pas familières, l'apprenant prend conscience des siennes et peut s'inspirer de celles d'autrui. La contradiction apportée par l'autre nous permet de construire de nouvelles compétences et nous éclaire sur nos propres modes d'acquisition de connaissances. C'est la fonction de miroir cognitif.

Il faut cultiver les contacts, se créer un réseau de ressources, réseau que peut constituer un groupe d'abonnés à une liste de diffusion. L'adhésion à ce genre de réseau sociotechnique, constitue, en ce sens, une authentique stratégie sociale d'apprentissage.

Xavier privilégie la coformation, la co-construction des individus dans les rapports sociaux, à l'autoformation qui lui semble trop individualiste, égocentrée. Mais à notre avis, il y a confusion des genres : l'autoformation ne correspond pas au mythe de l'autodidaxie.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je préfère coformation à autoformation, je ne crois pas du tout au mythe de self made man, je suis plutôt du style de ce que dit Raymond Devos, « Je me suis fait tout seul et je me suis raté. », on ne se fait jamais tout seul.*

III.1.4.4. *Hétéroformation*

Même s'ils privilégient l'autoformation dans leurs stratégies de formation, ils ne repoussent pas pour autant l'hétéroformation sous toutes ses formes : institutionnelle, associative… Toutefois, ils exercent un regard critique à son égard. Elle doit présenter un intérêt, ils souhaitent des garanties car ils ont été échaudés par des expériences décevantes, en particulier des formations, des stages « Éducation Nationale ».

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Si on me propose une formation intéressante j'y vais.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je suis critique mais toute formation est la bienvenue qu'elle soit institutionnelle ou non.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Quand des formations se présentent, j'y vais, pourquoi pas. Je peux avoir recours à des formations extérieures quand ça se présente. Je pratique l'autoformation tout le temps, sans rejeter l'hétéroformation.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je ne refuse pas la formation quelle qu'elle soit. Je suis en formation permanente. Je ne suis jamais sûr de rien.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Je suis prête à aller à des stages, si c'est intéressant. Je vais en demander, mais si j'en fais trois et que les trois ne me conviennent pas, ça ne va pas me motiver à y aller.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Ben, j'aime bien faire, il y a des choses pour lesquelles je me débrouille toute seule et d'autres moments où j'ai besoin de quelqu'un. Mais quand une formation institutionnelle se présente, j'en profite. Les stages du mercredi, j'y suis allée.*

Apprenants autonomes, nos informateurs comptent principalement sur leurs capacités autoformatives pour résoudre leurs problèmes, pour avancer dans leurs projets, pour apprendre. L'hétéroformation apparaît pour certains comme le recours ultime en cas d'insuccès.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Par mes propres moyens à 80 %, très peu d'hétéroformation.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Bouquins, Internet, c'est en dernier recours que je fais appel à un formateur.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Je cherche par moi-même, ça dépend pourquoi. Le P.H.P., le langage du Web, j'ai essayé tout seul, j'ai demandé à Béa de m'aider et j'ai jamais accroché. Par contre, pour pouvoir m'y mettre bien, je m'y suis mis dans la formation que j'ai faite parce que là, je n'avais pas le choix, il fallait vraiment que j'y aille et que j'en bouffe, j'en bouffe.*

Le profil formatif des abonnés enquêtés, métissage d'auto-, d'hétéro-, et d'éco-formation renvoie à la théorie tripolaire de la formation de G. Pineau (1985) : une formation de soi par soi-même, une formation exercée sur soi « par d'autres » et une formation expérientielle par le contact direct avec les choses dans l'environnement de travail ou la vie quotidienne. Leur mode d'apprentissage dominant demeure l'autoformation, une autoformation étroitement couplée à sa déclinaison « coformative ».

Considérant la typologie des fonctions principales de l'autoformation de J. Dumazedier (2002 : 70), nous qualifions la pratique formative des enquêtés d'autoformation d'accompagnement. Ses apports complètent leur culture scolaire et générale, elle consolide leurs connaissances professionnelles.

III.2. L'informatique

III.2.1. Usage

III.2.1.1. *À tout*

« À tout », c'est l'expression spontanée et récurrente que nous avons collectée auprès de nos informateurs, concernant leur usage de l'informatique. La formule montre qu'il n'est guère facile de définir clairement à quoi leur sert le micro-ordinateur, tant la palette des utilisations s'avère variée.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Il me sert à tout.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Un peu partout…*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *(…) au boulot… Ça sert à tout ici, faire des cartes d'anniversaire pour le fiston, écrire des courriers, envoyer des mails, des fax, la photo.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *À tout* [rires], *de l'envoi de courrier, la comptabilité, boulot école, communication Internet, mise en page de site, c'est un outil que j'utilise trop, enfin, c'est ce que dit ma femme.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Ouais, j'ai un scanner. Messagerie et Chat aussi, enfin en gros tout ce qui se fait sur le net… Je ne sais plus.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Ben, c'est 80% de mon boulot, 80% se passe devant l'écran. C'est tout, c'est de la création de site, de pages Web, c'est de l'échange d'informations, du travail coopératif.*

Cette formule révèle, en filigrane, une pratique régulière et une maîtrise certaine que ne pourraient revendiquer quantité d'instituteurs et professeurs des écoles.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Tout ça, oui, ça nécessite quelques compétences en informatique.*

Six grands types d'usages émergent. Les trois premiers correspondent aux principales utilisations des TIC par les maîtres dans le cadre professionnel, exposées dans le deuxième chapitre de notre travail (cf. 2ème Chap. III.3.2.) :

- **L'écriture, la conception de documents**

Les logiciels de traitement de texte, de publication sont plébiscités. Ils autorisent la réalisation rapide de documents imprimés et réimprimables à volonté, soignés, stockables, évolutifs. Nos informateurs les utilisent en maintes occasions : correspondance, rédaction des écrits destinés aux élèves, préparation de la classe, rédaction de livres dans le cas de Luc… Le micro-ordinateur devient l'outil scripteur le plus usité, aux dépens du stylo.

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Maintenant, je ne fais pas de brouillon, je tape directement sur l'ordinateur en fait.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Comme j'écris comme un cochon, j'ai trouvé ça super bien.*

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *C'est un indispensable outil d'écriture et de correspondance.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est le côté traitement de texte Word Publisher. Là, maintenant, je suis passé à Open Office.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *(…) tout ce que je peux taper en boulot de classe, le traitement de texte, la P.A.O..*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je prépare ma classe grâce au traitement de texte (Word, Publisher).*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *À éditer des documents perso, syndicaux, pour le travail, les collègues.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *(…) À la maison, à préparer du travail pour les gamins, …du traitement de texte pour ma correspondance personnelle quand j'ai des trucs à écrire. Je tape plus que je n'écris.*

- **L'information, la documentation**

Les cédéroms permettent aux enquêtés de se documenter. Ceux-ci privilégient toutefois les ressources disponibles sur Internet. Ils naviguent dans les pages de la toile, en rebondissant de site en site au gré des liens hypertextes proposés, ou en explorant les adresses obtenues méthodiquement, à l'aide d'un moteur de recherche (Google remporte le plus d'adhésion). Ils louent unanimement l'excellence du site Cartables.net, une mine pour les maîtres, et n'oublient pas de mentionner les listes parmi leurs sources principales d'information.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *L'informatique me sert à chercher des informations sur le Web, avec les moteurs de recherche que j'ai l'habitude d'utiliser, et des techniques et des méthodes qui me sont personnelles parce que je les ai affinées au fur et à mesure.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Pour mes recherches pour la classe, pour toutes mes préparations à 50% : Cartables, Mômes, Préscolaire, le site perso d'É. V. pour les C.P.-C.E.1, le site d'A., Google pour mes recherches.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) la recherche documentaire. Je surfe sur Internet beaucoup dans le cadre du boulot aussi. Je visite les choses indiquées par les listes. Cartables ou à partir de Cartables, sur des sujets qui m'intéressent.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Tout ce qui est recherche documentaire sur Internet, Google, les sites pédagogiques aussi, style cartables.net, les sites Freinet, les choses comme ça.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Internet, recherches et puis … recherche à la fois pour la classe et pour la fac. Pour la classe c'est Cartables.*

Sur Internet, zone de liberté, pas encore sous contrôle, l'information foisonne et échappe à la prédominance des puissances économico-médiatiques. Il est possible d'y recouper l'information pour mesurer son degré de validité, d'avoir accès à des sources diversifiées, alternatives. Attention à ne pas se perdre dans cette «rue » encore «peu civilisée » (Pouts-Lajus, 2000 : 76). L'esprit critique est indispensable pour tirer le meilleur parti de ce réseau au carré, trouver et utiliser de l'information utile, pertinente et fiable, jeter le douteux, le superflu, le non-congruent.

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Au niveau personnel, au niveau de l'information, ça me permet d'avoir d'autres relais que … je parle de la politique, du social, les sites comme Attac, les journaux pour pouvoir recouper, pour vérifier l'info. Au niveau de l'information, il y a les listes de diffusion également.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jean adopte quant à lui une posture de veille, il est à l'affût des innovations technologiques qui peuvent poindre sur le net. Cela fait partie de sa mission d'animateur informatique.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Il me sert dans le cadre de la veille technologique inhérente à ma fonction de BATIC*[1]*. La veille technologique sur le Web, les listes, les lectures, c'est un quart de notre temps de travail.*

- **La communication**

Les enseignants interviewés mettent à profit les possibilités de communication qu'autorisent les réseaux d'Internet, quelques-uns par l'entremise de sites qu'ils ont réalisés, d'autres grâce aux « newsgroups » ou aux services de « chat ».

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Avec ma messagerie, je communique…J'ai fait plusieurs sites. J'ai mon site, mais j'attends un peu pour le référencer car c'est un site sur mon village, et peu d'habitants ont un ordinateur avec Internet. C'est un site pour moi et mon village.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *La communication, c'est les listes, les forums, pour l'école. Toutes mes fiches sont sur l'ordinateur. Il y a le site pour le boulot, le site personnel et le site familial où il y a les photos pour la famille, les copains, je ne suis pas obligé de les envoyer, chacun va se servir.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *(…) chat aussi.*

Mais assurément, tous communiquent par l'intermédiaire des services de messagerie. Ce sont des utilisateurs réguliers du courriel, aussi bien dans son usage privé que dans son application groupale par les listes de diffusion.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *(…) communiquer avec le courriel, m'exprimer.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *En dehors du travail de classe, c'est surtout de la discussion avec d'autres enseignants à 20 ou 30 %.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Il me permet d'être abonné à des listes. Il a une fonction de communication … la messagerie en classe, la correspondance.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Je m'en sers pour beaucoup de messagerie en fait. J'y passe environ une heure par jour.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Le mail, oui bien sûr, pour communiquer avec la famille, les amis, le travail.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Le mail. Ma petite sœur habite à Aix. On s'envoie des courriers électroniques tous les jours… quand elle était en Italie l'année dernière…les listes de diffusion.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *À la maison, je l'utilise pour le courrier, pour la messagerie.*

[1] Brigade d'Animation aux Technologies de l'Information et de la Communication

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- **La gestion, l'administration**

Le micro-ordinateur leur sert aussi à gérer, administrer :

- Les « affaires » familiales, associatives, scolaires (comptes, effectifs…)

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) la gestion de mes comptes aussi, grâce à un logiciel de gestion, plus mon compte en banque sur Internet. Pour la gestion de l'école, une base de données. J'avais pas de logiciel clé en main de gestion d'école, j'ai fait tout moi-même.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *(…) la gestion, je fais les fiches de paie.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *À la maison, je m'en sers aussi pour gérer mes comptes.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Il me sert à planifier les tâches…à gérer mes comptes et ceux de plusieurs associations.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Pour moi personnellement aussi, remplir ma déclaration d'impôts* [rires], *l'administratif, le courrier.*

- mais également les sites dont ils sont les « webmasters », les listes de diffusion qu'ils modèrent ou simplement animent. C'est le cas de Béa, Laurent et Xavier, gestionnaires des listes que nous examinons et de sites renommés, mais aussi de quelques autres informateurs.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *À gérer cartables.net. À faire mon boulot d'animatrice informatique.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Le Bulletin de la P.M.E.V., il est fait sur l'ordi. Il y a aussi l'animation de la liste. Enfin, l'animation, c'est peut-être un grand mot, je reste quand même pas mal en retrait de la liste. On peut dire plutôt gestion, on ne peut pas dire modération puisque la liste n'est pas modérée, elle est ouverte, c'est plutôt de la gestion… ouais.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Pour le boulot, maintenance de sites, création de sites, gestion des listes de diffusion, et puis tout le travail de publication au Nouvel Éducateur, et puis la communication sur le plan personnel en tant que membre du C.A. et membre de secteurs et de chantiers de l'I.C.E.M.. Ça prend aussi pas mal de temps. J'arrive à gérer ça depuis mon domicile.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Maintenant, il y a énormément de courrier avec La Fontaine* [le site Web]. *Soit ils envoient des petits mots pour donner leur avis sur le site, soit ils demandent des renseignements. Il y a beaucoup d'étudiants qui me demandent de faire leurs devoirs. J'ai un courrier type que je renvoie. Le livre d'or d'Atoumaths, c'est fait en base de données, il passe tout seul. Le livre d'or de La Fontaine, je reçois les messages, je les lis et je les accepte ou non.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai plusieurs sites, je dois en avoir une dizaine.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je gère une liste qu'on a appelée C.N.R.D., c'est l'ancienne appellation de la Commission Nationale des Responsables Départementaux, les responsables de groupes départementaux, les responsables de chantiers de travail, des secteurs, secteurs français, secteurs particuliers. C'est une liste fermée à public désigné.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- **L'image et le son numérique**

Nos informateurs possèdent également des compétences dans le domaine de l'image et du son numérique. Ils se servent de divers périphériques (scanners, appareils photo, caméras numériques…) et de logiciels de traitement de l'image, du son, de simulation.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) le traitement de photos numériques, de photos scannées pour 20 %. (…) Conception de ma maison, je pense construire. Je visite des sites spécialisés, des sites de particuliers, j'utilise un logiciel en 3D.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Je m'en sers aussi avec la photo numérique, à la maison et à l'école.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *La photo numérique oui. À l'école, on a un appareil et je l'emprunte. Scanner aussi.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Sinon plein de trucs, je bidouille des images, je fais des montages pour les élèves et puis même pour moi. Quand je regarde maintenant, je me dis : « t'as pas fait évoluer ! », des diaporamas, des vidéo pour moi, pour mon papa. Il peut mettre mes photos numériques directement sur sa télévision. Les diaporamas, c'est pour moi, mais aussi pour la classe.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je l'utilise aussi un peu sur le plan personnel. J'ai créé des cédéroms pour la classe de ma fille, pour la classe de ma femme, à partir de trucs bricolés : un arbre généalogique sur cédérom, des enregistrements de comptines, un cédérom qui retrace une année de travail en maternelle avec la classe où était ma fille l'année dernière, avec toutes les sorties, de la vidéo, du son.*

Certains sont amateurs de jeux informatiques, pour la détente,

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Les jeux (…).*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) des jeux, tout ce qui me tombe sous la main à la bibliothèque. Jeux pour 10%.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *L'ordi sert aussi pour le reste de la famille, pour faire des recherches sur Internet, pour faire des jeux, des réussites.*

d'autres pas, ou plus.

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Ce que je ne fais pas sur Internet, c'est les jeux par exemple. Je ne joue pas… parce que quand même, c'est une grande fonction de l'ordinateur.*

Blandine ; 41 ans ;Liste Freinet, silencieuse : *La messagerie aussi, les jeux, je ne suis pas du tout « jeux » moi.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *À une époque, j'aimais bien jouer, jeux sans prétention toujours dans l'esprit de délassement. Mais ça m'a passé.*

L'informatique fait partie intégrante de la vie professionnelle et personnelle des pédagogues que nous avons interrogés. Ils l'utilisent aussi bien dans la sphère privée que pour leur travail. La distinction « boulot » et « maison » paraît peu pertinente, les deux sphères étant inséparables. Cela signifie en l'occurrence que ces enseignants ont accès à une machine connectée sur leur lieu de travail et qu'ils en possèdent une à titre personnel. L'usage privé ou professionnel n'est pas distinctement situé.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.2.1.2. *Pour la classe*

Toutefois, même dans le cas d'un équipement personnel, ils considèrent le micro-ordinateur avant tout comme un outil professionnel qui leur sert en premier lieu à la planification et à la préparation de classe.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Pas pour moi, pour plus de 50%. Je déduis l'ordinateur de mes impôts en frais professionnels.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *L'informatique me sert surtout pour le travail, pour faire des recherches de documents, d'informations, préparer ma classe, des documents pour les élèves, pour moi, l'emploi du temps.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Pour ma classe, préparation de classe, je fais beaucoup, beaucoup sur informatique, les documents pour les élèves… même pour moi, préparer des grilles.*

Sofia ; 41 ans ; listes Freinet et PMEV, silencieuse : *La préparation de mes cours, pour me documenter sur des sujets de sciences ou des choses comme ça. Les « prép. », c'est du traitement de texte puis c'est des recherches de la documentation sur Internet. Ça peut être chercher des détails pour une leçon d'histoire. C'est énormément relié à la pédagogie.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Ben moi, au niveau professionnel, ça me permet de préparer et de saisir ce que je donne aux mômes, plan de travail etc., et mes doc. perso comme l'emploi du temps etc.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Toutes mes préparations sont sur ordinateur, mon cahier journal… Le surf sur Internet, surtout pour la pédagogie, pour la recherche de renseignements. Je vais régulièrement sur Cartables.net., Mômes, sur les sites d'école aussi, la roulette de Cartables.*

Les plus performants et inventifs mettent au point des « stratagèmes » très sophistiqués pour se faciliter la tâche. Jean-Jacques a conçu des petits programmes utilitaires. Laurent a converti son micro-ordinateur portable en véritable cartable électronique pour maître d'école. Fabien a mis en ligne une base de ressources pédagogiques, qui lui permet de ne jamais être pris au dépourvu au cours de ces remplacements, et qu'il met généreusement à disposition d'autrui.

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Les premiers programmes, c'était pour la classe, un machin pour les effectifs aussi, avec lequel tu remplis ton registre d'appel, ça imprime un petit ticket. Sur le registre d'appel, il faut que tu indiques les gamins qui sont absents, puis en fin de mois il faut faire les pourcentages.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Sur l'ordi, j'ai mon plan de travail, toutes les fiches sont faites sur l'ordi évidemment. Je tape mon cahier journal au jour le jour, je fais un lien hypertexte qui renvoie sur une séance quand c'est des trucs un peu plus détaillés. En histoire, j'ai fait une progression. J'ai mis des liens, ça me renvoie vers fiche « comment faire la révolution industrielle », j'ai mes 5 séances de programmées sur ma page. Je n'ai pas de cahier journal manuscrit. J'ai été inspecté, l'inspectrice a regardé sur mon micro-portable, elle n'a pas fait de commentaires particuliers, il a été accepté.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Zil M., en fait ce site, je l'avais fait parce que j'aime bien noter pour moi toutes les adresses que je trouve. Bon, je me suis dit, c'est autant pour moi de*

les mettre en ligne, si ça intéresse quelqu'un tant mieux, si ça n'intéresse que moi tant mieux aussi. Quelle que soit l'école où je suis, je peux retrouver mes documents. J'ai ma doc. toujours présente en ligne.

III.2.1.3. *Dans la classe*

Conformément aux instructions officielles[1], nos interlocuteurs veillent à l'acquisition des bases de la technologie informatique par leurs élèves. Eux mêmes, acculturés aux outils numériques, ils jouent un rôle moteur dans les écoles en ce qui concerne l'intégration des TIC. Ils sont bien souvent à l'origine de l'entrée du matériel informatique dans l'école.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *J'ai fait acheter très tôt, ça devait être en 79 ou 80, ça devait être un T.O.7, par l'amicale laïque du patelin où j'étais.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Les premiers ordinateurs à l'école, c'est moi qui les avais achetés, en 81. (…) des M.O.5. C'est moi qui l'ai mis en place et qui l'ai fait fonctionner, je m'en suis bien servi.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Mon premier ordinateur a été un M.O.5 personnel en 1985, puis un T.O.7 emprunté à une école qui l'avait eu en dotation et qui ne l'utilisait pas. Je les mettais au fond de la classe. C'était avant le Plan Informatique pour Tous.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Dans mon école, le fait que je m'intéresse à l'informatique a fait qu'on a demandé à la mairie de nous équiper, et que des collègues s'y sont intéressés. Dans cette école-là, j'ai été assez moteur dans ce domaine.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Quand je suis arrivé, ma première idée, c'est qu'il fallait un ordinateur à l'école. Une des premières choses que j'ai demandées à la commune, c'était ça, mais ça a mis deux ans tout de même.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *J'étais en maternelle et j'ai fini par avoir un ordinateur à force de demander.*

Quelques-uns, comme Jean-Jacques, créent des applications à l'intention des élèves :

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai commencé par un truc qui s'appelait « Flash ». C'était des mots, un mot qui apparaissait n'importe où à l'écran. Il fallait le voir et le recopier. Plus tu réussissais, plus le temps d'affichage du mot diminuait, tu finissais par avoir des gamins qui bossaient sur des mots qui apparaissaient un dixième de seconde. Avant Atoumath, il y a eu un truc qui s'appelait Automath, c'est un truc qui faisait uniquement les tables de multiplication et puis les corrections d'opérations, et après ça a été Calmenta, et comme Calmenta est un mot qui existe déjà et qui est déjà distribué par « Clinis », j'ai pas voulu avoir de problème et j'ai changé de nom.*

Yann n'enjolive pas le tableau. Il se souvient des difficultés rencontrées lors l'introduction de l'informatique dans les écoles, notamment en raison du manque de fiabilité du matériel,

[1] L'informatique est présente dans les programmes scolaires depuis 1985, année de la mise en place du Plan Informatique pour tous.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

de ses évolutions rapides et donc de la nécessité d'une réadaptation incessante. Il met aussi en doute l'efficience pédagogique de quelques-unes des situations générées.

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *J'ai l'impression qu'on a galéré pas mal. Ce qui était le plus dur, c'était les changements de matériel, il fallait toujours se mettre au goût du jour, on était toujours en train d'apprendre autre chose. L'efficacité n'est pas toujours au rendez-vous, et puis t'as ton boulot à côté. Parfois, on avait des réticences parce qu'on a vu que c'était pas toujours fiable. C'était le handicap le plus pénible de l'informatique, c'était la fiabilité. Il y avait des logiciels qui ne marchaient pas.*

La quasi-totalité des interviewés marque sa préférence pour un îlot informatique de quelques machines dans la classe, plutôt que pour une salle informatique pour toute l'école.

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *On fait pas la même chose avec quelques postes dans la classe ou une salle info. Les deux, c'est l'idéal. Je préfère avoir des bécanes dans la classe, parce que je sais que dans ma classe, dans mon organisation, je vais trouver le moyen de mettre les gamins dessus.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Au départ, on n'avait qu'une salle informatique et très vite, j'ai vu les limites. Je préfère avoir quelques ordinateurs dans ma classe plutôt qu'une salle informatique où il faut aller toute la classe entière.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Dans les autres classes où j'étais, il y avait les ordinateurs dans la classe. Là, c'est dans un petit atelier à côté, en même temps. C'est plus difficile à utiliser systématiquement que si c'était directement dans la classe, même si tu n'as qu'à passer. Je préfère avoir quelques ordinateurs dans ma classe, même de récupération. C'est plus utilisable au jour le jour qu'un atelier informatique où le matériel est sous-utilisé.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Il n'y a pas de salle informatique, je ne sais pas comment je ferais avec une salle informatique, je ne sais pas faire. (…) Moi, mes enfants, ils vont à l'ordinateur par besoin. Bon, c'est vrai, quelquefois, ils y vont par niveau.*

Ce choix semble guidé par des orientations pédagogiques. La présence de quelques ordinateurs dans la salle de classe permet d'enseigner différemment. Elle incite et rend possible une différenciation du travail en fonction des besoins, des projets, du niveau des élèves, et optimise le temps d'utilisation des machines. Une salle dédiée renverrait davantage à une pédagogie traditionnelle, magistro-centrée, transmissive d'un contenu, et à un enseignement de l'informatique pour l'informatique.

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Il y a 14 ordinateurs dans ma classe et un dans la classe maternelle. Ça permet de travailler de façon différente.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *L'année dernière, j'ai travaillé avec une salle d'ordinateurs, donc déjà ça implique que tu n'as que la moitié de la classe, que tu cases l'autre moitié ailleurs, tout le monde fait la même chose… Alors que tu as des enfants qui ont un ordinateur à la maison, ils s'en balancent de ce que tu peux raconter, parce que de toute façon, ils savent déjà faire. Et puis, il y a ceux qui rament, ou alors t'en as deux par ordinateur et il y en a un*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

qui sait tout et qui fait tout, enfin bref. J'ai eu l'impression dans cette école, que ceux qui recherchaient une salle informatique, c'était dans l'optique du B.2.i[1].

Sofia ; 41 ans ; listes Freinet et PMEV, silencieuse : *J'utilise l'informatique dans ma classe avec deux ordinateurs. Les élèves viennent quand ils ont terminé leur boulot. Soit un élève a fini, il profite d'un moment où c'est libre pour aller saisir son texte, soit il y a le vendredi après midi des ateliers, on coupe l'après midi en 4 par plages de trois quarts d'heure, il y a deux groupes de C.P. et deux groupes de C.E.1, on fait un roulement.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *À l'école, on a une salle avec huit ordinateurs. On a un créneau pour y aller avec la classe, on y va une fois par semaine trois quarts d'heure. Moi, mon rêve, c'est un ordinateur en classe avec le rétro projecteur. Une question, tiens, boum : un cédérom ou Internet et on a la réponse, la carte de géo. Des ordinateurs dans la classe, c'est l'idéal. Tu peux différencier le travail, tu le marques dans le plan de travail.*

III.2.2. Apprentissage

III.2.2.1. *Déclic de l'achat*

Pour la plupart de nos interlocuteurs, l'achat d'un micro-ordinateur marque une étape décisive dans leur apprentissage en informatique. Cet investissement personnel dans un matériel relativement coûteux concrétise leur attrait pour l'innovation technologique. Ils en explorent concrètement et progressivement les possibilités.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je me suis payé un VIC. J'ai essayé de bidouiller de mon côté pour apprendre.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *À la maison, j'avais acheté un ordinateur pour mon fils aîné et puis pour moi, un T.R.S. 80.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *On avait acheté un 386 (…)*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Avec mon conjoint, on s'est décidé à acheter un ordinateur.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *En achetant un ordinateur.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Au début, j'ai acheté un ordinateur.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *J'en avais acheté un pour moi pour bosser en classe.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Je me suis acheté un ordinateur perso très rapidement.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Ça a commencé quand j'ai commencé à bosser aux PEP, j'avais le matériel aux PEP, puis j'ai récupéré une machine, et après j'en ai acheté une.*

L'élaboration des compétences en informatique relève d'un processus graduel, une construction progressive, au fur et à mesure des acquisitions de « hardware » (éléments matériels) et « software » (programmes et logiciels), au gré des projets, des réalisations.

[1] Brevet Informatique et Internet

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je me suis formé au gré des achats.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai suivi l'évolution niveau matériel, et avancé.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je me suis formé au fur et à mesure de l'acquisition du matériel, des préoccupations du moment, des logiciels récupérés. La vidéo numérique, ça m'intéresse, j'ai envie de me former.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *(…) et puis après, en achetant une bécane. C'est vrai qu'avec les modules de recherche, on arrive à …, les aides sur les machines, on arrive à peu près à se débrouiller.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Je me suis formé au fur et à mesure des investissements, et au fur et à mesure des besoins. Parfois, on s'en crée, genre « tiens, je me ferai bien mes comptes sur mon P.C., comment développer le truc ? ».*

Il faut y consacrer du temps, accepter d'en perdre pour en gagner par la suite. Quoique, une fois pris dans l'engrenage informatique, les occasions de « bidouiller » s'enchaînent, les situations se complexifient et dévorent bien des heures, des journées.

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Ça prend du temps. Quand on est devant l'ordinateur, le temps passe vite.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Au départ, je n'en voyais pas l'intérêt, maintenant je le vois* [rires] *pas de problème. Au début, quant mon mari a acheté un ordinateur ,« pour quoi faire ? ». Il faut du temps. Quand on progresse, on voit que l'on peut faire des trucs bien propres pour les élèves.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr *: Ça prend pas mal de temps, mais à force, ça fait pas mal d'années que je bidouille. J'en gagne beaucoup* [du temps]. *Le boulot professionnel, tout est enregistré. Maintenant, j'en perds beaucoup, mais bon…*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'y ai passé beaucoup de temps et j'y passe encore beaucoup de temps. J'y trouve mon intérêt. C'est vrai que je bidouille de plus en plus.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *C'est vrai, on y passe du temps, c'est infernal, des fois deux ou trois heures.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Moi, je suis prêt à passer des heures à apprendre un truc, à découvrir un nouveau logiciel.*

Cela ne se passe pas sans quelques moments anxiogènes ou d'exaspération.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *À piquer des crises de nerf tous les jours quand ça ne marche pas.*

III.2.2.2. *Autoformation*

Les 25 enquêtés se sont autoformés à l'informatique. Ils soulignent bien le côté solitaire de l'activité face à face avec la machine, tout particulièrement par l'emploi, à quelques reprises, du terme autodidacte.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Entièrement autodidacte.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Autodidacte, ça fait longtemps.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *(…) c'est beaucoup de formation sur le tas.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *(…) surtout beaucoup d'autoformation.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je me suis formée toute seule à l'informatique.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *C'est de l'autoformation.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *C'était vraiment de l'autoformation.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Tout seul, j'ai commencé avec un T.O.7, depuis je n'ai pas arrêté. Ma formation en informatique, c'est de l'autoformation.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Essentiellement en autoformation.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'était plutôt tout seul à la maison, ouais la programmation. Surtout tout seul au bureau.*

L'apprentissage est progressif, par essais, tâtonnements, avec l'alternance des erreurs et des réussites qui marquent le franchissement de paliers successifs.

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Je me suis beaucoup formée par moi-même. Je bidouille, j'apprends en faisant progressivement.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Autoformation, formation sur le tas (…). C'était au fur et à mesure des besoins, en bidouillant.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Par moi-même… je m'y suis mis au fur et à mesure.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai progressé graduellement, c'est à force d'en faire.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Quand tu cherches, tu trouves. Moi, j'ai eu plein de problèmes avec mes ordinateurs. En cherchant, c'est vrai qu'il faut tâtonner avec les moteurs de recherche, tu mets plus ou moins de temps mais tu trouves toujours.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Petit à petit, on met son nez dans la programmation, comme ça, et après, on comprend comment ça marche.*

Les travaux imposés, les envies personnelles guident les recherches et le perfectionnement.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je m'auto-forme à l'informatique... À la fac d'histoire tout simplement, on avait des rapports à rendre, des travaux dactylographiés, des dossiers à rendre tapés... Autoformation totale en résumé. En ce moment, je me forme dans le domaine de la conception et la réalisation de films d'animation.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Toute seule. J'étais dans une association, il y a 15 ans, où il y avait des ordinateurs qui étaient là pour le fonctionnement de l'association, et qui étaient mis à disposition des gens qui encadraient les enfants pour qu'ils puissent se familiariser avec. C'était des Mac, et suite à ça, j'en ai acheté un. C'est en utilisant qu'on apprend.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Là, vachement autoformation. C'est les projets qui tiraient la dynamique d'autoformation.*

L'autoformation est créative. Jean invente quand il ne trouve rien dans l'existant qui corresponde à ses besoins.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Essentiellement par autoformation…Plus j'apprends en informatique, plus je découvre mon ignorance. Les solutions, on les invente.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.2.2.3. *Coformation*

Dans leur parcours autoformatif, nos informateurs savent s'appuyer sur un réseau de personnes ressources pour apprendre le maniement, souvent obscur et complexe, des technologies numériques. Cela correspond à l'une des compétences clés pour l'autoformation, identifiées par N.A. Tremblay (1996 : 158-159) et constitue une preuve de leur « intelligence sociale » (Ibid.).

Leur milieu social leur procure un réseau humain d'entraide:

- les relations intimes (conjoints, parents, enfants, frères, soeurs)

Gaétane ;30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Grâce à mon mari qui est un passionné d'informatique. S'il n'était pas là, je ne serais pas sur informatique. J'y serais peut-être, mais pas au même degré, pas avec les mêmes compétences. Bon, parce que dès que ça plante, il est là, il déplante tout* [rires]. *Dès que ça veut pas marcher, il trouve la solution, c'est ma hot line à domicile.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *C'est mon mari qui m'a formée (…) C'est son métier, il travaille à E.D.F., il a été formateur en informatique pendant 7-8 ans. C'est lui qui m'a formée. Je savais que j'avais quelqu'un sur place pour dépanner et le matériel. Quand je suis coincée, je fais appel à lui généralement, oui. C'est vrai, quand ça plante, je me dis que si je n'avais pas quelqu'un à côté…*

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Par l'usage, l'aide de ma conjointe informaticienne.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Et à la maison forcément, je le faisais aussi, et si j'étais bloquée, je lui demandais* [à mon conjoint]. *C'était pratique, et c'est l'idéal je dirai, parce que tu as une réponse immédiate quoi, t'es bloquée et hop tu peux repartir, t'as ton coach.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *J'ai un mari prof d'informatique donc, j'ai la formation à la maison, c'est sympa. J'ai la « hot-line » en direct. Je fais appel à lui surtout pour tout ce qui concerne le système. Je ne veux pas que mon mari me montre, fasse à ma place. Il me conseille, mais c'est moi qui fais. Souvent, je mets un point d'honneur à me débrouiller seule, à ne pas lui demander.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *On a enregistré sur un mini disque. J'ai découvert ça grâce au fils de ma compagne qui travaille ça un peu.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *À cette époque-là, je n'étais pas très performante, du tout. Le vrai apprentissage, c'était avec mon fils surtout, parce qu' à la maison, il peut … on peut bosser ensemble quoi. Maintenant, il m'a dépassée depuis longtemps. Mes frères parfois, quand même, quand ils passaient. Mon jeune frère au départ qui a … j'avais un réseau de personnes au niveau de la famille, quand j'avais un souci, ils me dépannaient. Avec ses oncles, maintenant il leur apprend des choses. Il m'a dépassé, il a passé l'âge où il était obligé d'attendre pour que j'arrive.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Mon grand frangin pouvait me conseiller.*

- les amis

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *(…) avec des copains, des copains plutôt experts. C'était des copains qui étaient informaticiens aux impôts, tiens, lui qui était informaticien, qui avait une formation d'informaticien. Maintenant, je connais beaucoup de monde à avoir fait la*

même licence que moi, on est restés assez liés, et quand il y a un problème, qu'on recherche un truc, on se contacte.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *J'ai un copain qui est administrateur système, et qui m'a expliqué certaines choses par rapport à la gestion d'un serveur sur Internet, aux bases de données, des choses comme ça.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *C'est ici, avec les copains.*

- les collègues de travail

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Auto et coformation avec C. entre autre. J'ai découvert des choses par la bande, dans le cadre du travail, pédagogiquement.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Avec l'appui technique des profs du Lycée technique.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Ben en fait, j'en ai fait un petit peu quand je travaillais dans ma boîte informatique, des conseils à droite à gauche avec les collègues. Je me suis formé dans l'entreprise.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *On avait quand même la chance d'avoir, à l'époque, des Ziliens qui étaient assez souvent à l'école et qui pouvaient nous aider.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *(…) je l'ai acquise* [la compétence en informatique] *en étant directeur et en allant chercher des conseils à droite à gauche, pour créer un site, pour gérer la base de données de l'école, en coformation.*

- les fréquentations associatives, militantes

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *(…) en lien avec des personnes qui avaient des ressources, logiciels ou autres. C'est plutôt dans le cadre associatif que je me suis formé. (…) Au niveau des CEMÉA*[1]*, j'ai eu de la formation parce que l'on a mis au point des outils de formation pratiques autour du multimédia, des choses comme ça… On s'est formé avec des personnes comme moi, qui ne connaissaient pas obligatoirement, mais on se formait à plusieurs.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *On a un secteur nouvelles technologies à l'I.C.E.M. qui assure la coformation. Je me suis formé par ce biais là.*

- d'autres internautes donc évidemment des colistiers

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Quand je suis planté, quand je n'arrive pas à trouver une solution à un problème, je vais sur une liste ou un forum.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Et puis S.O.S. dépannage liste, c'est formidable ça !*

Cette relation formative n'est pas unidirectionnelle. Il s'agit d'un processus réciproque d'entraide, d'échange entre pairs, une véritable coformation.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *La collègue avec qui je travaille est sur Mac également, elle ne veut pas entendre parler PC, donc il y a des trucs qu'elle m'a appris et des trucs que je lui ai appris aussi.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Je sais utiliser un scanner. On va en acheter un. Mes collègues ne sont pas toutes au point donc j'aide, j'aide.*

[1] Centre d'Entraînement aux Méthode d'Éducation Active

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai mes filles qui me suivent donc, c'est bon maintenant, on va être trois contre une, ma femme n'en fait pas du tout.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *(…) quand je cherche une image sur informatique, sur Google par exemple, j'essaie d'apprendre ça aux collègues* [rires].

Le coformant informaticien sera à son tour coformé en informatique, et vice-versa. Suivant le point abordé, l'expertise peut osciller de l'un à l'autre. De plus, l'expert conforte son savoir en l'objectivant lorsqu'il prodigue aide et conseils à moins exercé que lui.

Béa, Jean-Jacques, Jean, de par leur fonction officielle d'animateur TICE, constituent des personnes ressources pour les maîtres de leur circonscription. D'autres enquêtés occupent aussi informellement ce rôle, auprès de collègues de leur l'école, ou même d'écoles du secteur, ce qui au passage démontre une reconnaissance de leur maîtrise des outils numériques.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *L'I.E.N.*[1] *a fait appel à moi car il savait que je bricolais tous les jours. Il avait des problèmes avec ses nanoréseaux et TO7. J'ai été coopté pour faire de l'aide directe. Y-avait pas de poste spécifique à l'époque, j'étais le premier du département, c'était informel.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *C'était moi le pilier au niveau de l'informatique dans l'école.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *(…) pour les personnes du secteur, j'étais un peu la personne ressource en informatique.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Dans mon premier poste de ZIL en fait, j'avais très peu de remplacements, donc, en accord avec l'inspectrice, j'allais dans les écoles quand j'avais pas de poste, pour réparer les ordinateurs, aider les instits. C'était le boulot d'un « animateur informatique ». J'ai le profil, j'ai failli demander le poste.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *J'ai été formateur, le CATEN, je ne sais plus ce que ça voulait dire mais ça devait se terminer par Éducation Nationale.(…) C'étaient des modules qu'on présentait dans les écoles pour faire de la sensibilisation auprès des familles, des profs. C'était sur le temps libre, on se baladait avec de gros ordinateurs qu'on installait dans des salles…J'ai animé l'atelier informatique et Internet à L'UNEL, c'est un centre culturel…*

Nous constatons que la coformation s'instaure par les relations interpersonnelles à statut paritaire. G. Pineau remarque que le statut paritaire provient essentiellement d'une position sociale équivalente des personnes, mais peut être aussi donné par une relation forte (amitié, affection, amour) qui « secondarise les différences de position » (Pineau, 2001 : 155).

Au sein du mouvement Freinet, la culture de la coformation, formation solidaire entre praticiens chercheurs, s'associe à une tradition de l'utilisation des outils techniques au service de la pédagogie, à des fins de communication, de socialisation. Une tradition amorcée par C. Freinet avec l'introduction de l'imprimerie à l'école. L'informatique est

[1] Inspecteur de l'Éducation Nationale

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

présente dans les écoles Freinet depuis l'avènement des premiers micro-ordinateurs, grâce à la démarche volontariste des enseignants, qui, de fait, ont développé des compétences et les ont mutualisées. Internet a pris le relais du réseau télématique de l'époque « Minitel ».

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Les Freinet, très très vite ont créé, puisqu'ils étaient dans cette tradition d'utiliser les outils techniques à l'école, (…) une commission informatique et éducation. C'est la première fois que je voyais un ordinateur utilisé pour l'éducation…*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *On a été une école très vite dotée, toujours un petit peu à la pointe, et pourtant, nos capacités personnelles en la matière ne sont pas très fortes. On a dans nos classes un certain nombre de techniques qui fonctionnent, et l'outil informatique correspond à ces techniques de travail, on a toujours fait de la correspondance scolaire et c'est vrai que quand tu peux correspondre par courrier électronique, c'est un complément idéal. On a toujours couru après la technologie, parce qu'au fur et à mesure que l'on maîtrisait un certain nombre de choses, ça prenait une autre dimension.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *(…) Le fait d'appartenir à un mouvement coopératif, cet investissement-là, en temps, sert à la collectivité. T'as pas acquis ta compétence pour toi, tu l'as acquise soit parce que tu la mets à la disposition de tes élèves dans la classe, en échange, il faut que je le mette à la disposition de la collectivité puis, en échange, je vais recevoir autre chose quoi. (…) Le fait d'avoir toujours à l'I.C.E.M. des gens qui défrichent et qui font profiter après de ce qu'ils ont trouvé à l'ensemble des gens. Je pense à un gars qui a fait un énorme boulot au niveau du son avec l'arrivée des minidisques, et c'est grâce à lui que plein de copains de l'I.C.E.M. utilisent maintenant des minidisques, font du montage son sur informatique, mettent du son sur leur site Internet, sont capables de créer des cédéroms avec du son.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet *: On a quand même un a priori dans la pédagogie Freinet, c'est qu'à partir du moment où tu mets ensemble des gens qui ont des préoccupations proches, il va y avoir coformation.*

III.2.2.4. *Cours et stages*

Des colistiers participent à des formations en informatique quand une opportunité se présente, par exemple dans le cadre de la formation professionnelle continue.

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'ai quand même participé à des stages de formation au début, quand j'essayais de mettre l'informatique à l'école. C'était 2 stages d'une semaine, des stages techniques, surtout de présentation d'Internet, du courrier électronique, mettre en place un courrier électronique, mettre en place une connexion.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *J'ai fait une formation, c'était avec des profs de maths de collège. On avait des « ZENITH », on avait 4 KO de mémoire et encore, c'était parce qu'ils avaient une extension de mémoire. C'était vraiment les premières phrases de BASIC.*

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *J'ai eu une formation en informatique, c'était au centre multimédia de Rennes.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Je ne suis pas spécialement douée. J'ai fait un stage en informatique en 1985, ensuite ça a été le mercredi quoi, des temps qui étaient à la fois obligatoires, où allait qui voulait. Ça avait lieu au centre multimédia, ou alors c'était quelqu'un du centre multimédia qui venait à l'école.*

Certains reconnaissent en avoir retiré quelques bénéfices.

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr *: J'ai fait des stages d'électricité. Ça m'a aidée pour ouvrir l'unité centrale.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

***Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet** : Le stage m'a permis de passer à Internet alors que je n'étais pas convaincue de son utilité.*

***Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV :** Après, j'en ai eu un sur l'informatique* [un stage], *la correspondance scolaire de 4 semaines. C'est là que je me suis vraiment lancée avec Internet.*

***Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV :** J'en ai fait à la fac mais c'était pour ramasser des points. À la fac, j'ai appris à travailler sur des trucs que je n'aurais pas forcément essayés toute seule : Acces, base de donnée, Excel. Excel, ça me sert pour des listes.*

***Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet :** La formation Internet qui m'a servi un peu, des petites choses. J'arrive à grappiller des trucs et puis, sur Powerpoint aussi, on a fait des trucs.*

D'autres en gardent un souvenir mitigé. L'absence d'une réelle prise en compte de l'hétérogénéité du public ne permet pas le respect du programme, et n'autorise au mieux que des acquis très parcellaires, relevant d'ailleurs quelquefois de la latitude accordée aux stagiaires.

***Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV :** J'ai fait un stage informatique aussi, dans le traitement de photos, mais vu le niveau moyen des instits, on n'a pas travaillé sur la photo, car la plupart des instits ne savaient pas utiliser l'outil informatique. Chacun a fait ce qu'il voulait. Du coup, on n'a rien appris dans ce stage.*

***Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet :** J'ai fait un stage de 4 semaines qui s'appelait TIC et disciplines. C'était sur l'ordinateur. Sur les autres technologies, on n'a pas vu grand chose. C'était surtout l'informatique, tout ce qui était Internet et création de sites. Il y avait deux groupes de niveaux : ceux qui n'avaient jamais utilisé un traitement de texte, ils ont déjà appris à mettre en marche l'ordinateur.*

***Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet :** J'ai dû avoir une journée de formation en informatique assurée par l'institution, Éducation Nationale, il y a 8 ou 9 ans, au tout début du plan informatique. C'était pas suffisant. On apprenait à allumer un ordinateur et à l'éteindre, quand il y avait un truc qui ne marchait pas quoi.*

***Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse :** Non mais, c'est vrai, moi je vois des copines qui veulent faire, elles ont une formation, c'est bien beau, mais si elles retournent chez elles après, il n'y a personne, tu es obligé d'attendre qu'il y ait quelqu'un qui passe ou...*

***Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr :** Les premiers cours d'informatique, ça me plaisait parce que le prof ayant constaté que j'avais un certain niveau me laissait tout seul sur un ordinateur donc je pouvais bosser, m'amuser dessus. Les autres, ça les a plus dégoûtés qu'autre chose, parce que « attention allumez tous votre ordinateur en même temps, éteignez tous en même temps », une catastrophe !*

Beaucoup possédaient un niveau de compétence trop élevé par rapport à ce qui était proposé, ils ont même pu faire office d'adjoint au formateur.

***Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV :** Très rapidement, il y a eu un stage d'une semaine. C'était moi qui faisais fonctionner le nanoréseau pendant le stage, parce que la personne qui en avait été chargée ne savait pas. Pourtant, j'étais stagiaire. Quelques années après, il y a eu un stage formation réseau, mais ça ne m'a servi à rien sauf en LOGO*[1].

[1] Le LOGO et le BASIC sont des langages de programmation informatique.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai fait un stage de formation continue en informatique. J'en savais autant, donc j'étais plus demi-formateur, à aider mes collègues qui n'y arrivaient pas beaucoup.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Quand j'ai eu une formation en informatique, c'était sur des trucs que je maîtrisais déjà. À l'I.U.F.M., j'ai pas eu parce que je maîtrisais trop déjà par rapport à d'autres* [rires], *et puis après, j'ai eu en formation continue trois heures, on va dire dans le cadre du stage de suivi des P.E.. J'ai découvert deux ou trois logiciels, mais si je les avais eus sous la main, je me serais débrouillé seul. C'était sous la forme d'une présentation pour tout le monde, quel que soit le niveau, avec des trucs très très accessibles.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Pendant mon congé de mobilité, j'ai aussi fait un peu d'info, mais n'y ai pas appris grand-chose* [vu mon niveau], *si ce n'est des points théoriques de gestion des données par exemple.*

Dans l'ensemble, ils ne comptent guère sur les formations institutionnelles pour apprendre à se servir des TIC, au vu d'expériences décevantes et du peu d'acquis glané :

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *On a eu des cours à la fac pour Excel, pour le traitement de base de données en histoire. Ça m'a pas servi.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Mais au niveau de la formation continue en informatique, il n'y avait pas trop de demande de notre part. Puis les formations en I.U.F.M., c'est une perte de temps manifeste, les gens qui sont allés faire des formations en informatique, ils ont perdu un temps fou à faire des choses totalement inutiles.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Mais pédagogiquement, c'est pas terrible car il fait à ta place, il te donne la réponse. Moi, j'ai besoin de faire. Si je montre à une collègue, je lui dis : « Vas-y, assieds toi et vas-y. ».*

Quelques-uns n'ont jamais assisté à un quelconque stage, le besoin ne s'est pas fait sentir . Ils en savent déjà beaucoup et apprennent par eux-mêmes :

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Je n'ai jamais participé à un stage de formation en informatique.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet *: Pas de formation, mis à part un peu de LOGO à l'École Normale.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je n'ai pas participé au stage de formation I.P.T.*[1] *car j'en savais largement assez. (…) Non, pas de formation, parce qu'il n'y en a pas à mon niveau. À vous d'inventer la solution.*

Les enseignants interrogés relatent un mode d'acquisition de compétences en informatique en adéquation avec le profil formatif dégagé précédemment. Ils ont acquis ce savoir-faire technique :

- en s'autoformant, par tâtonnements successifs, au fil du temps, de découverte en découverte.

[1] Informatique Pour Tous

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- en se coformant, lors d'interactions fructueuses, dans leur réseau social, entre pairs.

Même s'ils participent à l'occasion à des stages de formation en informatique, leurs compétences en ce domaine ne relèvent pas essentiellement d'une hétéroformation.

III.2.3. Rapport aux TIC

III.2.3.1. *Un média technique pour « scientifiques » et pour les jeunes ?*

La forte concentration en baccalauréats dits « scientifiques » de notre échantillon nous a quelque peu surpris (19 sur 25). Elle soutient la connotation techniciste conférée à l'informatique et à ses applications. Elle accrédite l'idée d'un domaine surtout abordable par les esprits logiques, matheux et beaucoup moins par les littéraires. Des informateurs confortent cette représentation des TIC :

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Mon mari commence, c'est pas son truc. Lui, il n'est pas du tout matheux. Il a plus de 60 ans quand même.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Et puis en bidouillant, j'arrive à trouver quelques petites astuces, forcément. C'est vrai, avec un bac C, j'ai l'esprit plutôt logique, ça correspond à l'informatique.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *C'est vrai que les littéraires que je connais ne sont pas trop informatique.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Le média est très technique, ceux qui s'y approchent d'emblée, ce sont quand même les techniciens.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est une passion, c'est vrai, j'ai le bac C.*

Les non-techniciens s'en éloigneraient par manque de confiance, par crainte d'une difficulté insurmontable au regard de leurs capacités :

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Dans les écoles, il y a beaucoup de gens qui ont un tout petit niveau quoi, des gens qui ont peur* [rires].

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Moi, je suis assez…, je bidouille, ça marche ou ça ne marche pas, des fois j'essaie, des fois je plante, c'est vrai. Mais bon, j'y vais, alors que pour en avoir discuté avec d'autres copines, elles n'osent pas. Tu essaies des trucs, ça marche, tu découvres des trucs comme ça. Tu rentres dans le raisonnement du logiciel. Comme dans Google, tu te rends compte qu'il faut un certain vocabulaire.*

Il s'agit d'une représentation hyper techniciste de l'outil informatique, forgée, il est vrai, dès les balbutiements de la micro-informatique, comme l'illustre Christophe, témoin d'une des premières démonstrations d'un ordinateur utilisé à des fins éducatives :

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *(…) au congrès de 79 ou 80, à Grenoble, une commission informatique et éducation. C'est la première fois que je voyais un ordinateur utilisé*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

pour l'éducation, des grosses machines encore. Puis, très très scientifique encore, c'était tout juste si les mecs, ils n'avaient pas des blouses blanches quoi. Il y avait un rapport à la mathématique, on ne pouvait faire de l'informatique que si on était mathématicien. Il y avait quelque chose de cet ordre-là quoi. D'ailleurs, Bernard Monthubert était responsable de la « commission mathématiques » [de l'I.C.E.M]. *Les origines sont là.*

Pour Yann, le problème des compétences en informatique est lié à la génération. Les jeunes côtoient les ordinateurs depuis leur enfance et se forgent un bagage informatique au cours de leur cursus. Les enseignants débutants sont d'emblée plus performants et moins inhibés dans leur utilisation personnelle des TIC que les plus anciens. Par contre, ils peinent à les insérer dans leurs pratiques pédagogiques, un paradoxe que mentionne le rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale : « L'école et les réseaux numériques » (2003, [en ligne]).

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *C'est vrai qu'au niveau des compétences, ça n'était pas toujours ça. C'est un problème lié à notre génération, bien qu'il y ait des gens plus âgés que nous, comme B. M., M. D.. Les jeunes qui sortent ont tous un bagage en informatique, ils ont moins de problème de compétence. On a des jeunes qui sont passés à l'école et on s'est rendu compte qu'on était beaucoup plus attiré et beaucoup utilisateurs de l'outil informatique que ces gens-là. Alors qu'eux, ils ont de l'informatique dans leur formation à l'I.U.F.M.. Ils sont beaucoup plus pointus dans leur utilisation personnelle de l'informatique, mais pas au niveau de l'utilisation avec les élèves dans la classe.*

L'âge ne semble pas pour autant rédhibitoire en ce qui concerne l'usage des TIC. La présence sur les listes d'enseignants plus que cinquantenaires, ou retraités, férus d'informatique en témoigne.

III.2.3.2. *Une passion*

Des enquêtés se déclarent passionnés par les TIC. Ce sont généralement les mêmes individus qui citaient clairement l'informatique comme un de leurs loisirs, sinon leur loisir principal, et qui passent le plus clair de leur temps libre devant leur écran d'ordinateur. On trouve, dans leurs rangs, les animateurs de listes et «webmasters » de sites (Béa, Laurent, Xavier, Fabien, Guy, Jean-Jacques).

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est une passion, c'est vraiment un loisir. Les trois quarts de mes loisirs, maintenant je n'en ai plus d'autres. C'est vrai que l'informatique me prend énormément de temps. Je suis un passionné d'informatique.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Les revues informatiques aussi, j'ai passé du pognon dans ces machins-là. C'était une passion.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je suis passionné d'informatique, j'ai raté ma vocation. En 1965, mon deuxième vœu, c'était l'informatique, déjà à l'époque.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Je suis vraiment de la génération informatique, je suis un passionné.*

Leur passion se traduit par des connaissances très approfondies en informatique, notamment, ce qui est très révélateur, en langage de programmation, autrefois en LOGO ou en BASIC, maintenant en P.H.P., en Virtual Basic… pour le Web.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *C'était vraiment les premières phrases de BASIC.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Je faisais des programmes en BASIC.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *(…) pour développer mes programmes que je faisais en BASIC et en LOGO. (…) Pour moi, le LOGO, c'est le langage de programmation par excellence. C'était très bien pour la formation de l'esprit, et aussi pour la géométrie.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *J'avais commencé à bidouiller de la programmation, du LOGO, des choses comme ça. J'avais commencé à créer, à partir de L'E.N., un outil de gestion pour tout classer dans les bibliothèques de travail, de gestion de ressources documentaires, passer d'un fichier papier à un fichier informatique.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Les premiers programmes, c'était pour la classe (…). Après, je me suis mis à la programmation, la programmation pour le Web plutôt que la programmation en Visual BASIC, comme ça. La Fontaine actuellement est entièrement en base de données.*

Les plus âgés, Guy, Jean et Jean-Paul, ont dépassé la cinquantaine et font figure de pionniers des TICE. Ils se distinguent volontiers de leurs collègues qui n'ont pas connu l'époque « héroï que » de l' « informatique-maison » et qui bénéficient du « défrichage » qu'ils ont effectué.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *D'autre part, j'ai partagé avec quelques pionniers une expérience fabuleuse où nous avons investi des champs, des niveaux plutôt, de communication, sans vergogne, sans a priori, sans retenue de tous ordres. Aucun mérite : nous défrichions, nous ne pouvions que découvrir, même nos échecs, erreurs, errements étaient porteurs. Maintenant, tu as un petit souci, tu tapes sur un moteur de recherche et hop ! Tu as le résultat.*

Guy, militant à l'I.C.E.M., a participé à l'expérience du réseau télématique, préfiguration de ce que sont aujourd'hui les listes de diffusion pour élèves et enseignants.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *D'une part, on peut estimer que j'ai la chance d'avoir pu dépasser certains blocages techniques, par « familiarité » avec les ordis et ancienneté dans la pratique de la télématique.*

Les pionniers connaissent précisément l'histoire de l'informatique à l'école, dont ils sont ou ont été des acteurs entreprenants, d'authentiques innovateurs. Ils se montrent intarissables sur le sujet, nous en avons fait l'expérience. Ce n'est pas sans délectation et nostalgie qu'ils se remémorent la dénomination de leurs premiers compagnons électroniques et la mémoire dérisoire de ces machines.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *J'y ai consacré un gros investissement financier personnel, 150 000 francs. À l'époque, c'était l'informatique maison…Je suis innovateur. C'était avant le plan Informatique pour Tous. C'est*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

dans les années 80-81 que j'ai touché pour la première fois à l'informatique sur un Z.X.80 avec 8 kilo-octets de mémoire !

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Ça devait être un TO7 par l'amicale laïque du patelin où j'étais. (…) Parallèlement je me suis payé un « VIC ». (…) On avait des « ZENITH », on avait 4 KO de mémoire et encore c'était parce qu'ils avaient une extension de mémoire.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *(…) en 81, un Z.X. 81 et un Alice. C'était 4 ans avant le plan I.P.T.. En 85, on a eu un nanoréseau avec des MO5 (…) pour moi ça a été une réussite. C'était pas le genre de matériel que j'aurais voulu, les Atari existaient déjà, on en avait un à la maison.*

III.2.3.3. *Un outil*

Nos informateurs s'accordent pour qualifier l'ordinateur d'outil. L'informatique n'est pas une fin en soi, comme elle avait paru l'être du temps des cours de programmation structurée (cf. 2ème Chap. III.2.1 « outils/objets d'enseignement », Baron, Bruillard, 1996 : 20). Elle doit se mettre au service des hommes et de leurs projets, au service de la pédagogie et des apprentissages dans le cadre scolaire. Les pédagogues Freinet revendiquent cette conception de l'informatique, eux qui, à travers l'usage des TIC à l'école, visent à favoriser l'expression et la communication, faciliter l'individualisation, enrichir la créativité et développer l'autonomie.

Les enseignants interrogés ne se déclarant pas passionnés par l'informatique insistent sur son côté essentiellement utilitaire :

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je n'en fais pas un usage ludique, c'est vraiment un usage utilitaire. C'est un outil au service de tous mes projets professionnels comme associatifs.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *C'est un outil « + + ».*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Je ne suis pas un fou d'informatique, c'est complètement utilitaire.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *L'ordinateur c'est un outil.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Pour l'ordinateur moi, c'est un outil. Quand je l'allume, je sais ce que je vais faire, je vais droit au but.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *(…) disons que c'est au service de. C'est un outil.*

L'ordinateur est un auxiliaire devenu indispensable :

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Moi, je ne saurais pas préparer ma classe sans ordinateur.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Quand l'ordinateur tombe en panne, je suis malheureuse !*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.2.3.4. *Catégorisation*

Nos informateurs ne sont ni des « restés à quai », ni des « caboteurs », mais des « explorateurs » en ce qui concerne les TIC (Tessier, 1999). Ils se répartissent dans deux sous-ensembles qui se différencient par leur rapport à l'informatique :

- **Les explorateurs passionnés**

Ils investissent argent et temps dans les TIC, sans trop compter. Leur usage des TIC dépasse largement le cadre de leur activité professionnelle, y compris pour ceux qui occupent un poste spécialisé d'animateur informatique. Ils considèrent leur micro-ordinateur comme un outil, mais ils aiment savoir ce qu'il y a dans la « boîte ». Les animateurs de liste, Webmestres, concepteurs de sites et programmateurs, se rangent dans cette catégorie. Ils sont innovateurs, créatifs, souvent dans le cadre de leur exercice professionnel (réalisation d'outils de gestion pour les maîtres et d'applications pour les élèves, mise en place de correspondance électronique sophistiquée, utilisation du vidéoprojecteur…).

Parmi les explorateurs passionnés se distinguent **les pionniers**, les défricheurs du domaine, qui ont connu l'épopée glorieuse de l' « informatique maison ». Ce sont les plus expérimentés. Ils ont développé une passion, encore vive, pour l'informatique, bien avant qu'elle ne se répande dans tous les secteurs de notre société, en particulier dans le milieu scolaire. Ils ont vécu le plan Informatique Pour Tous en 1985 et n'en gardent pas un si mauvais souvenir. Ils se sont investis dans la programmation en BASIC et en LOGO. Ils ont très vite intégré l'ordinateur chez eux, mais également dans leur classe, comme ils l'avaient fait pour le minitel, et l'auraient vraisemblablement fait pour d'autres innovations technologiques.

- **Les explorateurs utilisateurs**

L'innovation technologique ne les passionne pas, pas plus qu'elle ne les effraie. Ils se l'approprient pourvu qu'elle se rende utile, qu'elle serve leurs projets personnels et pédagogiques. Ils ne prétendent pas inventer, innover, mais ils tirent profit des outils de leur temps. Les propos de Marie l'illustrent bien:

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je n'innove pas, je prends ce qui existe déjà.*

Ils possèdent un niveau de compétence en informatique remarquable, mais cependant et en toute logique, moindre que celui des explorateurs passionnés.

III.2.4. Les listes de diffusion

III.2.4.1. *Présence et participation*

Les 25 enquêtés de notre échantillon consacrent (consacrait dans le cas de Gaétane), quotidiennement plusieurs dizaines de minutes à la lecture de messages électroniques, sur une ou plusieurs listes de diffusion pour enseignants du premier degré.

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *J'essaie d'y passer peu de temps, mais je le fais tous les jours. J'y passe un quart d'heure tous les jours.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Et il y a la lecture des listes, ça prend bien une demi-heure par jour. Être inscrite sur deux listes, ça prend minimum une demi-heure par jour.*

20 contribuent plus au moins intensément. Pour les plus actifs, le temps passé sur les listes se compte en heures.

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Par jour, c'est un peu mélangé, parce que je relève tous mes mails, car je suis abonné à plusieurs listes… C'est au minimum une heure, une heure et demie pour lire et répondre à des messages.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Le soir, entre 17 et 19 heures, je suis devant mon micro-ordinateur. Je lis mes 100 mails quotidiens environ et les journaux électroniques auxquels je suis abonné. Tous les soirs, j'y passe de une heure et demie à deux heures.*

Une accoutumance

Cette activité journalière de lecture ou lecture-écriture est perçue comme un temps de détente, une transition douce entre la pause d'après la classe et la remise au travail de préparation et de correction du soir, par exemple. Quelques-uns avouent y trouver un véritable plaisir. D'autres, au contraire, n'y décèlent pas un tel contentement et essaient de limiter le temps dédié aux listes, qui empiète inévitablement sur d'autres activités. Cependant, tous font état d'une sorte d'accoutumance, de «dépendance » vis-à-vis de cette communication de groupe, ce qui corrobore les résultats de notre enquête électronique faisant état de la fidélité des colistiers envers les listes (cf. 4ème Chap. I.2.1.).

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Maintenant, je regarde tous les soirs. C'est un moment de plaisir.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je regarde les messages tous les jours, le temps de fumer un peu.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ça prend du temps et en même temps ça détend, une demi-heure tous les soirs avant de me mettre au boulot. C'est une façon de repasser en douceur vers le travail.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *J'aime bien aller faire un tour, lire mes messages. Ça a pris du temps sur mon temps de sommeil, sur la lecture de romans ou de revues.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Il y a une sorte d'accoutumance. Je ne peux pas dire que ça soit un vrai plaisir, mais pourtant j'ai besoin d'aller relever ma boîte le soir.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Moi, je consulte la liste au moins trois fois par jour. Sur le site, tous les jours, je vais regarder, c'est vrai, il y a une accoutumance. Je vais voir pour voir si quelqu'un a laissé une petite bafouille.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Il y a des moments où je n'ai pas le temps mais je consulte tous les jours. Oui, oui, il y a une certaine accoutumance.*

Blandine, qui s'est inscrite par curiosité, avoue être captée par les échanges sur les listes, même si elle se contente de les lire.

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *Mais je trouve ça intéressant. Au début, je ne savais pas trop ce que j'en ferai, et puis je me prends au jeu. Il y a des choses qui m'intéressent bien quoi.*

L'assiduité de nos informateurs vis-à-vis de leur(s) liste(s) découle de quatre raisons majeures. Ce média leur procure de l'information, offre une ouverture, constitue pour eux un lieu d'expression et étend leur réseau de relations sociales. Les enseignants adhérents au mouvement Freinet ajoutent une quatrième raison, essentielle à leurs yeux : leur militantisme.

Source d'informations pédagogiques

Sur les listes, les abonnés obtiennent de l'information dans le plus grand confort, car elle vient automatiquement à eux, pas besoin d'aller la chercher comme sur les forums. Puisqu'ils sont abonnés, le robot redirige l'ensemble des messages adressés à la liste vers leur boîte aux lettres électronique.

Béa ; 43ans ; gestionnaire de Listecolfr : *C'est un moyen de diffusion que je trouve pratique, plus que les forums où il faut aller chercher l'info. Dans les listes de diffusion, l'information arrive vers toi, on est nourri.*

Ils recueillent une grande variété d'informations, d'idées pratiques, de renseignements ponctuels, de considérations théoriques, tout particulièrement par le jeu des questions et réponses entre colistiers.

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr et la Liste PMEV : *L'intérêt, c'est l'information, tu apprends plein de choses.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur listecolfr et la Liste PMEV : *C'est une source d'information.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *C'est assez varié, la variété m'intéresse, les astuces du terrain, les réflexions au niveau politique, au niveau de l'éducation… Ça m'intéresse que ça soit varié à ce niveau-là.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *(…) tu as plusieurs niveaux d'intervention, tu as des gens qui ont des interventions un petit peu théoriques … et puis tu as des gens qui interviennent de façon beaucoup plus synthétique, sur des choses qui peuvent faire rebondir.*

Elles concernent principalement la pédagogie, à leur grande satisfaction, conformément à l'objet des listes auxquelles ils se sont abonnés. Notre analyse de contenu de trois mois d'échange le confirme, la majorité des messages concernent la pédagogie ou la didactique, sous l'angle ou non d'un courant particulier (cf. 4ème Chap. II.1.). Cela correspond à l'attente générale des colistiers. Ils se sont exprimés en ce sens lors de notre enquête électronique (cf. 4ème Chap.1.2.4., sources de renseignements pédagogiques et didactiques, 79,5% en moyenne pour les trois listes).

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *L'intérêt, c'est les infos pédagogiques pour améliorer ma classe, c'est uniquement l'intérêt au départ.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Là, au moins, c'est ciblé, y-a des idées pédagogiques. Les débats, c'est pareil, mais ça dépend des thèmes.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'y trouve des satisfactions, j'y trouve mon compte au niveau de la réflexion, au niveau des problèmes pédagogiques, les problèmes qui sont soulevés, comment tu traites du français, comment tu traites de l'orthographe, comment tu traites de la grammaire. La liste m'apporte des ressources à plusieurs niveaux, des outils plus ou moins directement réutilisables.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *On lit plein de trucs différents et c'est vrai que ça me donne des idées pour mettre des choses dans les classes.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Moi, j'ai vraiment trouvé les réponses à mes questions. C'est la gestion du temps qui me préoccupait.*

Ils mettent surtout en avant le côté pratique, concret de la liste.



Illustration de D. Demarcy, extraite du Nouvel Éducateur n°148, I.C.E.M. - P.E.M.F.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Moi, je m'attache plus aux idées pratiques et au concret.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'aime bien les messages pratiques.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Je les trouve intéressantes au niveau des pratiques, directement pour mon boulot, pour l'école, des échanges qui se font. Moi, j'étais intéressée par les ateliers philosophiques aussi, j'ai trouvé des choses intéressantes.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Il y a des messages qui m'intéressent, quand il y a du contenu pédagogique, des astuces, des réflexions, ah oui, il y a du concret.*

La théorie présente un intérêt pour certains mais rebute franchement d'autres.

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *La critique sur les messages trop théoriques, c'est mon point de vue personnel. Il y a des gens que ça intéresse.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Au niveau péda, les discussions qui ont eu lieu sur Listecofr m'ont toujours saoulé, les grands mots, les grandes phrases…*

Les abonnés récoltent moult ressources, réinvestissables plus ou moins directement dans la classe. Ils collectent des adresses Internet qu'ils insèrent dans leur « signets pédagogiques ».

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'essaie de récupérer des adresses par thèmes…c'est génial, tu sais où aller tout de suite.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *(…) ça donne des adresses de sites aussi. (…) Quelquefois, je tombe sur des sites intéressants. (…) Des fois, t'as des adresses, comme ça, qui sont intéressantes, sur lesquelles tu vas.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Il y a des liens qui sont super intéressants.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Puis, il y a des gens qui signalent des sites intéressants, des choses à voir.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ça me permet de surfer sur certains sites, même sur certaines choses qui, a priori, ne m'intéresseraient pas. Les adresses oui. J'en garde quelque unes, je les mets dans les favoris.*

Ils apprécient également d'y trouver des « tuyaux » techniques concernant les TIC, une hot-line très réactive et non sur-taxée.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *(…) quand il y a des alertes sérieuses de virus, en liaison avec M. B. : « Allez à telle adresse, faites comme-ci comme ça .», et crac l'affaire était réglée.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Je cherche aussi des trucs en informatique.*

Le caractère anticipateur des listes élucide l'accoutumance évoquée précédemment. L'information est très vite colportée sur le réseau qui étend ses mailles dans tous les recoins. Les directives du Ministère sont commentées sur les listes avant même que les inspecteurs en soient avisés. Dans le flot des messages, des informations intéressantes

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

circulent, il ne faut pas les manquer. L'inédit, l'inattendu guettent au détour d'un message. Les listes favorisent la sérendipité, on y trouve fortuitement des informations que l'on ne cherchait pas mais dont on va tirer profit.

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *C'est difficile de savoir à l'avance ce qui va m'intéresser.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) par besoin de communiquer, d'être informée de pratiques variées et innovantes.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr *: (…) là, j'en ai plein, et j'ai horreur de ne pas tout lire (…) j'ai peur de rater quelque chose. Non, c'est fou, mais je ne peux pas me mettre en nomail par exemple. Oui, il y a une sorte d'accoutumance, j'y vais tous les jours, même plusieurs fois par jour* [rires]*, j'ai besoin d'aller voir, j'ai peur de louper quelque chose d'intéressant alors que bon, il n'y a pas tout le temps des trucs intéressants.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Les satisfactions, c'est les surprises quelquefois. (…) Tu as plein d'informations qui arrivent, tu sais les choses, tu sais même avant l'institution. Ça te fait découvrir plein de choses. Avec les listes, t'as un cran d'avance par rapport aux inspecteurs, mais aussi par rapport aux programmes.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *J'ai mille messages en attente, je ne vais pas traiter les mille, mais je ne les jette pas, parce que tu as toujours l'impression de louper un débat, de louper des idées importantes. (…) Il y a aussi un tas d'expressions importantes, fortes, qui apparaissent, de façon désordonnée parfois. (…) Ça m'intéresse de savoir ce qui se dit. On est un peu accro à une liste, comme à sa boîte aux lettres, parce qu'il y a des choses qui arrivent. On attend les nouvelles.*

J. Perriault remarque que les réseaux présents dans le champ éducatif assurent le repérage de l'innovation par leurs explorations multidirectionnelles (1986 : 37). Une liste de diffusion pédagogique devient un outil prospectif pour qui entend anticiper sur des questions à venir, tirer parti des nouveautés pédagogiques et technologiques émergentes. Nos informateurs explorateurs, voire innovateurs, adoptent une posture de veille. C'est l'une des missions de Jean, animateur informatique.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je suis à l'affût, dans la mission de veille technologique que je dois mener en tant que BATIC*[1]*, mais aussi par curiosité « intellectuelle ». Je cherche de l'info. Je suis sur des listes pour garder le contact. Souvent, les listes anticipent ce qui va se passer… pour me tenir au courant de ce qui se passe sur la liste, je consulte les archives…Parfois, elles me permettent également de résoudre un problème qui va m'arriver ou que je n'ai pas su résoudre.*

Christophe, ancien instituteur « Freinet », maintenant Maître de conférence à l'université, reste abonné à la *Liste Freinet* car il se préoccupe de l'innovation pédagogique liée aux TIC dans le cadre de ses recherches universitaires.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Je suis tout ce qui relève de l'innovation, c'est un terme qui est très présent dans le mouvement. Pour avoir étudié le mouvement Freinet, on sait que*

[1] Brigade d'Animation aux Technologies de l'Information et de la Communication

c'est un lieu d'innovation. Je continue l'observation sur les évolutions. C'est plus en veille, pour suivre un peu l'actualité. Il y a la veille technologique aussi.

Pour Jean-Paul, professeur des écoles retraité, les listes de diffusion constituent un excellent moyen de se tenir informé, un thermomètre de la vie éducative dans le primaire. Ceux qui s'en sont éloignés peuvent garder le contact.

***Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV** : Je suis resté pour rester au courant de ce qui se passe dans l'Éducation Nationale, car ça n'est pas du tout au travers des média que tu peux te rendre compte. Tu as un meilleur aperçu en lisant les messages des gens qui sont encore au charbon.*

Lieu d'expression

Les abonnés qui s'investissent dans les échanges obtiennent une information plus ciblée, plus individualisée. Ils trouvent rapidement une solution à leur interrogation, leur souci du moment, et ne sont pas tributaires des interventions d'autrui.

***Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr :** Les listes, c'est vraiment utile et rapide. Dernièrement, je cherchais les textes qui indiquent que c'est aux maires d'inscrire les élèves, pas aux directeurs.*

***Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr :** Je balance un message sur la liste et en une demi-heure, c'était réglé.*

***Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet :** Pour rechercher une solution rapide à un nouveau problème, je suis un peu flemmarde* [rires].

Ils rendent service à leur tour, quand l'occasion se présente. Par leurs réponses, les enquêtés « renvoient l'ascenseur ».

***Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr :** C'est vrai il y a des gens qui sont prêt à te dépanner, moi j'essaie de répondre de temps en temps.*

***Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet :** Sur la Liste PMEV, si on pose une question, il y a toujours quelqu'un prêt à donner un coup de main, pour donner des précisions…*[J'interviens] *pour apporter mon aide lorsque je le peux, ou demander l'aide des autres si je suis coincée.*

Ils font aussi preuve de solidarité, d'altruisme envers leurs pairs colistiers, en fournissant spontanément des ressources.

***Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV :** (…) pour rendre service, afin d'essayer d'éviter à d'autres des écueils que j'ai pu connaître, pour communiquer des informations et des documents dans les domaines qui m'intéressent, par exemple l'apprentissage de la lecture au CP.*

***Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV :** Je fais le relayeur. Quand je trouve un message intéressant pour quelqu'un que ça intéresse, qui ne peut pas ou ne veut pas s'inscrire, je transmets.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Notons qu'une partie des demandes et des réponses reste invisible, car dans le cas d'échanges personnalisés, les réponses s'effectuent en privé pour ne pas encombrer la liste. Cette communication « souterraine », difficile à évaluer, paraît conséquente. Elle semble efficace ; il est difficile de ne pas répondre quand une demande vous est adressée personnellement et les réponses en privé sont généralement plus personnalisées.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) par contre, j'interviens beaucoup plus en privé et surtout pour aider, pour donner un renseignement quand je connais la réponse. Quand on demande un renseignement, ça marche également mieux en privé.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Généralement, je réponds en privé, je n'hésite pas. J'essaie de ne pas me tromper.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *J'interviens majoritairement en liste et/ou en privé pour répondre à des demandes précises auxquelles éventuellement je puis apporter un « essai de réponse » ou une piste.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je suis pas très demandeur, je réponds plutôt, mais en privé.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Il y a les réponses en privé. C'est vrai que le fait de communiquer sur la liste, ça permet de recueillir des infos en privé aussi, il y a une partie souterraine.*

Au sein de notre échantillon, onze enseignants soutiennent régulièrement l'activité d'une ou plusieurs listes par leurs contributions. Ils n'hésitent pas à s'exprimer dans l'agora virtuelle, à demander un renseignement ou fournir de l'aide, à participer aux débats et donc à s'exposer, ce qui suppose une légitimité de leur part. Légitimité qu'ils tirent de leur « bagage » scolaire, professionnel, extra-professionnel (l'expérience, un diplôme, la qualification, la fonction, des compétences techniques…), mais aussi de qualités individuelles (une aura, un style, une personnalité). L'intervenant doit montrer d'« où il parle » pour que son propos soit recevable.

Nos enquêtés membres de la minorité active, après plus de sept années de carrière, se situent dans une phase de « diversification, d'activisme » ou, pour ceux qui ont plus de 25 années d'ancienneté dans le métier, de « sérénité, de distance affective » de leur cycle de vie professionnelle d'enseignant (Huberman, 1989). Leurs compétences d'enseignants bien assises, ils n'hésitent pas à faire autorité sur les listes.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Une infime minorité qui tente d'apporter quelques réponses, infime minorité qui, à mon humble avis, se doit d'être plus expérimentée.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *(…) une certaine expérience, une certaine maturité peut-être, voire un certain recul par rapport à la vie professionnelle.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Je pense que quelque part, je dois avoir un complexe par rapport à des gens qui ont une facilité à répondre à tout ça. Pour*

eux, les réponses sont immédiates. Et puis moi, je n'ai pas le recul qu'ils ont, je n'ai pas beaucoup d'ancienneté dans le métier. Je me dis le nombre de livres qu'ils ont pu lire certains, j'en vois certains qui sont très très pointus sur certains domaines. Je sais pas si tu vois J.-P. J., j'ai été faire un tour sur son site, j'ai pris des trucs. Lui, il a l'air très pointu sur pas mal de choses, tout ce qui est développement du cerveau, tout ça, fonctionnement du cerveau. On peut intervenir sur des sujets que l'on maîtrise bien. Je questionne plus.

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Je ne suis pas très bavarde sur les listes car j'ai l'impression que j'ai beaucoup à apprendre et pas beaucoup à donner. (…) Il y a une fois, j'aurais bien répondu à un message, mais j'aurais pas répondu n'importe quoi.*

Participer, c'est aussi prendre le pouvoir : proposer, argumenter, orienter, appuyer, contester, infléchir, s'engager, admonester, vilipender…être acteur.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Lire et m'informer ne suffisent pas à mon bonheur et j'ai parfois envie de donner mon point de vue, peut-être rétro, dégagé de toute contrainte administrative et/ou hiérarchique. Bref, j'ai envie d'échanger sur un certain nombre de sujets. Ne pas intervenir, c'est mourir un peu. Intervenir, c'est prendre le risque de se faire tuer... mais j'ai un gilet pare-balles et la peau épaisse.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *(…) une envie de « contester » pour faire rebondir les « donneurs de leçons », leur apprendre la modestie.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Certains sujets, domaines, me sont si viscéralement importants que je suis sans aucun recul et que j'interviens sans hésiter, quelquefois avec autorité dans ses 2 acceptions : avoir de l'autorité et faire autorité, parfois intempestivement ! Ce doit être un des signes de l'engagement.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *C'est peut-être les bavards qui sont le plus dessus… J'interviens sans doute parce que je suis bavarde, que j'aime bien discuter pour partager des opinions ou défendre les miennes.*

Le goût et l'habitude du travail en équipe, particulièrement en équipe pédagogique, désinhibe et motive des abonnés à intervenir. Ils savent parfaitement qu'un collectif solidaire l'emporte sur les individualismes.

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Je sais que la réflexion peut et doit être collective; s'exprimer est alors une obligation, une nécessité dans cette optique; s'exprimer ne veut d'ailleurs pas forcément dire monopoliser la parole, mais aussi reformuler, renvoyer, proposer.*

Sur les listes du mouvement Freinet, l'engagement stimule l'activité. Pour le militant, la contribution va (ou devrait aller) de soi.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je suis abonné à la Liste Freinet parce qu'il le faut. C'est mon aspect militant Freinet qui ressort dans ma présence sur ces listes. Ça fait partie de mon engagement au sein de l'I.C.E.M., en particulier sur la Liste Freinet.*

La participation s'explique également par le besoin de reconnaissance ressenti par des colistiers. Cela flatte l'ego de dispenser son savoir à plus ignorant que soi, de montrer sa maîtrise technique, sa culture, sa connaissance, son expertise pédagogique.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *(...) pour partager mon « savoir ». C'est pour l'ego ?!*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ouverture pédagogique

Les listes offrent une ouverture sur des horizons pédagogiques méconnus ou ignorés. Les échanges, qu'ils soient pratiques ou théoriques, voire politiques, élargissent l'angle de vue.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'y trouve une grande ouverture. On y traite de sujets très divers et on y aborde de nombreuses questions pédagogiques.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ça me permet de mettre du lien dans mes pratiques, des ouvertures sur d'autres choses qui peuvent être complémentaires par rapport à ce que je fais. (…) Par le biais de la liste, j'ai pu accéder à un certain nombre de choses, des plans de travail, des outils autocorrectifs, j'ai pu y réfléchir et utiliser certaines choses.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *On apprend parfois des choses qui, de prime abord, ne nous auraient peut-être pas accrochés.*

Les échanges donnent aux enseignants exerçant dans de petites écoles, en zone rurale, l'opportunité de rompre leur isolement géographique par le truchement d'un média électronique interactif, dégagé de la contrainte de la distance.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Elles m'ont permis de rompre mon isolement d'instit de classe unique en centre Bretagne. C'était la seule ouverture que j'avais avec des instits.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Ensuite, en tout cas pour mon cas, c'est la volonté de ne pas être isolé, parce que se retrouver tout seul dans sa campagne c'est …c'est pas évident quoi.*

Mais c'est aussi l' « enfermement pédagogique ordinaire » (Boumard, 1989) qu'ils vainquent. En effet, les maîtres ne bénéficient pas d'espace neutre pour parler de leurs expériences, des difficultés, des échecs et des réussites. Chacun fait face à la complexité de la classe et l'affronte isolément. Dans les écoles, peu de portes restent ouvertes, par crainte d'exposer ses difficultés d'enseignant, ses manquements ou lacunes au regard d'autrui. Un bon maître tient sa classe, fait progresser tous ses élèves sans exception, dans le calme, l'ordre. La réalité est souvent toute autre dans ce « métier impossible » et chacun culpabilise dans son coin. Sur une liste, la « parole » se libère, la relation est plus impersonnelle et moins chargée d'affect, on peut partager avec des collègues virtuels des expériences heureuses ou malheureuses, prendre du recul et relativiser.

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Il faudrait un lieu pour confier des problèmes rencontrés à l'école, comme dans le primaire où les portes sont fermées et les difficultés non avouées, non avouables. En milieu spécialisé, c'est pas pareil. Nous, on ose parce que forcément, on est toujours dans la difficulté, c'est dans la culture du milieu spécialisé, alors que c'est vrai, quand on est dans le milieu enseignant, dans la filière classique, on n'ose pas aller dire que l'on a des difficultés parce qu'on a peur de ce que les collègues vont dire.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Pour moi, c'est plus une ouverture, dans une idée de recherche, le besoin de ne pas être seule. C'est un truc qui est vachement important de communiquer.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Tu es en contact avec plein de monde. Et c'est vrai que pour l'aide au niveau de l'école, t'es pas tout seul.*

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *(…) me sentir moins seul dans ma pratique.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ce qu'elles m'apportent, déjà on se sent moins isolé. On voit que les problèmes, les questions qui sont posées sont partagées par beaucoup.*

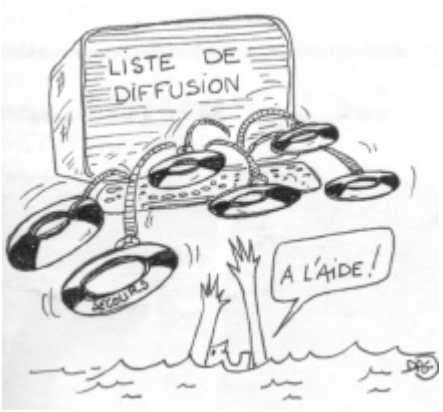


Illustration de D. Demarcy, extraite du *Nouvel Éducateur* n°148, I.C.E.M. - P.E.M.F.

Les listes rendent possible l'enrichissement mutuel de centaines d'enseignants, la rencontre d'une extraordinaire diversité de sensibilités.

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Les listes m'apportent une ouverture sur ce qui se passe dans les autres écoles, pour faire des parallèles, voir comment ça marche ailleurs.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Ne pas être trop isolé. La richesse des listes, c'est qu'il y a un sérieux brassage public, privé, parents, différentes catégories de personnel. C'est un moyen de garder un contact, d'avoir des avis autres que les tiens. Dans notre métier, si on ne va pas voir ce qui se passe à côté, on a tendance à moins réfléchir. C'est stimulant.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Moi, elle m'apporte déjà un contact, elle nous fait sortir un peu de notre école ici, parce que le fait qu'on soit en équipe, c'est bien, mais on est un petit peu en ghetto aussi. Tu vois, bon, il y a le groupe départemental mais c'est toujours les mêmes copains qu'on a. La liste, ça t'apporte quelque part du sang neuf, tu lis des choses.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *On apprend plein de choses, on s'enrichit énormément. On peut trouver des gens qui n'ont pas du tout les mêmes façons de voir que nous. Il y a des points de vue très différents. J'aime bien découvrir des horizons nouveaux en discutant avec des collègues.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *C'est plus facile d'approfondir un sujet dans une liste de 750 personnes que dans une école de 10 ou 12 enseignants.*

L'asynchronisme de la communication autorise une mise à distance, que le rythme de la journée d'école interdit, ou du moins restreint. Tranquillement, à son domicile, l'abonné prend le temps qui manque à l'école pour regarder ce qui se passe ailleurs et pour échanger sur les pratiques, les conceptions de l'acte d'enseigner.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *(…) c'est un peu l'enrichissement que l'on ne peut pas avoir directement dans l'école avec ses collègues parce qu'on n'a pas le temps. C'est un problème de temps, de disponibilité. Quand t'es à l'école, t'es pas forcément disponible pareil que quand t'es chez toi, tranquille.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Et autre avantage de la liste, c'est qu'il y a des questions et des réponses sur des problèmes que l'on rencontre tous les jours alors qu'on n'a pas le temps d'échanger avec les collègues. Ça, je trouve ça génial.*

Lien social

Les listes, réseaux multipolaires et horizontaux dans le cyberespace, marquent le renouvellement du lien social. En s'abonnant, les enseignants agrègent le groupe de colistiers à leur réseau personnel. Des relations potentielles se concrétisent, la force centripète des affinités transforme les rapports professionnels, virtuels et cordiaux[1], en concordes et même en amitiés sincères. Les relations plus personnelles prennent place dans un réseau secondaire privé, où l'intimité peut se dévoiler.

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr et la Liste PMEV : *C'est un endroit où il y a beaucoup de contacts, beaucoup de gens, et en fait, tu vas te lier avec quelques personnes et tu vas continuer avec ces personnes.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Enfin, j'ai pu nouer quelques contacts avec des cyberz'amis, très virtuels il est vrai, et je crois que je les connais bien, parfois aussi bien que certains voisins, car « au bout du fil », on se parle plus et mieux peut-être. J'aime bien la variété, la multiplicité des contacts.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *On y développe des liens professionnels et amicaux. J'ai noué des liens très étroits avec un colistier en particulier, M. Z…, qui enseigne en Alsace, en classe unique, comme moi au début. C'est comme ça d'ailleurs que nous sommes entrés en relation. Il m'a même annoncé son mariage. Ce que je trouve sur la liste est autant d'ordre professionnel qu'affectif… pour discuter et échanger avec des personnes qui m'intéressent ou m'intriguent.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Les listes permettent la construction d'un réseau secondaire de communications plus privées, underground par rapport à la liste, où on rentrera plus dans l'intimité. On peut cultiver des relations très personnelles, poussées, avec quelques colistiers… côté relationnel des listes, personnes que l'on n'aurait pas connues sans la liste.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'ai d'ailleurs noué quelques relations «pédagogiques » autour de thèmes, notamment la lecture au C.P., avec d'autres collègues, avec qui j'échange des documents par Internet, mais aussi par courrier, voire par téléphone.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Suivant le thème abordé, et si on reste suffisamment longtemps, on finit par se familiariser avec la population des lieux, on devine plus ou moins leur manière de fonctionner. C'est assez sympathique en fait.*

[1] Allusion à la marque de salutation « cordialement » communément utilisée sur les listes.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ce type de réseau sociotechnique nous laisse imaginer l'émergence d'une nouvelle structure sociale, moins contrainte par le temps et l'espace, aux potentialités insoupçonnées.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *C'est un moyen de communication fabuleux, une réactivité inimaginable autrement, qu'on ne peut même pas inventer si on n'a pas cet outil-là. La possibilité de contacter 500 personnes à la fois. Et puis, sous-jacent, ce qu'on avait formulé à l'époque des CREPSC*[1]*, c'est toute l'idéologie qui est sous-tendue par l'idée de mise en réseau, d'horizontalité, de réseau, de maillage. Je pense que c'est une idée d'avenir, je pense qu'on n'a pas encore tout entrevu.*

Le militantisme

Les militants Freinet interrogés expliquent leur présence sur la *Liste Freinet* par leur engagement dans le mouvement Freinet, un attachement quasi viscéral, une fidélité sans faille envers les « copains» qui partagent un même idéal, une vision identique de l'éducation.

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Le public est particulièrement restreint, donc il y a une corrélation évidente c'est vrai, c'est une forme de militantisme.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *C'est pour ça que je te parlais de fidélité tout à l'heure, c'est quelque chose comme une symbiose, un accord tacite. (…) C'est vrai, il y a une adhésion, j'allais dire le mot sectaire* [rires]*, c'est pas ça.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Sur le plan militantisme, c'était quand même l'autre fibre, la politique, le militantisme, qui est la raison pour laquelle je reste accroché, entre autres, en observateur ou militant pédagogique.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *On a une parole à assumer en tant que militants pédagogiques engagés pour une école populaire depuis 70 ans, qui est de montrer qu'il y a une autre approche de l'école.*

III.2.4.2. *Des critiques*

Les enquêtés expriment quelques réserves envers les listes de diffusion. Ce média coopératif présente beaucoup d'avantages mais également leurs pendants en inconvénients.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Les inconvénients de leurs avantages évidemment, mais dans l'ensemble, les avantages l'emportent aisément.*

Une communication hybride

Ce moyen de communication de groupe, horizontale, multipolaire, quasi synchrone, occasionne quelques désagréments inhérents à son principe même. L'outil technique médiatise la communication. Il la favorise et la contraint.

[1] Centre de REcherche sur les Petites Structures et la Communication

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Une masse d'informations circule avec une rapidité impressionnante. La qualité s'avère très inégale. Le lecteur se doit donc d'exercer une vigilance critique, de contrôler les sources de l'information[1], de procéder à des recoupements, des vérifications afin de s'assurer de leur crédibilité.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *C'est un média à flux rapide. Il y a à boire et à manger. Il faut rester lucide par rapport à la dynamique et par rapport au contenu.*

Ni véritablement écrite, ni véritablement orale, cette communication hybride inaugure un nouveau mode de relation qu'il faut s'approprier et dont il faut bien mesurer l'impact. Le style dépouillé, oralisé, laisse la place à des interprétations hâtives, erronées, épidermiques, que le para verbal, les interactions immédiates, l'affect du contact direct auraient corrigées, neutralisées. Même les emoticons (cf. 2ème Chap.I.4.2.2.) peinent à pallier le déficit d'indices supports de la communication.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *L'autre défaut, c'est le type de communication que personne ne maîtrise. C'est pas de la communication écrite puisqu'on réagit du tac au tac comme ça, c'est pas de l'oral parce qu'il n'y a pas tout ce qui est non verbal, avec les intonations. Ça va devenir de l'écrit, mais quand tu le fais, ça n'est pas de l'écrit. C'est un nouveau type de communication, et on ne le maîtrise pas. Sur le plan de la communication, c'est un outil dont personne ne maîtrise les conséquences.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Cette communication ne remplacera jamais la communication directe. On se permet beaucoup plus de choses dans la forme. C'est un type de communication entre l'écrit et l'oral.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *L'immédiateté du style des messages peut provoquer des quiproquos qui sont beaucoup plus lissés dans d'autres circonstances.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Il y avait 15 messages d'insultes qui fusaient où tu te disais, les gens n'ont même pas lu ce qu'il a écrit.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Comme c'est pas de l'oral, on ne voit pas la personne en face, on ne voit pas ses mimiques, on a tendance à prendre les choses au premier degré.*

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *Des fois, il y a de l'agressivité. Je pense que c'est dû à des mauvaises compréhensions. On n'a pas le temps comme disent certains, on devrait mettre des sourires de temps en temps, des petits sourires.*

La plupart des colistiers sont des inconnus. Personne ne sait vraiment à qui il a affaire. L'autre est un être collectif, virtuel. Un intervenant s'exprime en fonction d'une histoire, d'un contexte vécu, d'un point de vue que les autres méconnaissent, ce qui limite l'empathie, la compréhension et biaise la communication.

[1] Les canaux d'Internet regorgent de canulars (ou hoax) par exemple. Des sites spécialisés permettent de les déjouer. HoaxBuster est le plus connu en France, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.hoaxbuster.com/

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Les gens ne se connaissent pas sur une liste. On a le clavier quelquefois très rapide, plus que les cow-boys au Far West, on ne se relit pas, on envoie des trucs, c'est pas important si ça blesse, ou alors c'est de la naïveté totale. On se rend pas compte qu'un propos peu être complètement déformé, analysé, interprété et faire très mal.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Sur la liste Freinet, comme c'est une liste ouverte, on ne prend pas toujours le soin de voir qui cause et de quel point de vue il se situe quoi, quelquefois il y a de la tension.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *C'est un peu artificiel par certains côtés, dans les réponses, on répond souvent rapidement sans prendre forcément du recul.*

La prudence s'impose, le manque de retenue pourrait s'avérer préjudiciable. Des collègues ou des supérieurs hiérarchiques peuvent être abonnés sans que nous le sachions et ne pas apprécier nos propos. Face à cette inconnue, cette face cachée des listes, il convient de ne pas trop en dire. Même sur ces réseaux non-institutionnels, il faut faire preuve de réserve.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *J'évite de dire trop de choses personnelles sur la liste, car on ne sait pas qui est réellement sur la liste, il peut y avoir des inspecteurs, peut-être le mien. On ne sait pas qui peut rentrer dans la liste, c'est assez anonyme. Mais en même temps, l'anonymat c'est bien pour se protéger contre des interventions mal intentionnées. Ça peut être très bien intentionné comme mal intentionné.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Quelque chose qui m'a un peu gênée, (…)j'ai rencontré un conseiller pédagogique qui m'a dit « ah j'ai déjà vu ton nom dans la liste » et le fait de savoir que mon conseiller pédagogique puisse lire ce que j'écris, tout à coup, tu sens comme un regard, un regard d'autorité qui peut te juger. Là, tu te dis bon, tu fais peut être un peu plus attention à ce que tu peux écrire après quoi.*

Les listes de diffusion sont des espaces publics de communication et des outils professionnels. Même si la liberté de ton et la spontanéité sont de mise, les enseignants doivent surveiller leurs paroles et ne pas oublier leur devoir de réserve sous peine d'encourir des sanctions[1].

L'agressivité, l'intolérance

Les listes de diffusion, média à flux rapide, favorisent les réactions instinctives, agressives, à l'encontre d'un interlocuteur lointain, indéterminé, qui est pourtant un être sensible que des réponses publiques et acerbes peuvent profondément toucher.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Il y a aussi une certaine agressivité. Ce qu'il y avait aussi sur les radios amateurs.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Je trouve que c'est un viatique pour les caractériels.*

[1] Dans son flash du 10 septembre 2004, le Café Pédagogique rapporte la mésaventure d'un enseignant d'Orléans, sanctionné d'un avertissement pour avoir émis une critique à propos du barème de l'épreuve de maths du bac, sur une liste de discussion fermée de professeurs de maths, [en ligne], adresse U.R.L : http://www.cafepedagogique.net/expresso/index.php?express=399

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Les reproches, c'est la peur de se faire assassiner, c'est tout. L'agressivité, maintenant je m'en fous, je zappe les messages qui sont agressifs, …des jeunes qui lancent une question et qui se font allumer tout de suite.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'aime pas les disputes, ça m'énerve. Les disputes, mais c'est partout pareil, je ne vais pas faire un message pour leur dire d'arrêter. Je zappe là-dessus, ça ne m'intéresse pas.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Un peu d'intégrisme, d'agressivité, mais ça c'est dans tous les propos quand ils deviennent publics.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Les échanges aigres-doux entre certains, ça … je ne vois pas trop l'intérêt.*

Des colistiers particulièrement désinhibés par ce style de communication admonestent vertement des intervenants. On peut parier qu'ils ne le feraient pas en situation de face à face. Pour ces enseignants atrabilaires, la liste fait office de défouloir.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *(…) maintenant il y a des périodes où il assassine tout le monde.*

Des sujets particulièrement sensibles provoquent des montées d'adrénaline. L'apprentissage de la lecture, par exemple, oppose les « experts », les pro-méthode B-A-BA et les pro-méthode « naturelle »[1], les pro-méthodes et les anti-méthodes. Les joutes sont serrées. Débordements et emportements remplacent souvent les arguments.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Il y a des sujets assez fâchants. Il y a certaines choses que l'on ne dira pas.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *En plus, tu peux te faire assassiner rapidement, tu parles de la méthode de lecture machin* [rires].

L'agressivité nuit à la participation. Échaudés par le ton véhément de certains messages, des colistiers s'abstiennent de toute intervention ou contribuent a minima, en prenant soin de lisser leurs propos pour ne pas prêter le flanc aux invectives.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est pour ça, moi, j'interviens peu dans les listes. C'est vrai que c'est frustrant des fois de te dire que tu prends des risques à chaque fois que tu écris. Tu pèses tes mots quand tu écris, je n'ai pas envie de rentrer dans des débats.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *(…) l'agressivité, il y a cet aspect là. Ça, je pense que ça joue sur le nombre de personnes qui interviennent, parce qu'effectivement, quand j'interviens, je prends le soin d'avoir des tournures qui permettent de ne pas prêter flanc à … Il faut un savoir-faire sur les listes, si tu ne veux pas te faire méchamment sabrer.*

La violence verbale est également une cause de désabonnement.

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Il y a quand même des passages sanglants. Tu t'inscris, tu vois les règlements de compte, tu te dis bon, d'accord, si je pose une question, ça va être mon tour, donc je ne vais pas rester.*

[1] La méthode naturelle de l'apprentissage de la lecture est largement pratiquée par les enseignants « Freinet ».

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Certains lancent des attaques personnelles. J'ai été abonnée à la Liste Freinet mais je l'ai quittée car il y avait trop d'agressivité.*

Ouverte à tous, la *Liste Freinet* est parfois le lieu d'échanges vifs entre enseignants intéressés, curieux, qui veulent des précisions sur cette pédagogie, et des militants garants de l'idéologie du mouvement. Ces derniers transigent peu avec leurs conceptions de l'école et de la société et ils le montrent quelquefois vigoureusement.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Je ne suis pas restée très longtemps sur la Liste Freinet, j'en ai eu marre. J'avais l'impression d'avoir affaire à des gens qui se sentaient au-dessus. Il y a une certaine intolérance.*

Les « Freinétistes » chevronnés, lassés de répondre à des questions basiques d'enseignants qui n'ont pas pris la peine de se renseigner un minimum par eux-mêmes, renvoient prestement les néophytes ignorants vers les sites Freinet, sans trop de ménagement.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Sur la Liste Freinet, les gens sont trop agressifs, surtout envers les débutants. On a des réponses agressives quand on pose des questions trop basiques. C'est une liste de pros.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Certains posent des questions sans avoir pris la peine de se renseigner. Ils se font jeter. On leur conseille d'aller voir sur le site Freinet où ils peuvent consulter des dossiers. Mais ce que je leur reproche aux copains de l'I.C.E.M., c'est de penser qu'ils ont raison et qu'ils sont les seuls à avoir raison. Ils sont très dogmatiques, ils font une grosse erreur.*

La pugnacité, l'ardeur, signes de l'engagement, de la conviction, ne s'harmonisent guère avec la visée prosélytique, l'objectif d'ouverture assignés à la liste. Les militants Freinet en ont conscience.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *On nous reproche parfois, à juste titre, d'être un peu trop dogmatiques, agressifs, de ne pas répondre aux débutants, aux gens qui s'intéressent à la pédagogie Freinet de façon adéquate. Il faut qu'on en tienne compte. La Liste Freinet est prosélyte, elle est faite pour ça, et elle est en lien direct avec le site. Quelqu'un qui veut s'informer sur la pédagogie Freinet et puis qu'on devrait garder parmi nous, qu'on devrait réussir à accueillir, à former.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Les satisfactions, c'est quand on revient à ce qui fait l'essence même de la liste, c'est à dire de discuter de pédagogie Freinet, de respecter les arguments des autres, de ne pas intervenir de façon bovine contre des débutants qui posent des questions naïves qui ont déjà été posées 25 fois.*

Notre analyse de contenu de trois mois d'échanges modère quelque peu l'impression d'une agressivité permanente sur les listes (cf. 4ème Chap. II.2.4.2.). Nous relevons 3,7% de messages agressifs, intolérants, dans notre corpus. C'est trop, nous en convenons, mais pas si fréquent. La *Liste Freinet* se situe entre les deux autres sur ce critère. Sa réputation paraît donc surfaite. Le « flaming » marque les esprits, même s'il est en définitive assez rare, et

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

en tout cas bien plus rare que les marques de sociabilité, de convivialité (12%). Il choque, il limite et censure la communication.

Le bruit

Les interviewés relèvent beaucoup de phénomènes parasites qui nuisent à la transmission des informations et à leur réception, et contreviennent à l'objet des listes.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Parfois, beaucoup de bruit inutile.*

Parmi ces entraves à la communication sur les listes, ils citent :

- le bavardage, le déchet, les messages qui n'apportent rien (remplissent-ils une fonction phatique ?), encombrent la Bal. Mais attention, chacun a ses intérêts particuliers, sa sensibilité. Un message inutile pour l'un fera écho chez l'autre.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Du bavardage, beaucoup de bruit, au sens information du terme, quelque chose qui nuit à la communication.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Une liste de diffusion, c'est du bavardage qui moi m'énerve* [rires]*. Je suis partie surtout à cause des messages, je cherchais des informations et j'ai eu des bavardages. Bavardages et c'est pas synthétique. C'est vraiment ça, j'y vais de ma petite anecdote personnelle. J'étais envahie.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Il y a des choses qui sont sur la liste qui n'intéressent pas la liste à vrai dire. Ça dépend pour quoi et pour qui. Moi, sur le C.M., ça ne m'intéresse plus du tout, mais ça peut intéresser des gens.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Au niveau des insatisfactions, des fois, c'est des messages qui n'ont pas à être sur la liste non plus, messages hors sujet, sur la guerre en Irak, des choses comme ça, même si c'est vrai, il y a toujours un lien forcément avec l'éducation, il y a d'autres endroits pour ça.*

- l'étalage ostentatoire ou « maladif », « psychanalytique » de sa personne.

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Certains débats, certaines personnes qui se prennent un peu pour le nombril du monde, dans ces cas là, on a vite fait de supprimer.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Des gens qui s'écoutent parler (…).*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet *: Les gens qui ont des problèmes de communication investissent facilement ce genre de listes, pour décharger un peu tous leurs états d'âme et tout ce qu'ils ont à dire.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *La liste est un peu un exutoire.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Ça ne m'intéresse pas forcément ceux qui racontent leur vie.*

- l'entrisme d'individus qui ne visent qu'à propager leurs idées[1], le « trollisme » de gens malintentionnés qui ne pensent qu'à perturber la liste[1].

[1] À l'exemple de membres du collectif « Sauver les lettres » qui ont sévi sur *Listecolfr* et la *Liste Freinet*.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Des enquiquineurs qui viennent sur la liste foutre leur bazar de temps en temps aussi.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Les trolls, les fouteurs de m….*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Et puis, tu as des gens qui sont là pour chercher un peu la m… quoi.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *(…) d'autres, qui ne sont là que pour le plaisir d'embêter le monde.*

Le non-respect de la Netiquette

Ils déplorent le non-respect de la Netiquette.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Il y a aussi le non-respect de la Netiquette. Bien souvent, l'objet du message n'a pas de relation avec le contenu du message.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Il y a un problème de maîtrise de ces listes, un problème de régulation. La communication sur ces listes-là nécessite de se constituer des règles.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Même problème de gestion de groupe qu'en C.B.. Certains n'ont aucun respect du code.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Si on enlevait les messages envoyés en texte enrichi, il ne resterait pas grand monde. Ça prend de la place.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Les messages qui donnent 50 fois la même réponse m'énervent aussi. Il y en a qui, pour deux lignes de message, mettent tout le reste.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet *: Il y a un manque de discipline de la part de certains sur la liste, ils ne respectent pas la charte. Ils écrivent en texte brut, ils envoient des pièces jointes.*

Sur *Listecolfr* et la *Liste PMEV*, le nouvel arrivant doit prendre connaissance du code de bonne conduite à respecter sur les listes avant de valider son abonnement. Il ne peut prétexter une ignorance en la matière, même s'il faut un temps d'adaptation pour s'approprier le « savoir-vivre et communiquer » sur une liste. Des enquêtés proposent de restreindre cet espace de liberté par quelques règles plus strictes ou en modérant les listes.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Un manque relatif de structuration… Il faudrait quelques règles supplémentaires, assez intransigeantes d'ailleurs. Près de 800 âmes, c'est difficile à canaliser et à discipliner.*

D'autres comptent davantage sur une autorégulation du collectif des abonnés.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Moi, je n'ai jamais vu de Netiquette par exemple, et ça ne m'intéresse pas, parce qu'en gros, je connais depuis vingt ans ce qu'il faut faire, ne pas faire, fichiers joints, ne pas répondre à toute la communauté parce qu'on veut s'adresser à une personne. Ce sont des choses qui se régulent avec les interventions des uns et des autres et ça c'est vachement bien. La liste, la liste se régule d'elle-même, c'est de la régulation collective, interne.*

[1] Le troll, du nom d'une créature apparentée aux ogres que les amateurs de l'œuvre de J.R.R. Tolkien et de jeux de rôles connaissent bien, est un personnage malfaisant qui s'attaque aux listes de discussion et forums dans le but de les déstabiliser en lançant par exemple des sujets qui fâchent.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Le volume de messages, le temps passé

Le volume de messages à traiter quotidiennement paraît bien lourd et dévoreur d'un temps précieux, tout particulièrement pour les collistières. Le partage des tâches domestiques demeure très inégalement réparti[1]. L'éducation, le modèle paternel et maternel, l'inconscient collectif façonnent les comportements. Les hommes craignent pour leur ego mais beaucoup de femmes ont du mal à se faire aider.

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *3 enfants, 10, 6 et 4 ans et demi, j'ai moins de temps forcément (…). Il faut trouver des créneaux*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Une fois que les enfants ont commencé à grandir, on a davantage de temps.*

Des courriels renvoient à des sites ressources à consulter, démultipliant la durée de dépouillement, de lecture.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Le problème, c'est que ça pompe énormément de temps. Mon temps de lecture est vachement bouffé par ça. J'aime bien lire, et depuis que je suis sur les listes de diffusion, je m'aperçois que je monte dans mon machin pour regarder, puis ça pompe énormément de temps.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Il y a aussi le nombre de mails. Quelquefois, c'est énorme.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Si tu n'ouvres pas pendant un moment ta boîte, tu es vite débordé.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Le volume, je suis souvent noyé.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est vrai, des fois je sature avec tous les messages qu'il y a, j'en ai 500 en retard à lire.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Côté insatisfaction, il y a le nombre de messages, c'est lourd à lire.*

Des adhérents se désabonnent ou suspendent la réception des messages (nomail) parce qu'ils ne parvenaient pas à gérer le courrier trop abondant. C'est surtout le cas pour *Listecolfr*, la plus prolixe des trois listes étudiées.

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Le problème des listes, c'est qu'on croule vite sous les messages, donc en fonction de l'intérêt que je portais à telle ou telle liste, j'ai arrêté.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Je ne suis plus abonnée à Listecolfr, je ne pouvais plus suivre vu le nombre de messages. J'aime bien suivre complètement les choses que je fais. Là, je ne pouvais plus.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Cette année, je me suis désabonné de Listecolfr pour cause de courrier trop abondant.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *J'ai été abonné à Listecolfr, mais je suis en « nomail » parce que je n'arrivais plus à gérer.*

[1] Les femmes effectuent 70% du travail ménager et 60% des tâches éducatives. En une décennie, le temps passé par les hommes aux tâches ménagères a à peine augmenté de 10 minutes par jour, ([en ligne], adresse U.R.L. : http://www.linternaute.com/femmes/dossier/0311taches/interview.shtml).

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Je me suis désabonnée de la Liste Freinet, parce que je recevais des tonnes de mails. Je n'ouvre pas tous les jours ma boîte.*

Cependant, la quantité de messages est révélatrice du dynamisme, de la vitalité d'une liste. Pour obtenir des informations intéressantes, il faut un trafic soutenu. Plus le flux de messages est conséquent, plus le « déchet » augmente, mais parallèlement, la chance de voir émerger de l'information pertinente s'accroît.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Pour moi, la quantité de messages sur Listecolfr n'est pas un obstacle. Pour qu'il y en ait quelques-uns d'intéressants, il faut une certaine quantité.*

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Honnêtement, une liste encombrée est souvent décriée, mais au fond, elle vit. Par contre, une liste muette ou désertée, technicisée, paraît souvent de peu d'intérêt et morte.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Il y a beaucoup de messages, ça empêche certains de s'abonner ou de rester sur la liste. Moi, j'arrive bien à gérer ça, j'aime bien la variété des messages, l'éclectisme.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *On sait qu'il y a quelque chose à prendre dans la quantité des messages, même s'il y a beaucoup à jeter.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Le nombre de messages, non ça n'est pas un reproche. Qui dit volume dit des choses intéressantes. Le nombre de messages, c'est très bien. S'il n'y avait pas de messages, ça ne serait pas intéressant.*

Des abonnés, rompus à la gestion d'une Bal copieuse, ont développé des techniques de traitement efficaces, dont les clés résident :

- dans l'automatisation du classement des messages grâce aux règles de tri proposées par les logiciels de messagerie.
- dans les nombreuses impasses à effectuer (tout survoler mais surtout ne pas tout lire pour ne pas y passer des heures).
- dans l'archivage efficace c'est-à-dire rapide et réexploitable.

Ils savent qu'en fin de compte, peu de messages présentent un intérêt. Il faut donc survoler, jeter beaucoup, stocker l'essentiel, surtout ne pas tout lire.

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Il y a beaucoup de mails que je ne lis pas. Je regarde les titres, puis on développe des procédures de lecture aussi.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'en zappe beaucoup. Je les lis en diagonale.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Il y a plein de messages qu'on jette, y-en a que je n'ouvre même pas. Il y a beaucoup de messages à lire, il faut faire le tri. Quand je pars en vacances, je me mets en nomail*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *J'en mets la moitié à la poubelle sans les lire, sinon ça serait invivable. (…) Je dépouille mon mail, je consulte les sites qui me paraissent intéressants. On est face à un flot d'informations sur lesquelles on a*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

intérêt plus ou moins grand. Je classe, je trie. Je stocke, il faut pouvoir s'en resservir, les exploiter le moment venu. Je sauvegarde les mails intéressants, je gère les favoris.

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Il y a beaucoup de thèmes que je ne lis pas, je zappe.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Il faut acquérir un savoir-faire pour gérer les listes. J'ai des règles de messagerie pour chaque liste, sinon … hou !*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Par ailleurs, tu peux avoir aussi de la régulation individuelle, si toi-même tu es abonné à cinq ou six listes de diffusion, petit à petit tu mets en place des stratégies de réception parce que tu croules sous les messages. (…) Je pense à des trucs tout simples, l'automatisation, le classement automatique dans des dossiers.*

Ils sélectionnent les messages en fonction de leur objet, mais aussi de leur auteur. Des intervenants sont étiquetés suivant l'à-propos, l'intérêt habituel de leurs contributions, et inversement.

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *(…) quand je vois un objet genre Irak sur les listes Freinet, ça ne m'intéresse pas, je shoote. Il y a la longueur des messages, je zappe les messages trop longs, on les lit en diagonale.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Il y a des sujets qui nous intéressent plus, qu'on ouvre en premier, et dans ces sujets, des interlocuteurs vers lesquels on va plus.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *C'est vrai qu'il y a des gens que tu aimes bien lire, il y a des gens que tu apprécies. Il y a des gens, tu sais que leur message risque de nourrir ta réflexion. Des fois, c'est vrai qu'il y a des gens qui t'énervent, il y a des gens qui m'énervent que je ne lis plus. Certains, je sais que leurs messages ne vont rien m'apporter.*

Les messages trop longs[1], mal organisés, mal accommodés (objets inappropriés, non-suppression des messages précédents dans la réponse…) alourdissent la lecture.

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Tu es obligé d'aller courir au fond d'un message pour savoir ce qu'il y a, des gens qui n'enlèvent pas ce qui n'est plus nécessaire, qui répondent n'importe où, ce qui fait que lorsque que l'on a une grosse quantité de messages et peu de temps, et ben dans une lecture rapide, ça n'est pas toujours évident quoi. Il y a la longueur de certains messages aussi.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Certains écrivent des messages trop longs, on n'a pas envie de lire, c'est trop serré. Il ne faut pas avoir à descendre plus bas que l'écran. J'ai configuré mon logiciel de messagerie pour ne recevoir que des messages qui ne dépassent pas 100 ou 150 octets.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *C'est vrai que quand tu cliques sur un message, tu ne sais pas ce que tu vas trouver à l'intérieur.*

En définitive, Il ne reste guère de temps pour se lancer dans l'écriture de messages dont il faut soigner la forme et le fond. Très peu d'abonnés maîtrisent la dactylographie, ce qui implique une vitesse de frappe réduite. De plus, les abréviations et les erreurs

[1] Sur *Listecolfr*, des participants conseillent de ne pas dépasser les dix lignes pour augmenter le confort des lecteurs et s'assurer d'être lu.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

orthographiques sont peu appréciées dans le milieu enseignant. Les interventions doivent être justes, congrues, voire documentées, et « lissées » pour ne pas exposer aux agressions.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *J'ai du mal à répondre aux E-mail, passer des heures à écrire, je ne peux pas.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Et en plus, je ne frappe pas vite. Pour répondre, je ne réussis pas à taper avec des fautes comme les gens qui écrivent des S.M.S., avec des raccourcis pour gagner du temps.*

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *Ça prend du temps d'écrire des messages.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Moi, ça me prendrait beaucoup de temps, j'ai pas l'habitude.*

La non-participation, la concentration de la parole, le consumérisme

La non-participation[1] et la concentration de la parole sur les listes interpellent nos enquêtés contributeurs.

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Le problème, c'est qu'il n'y a pas beaucoup de personnes qui s'expriment par rapport au nombre total d'inscrits.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Pour ce qui est du groupe des colistiers lui-même, je préfèrerais que plus de gens participent.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Mais je vois bien que ce sont toujours les mêmes noms qui reviennent, t'as des noms que tu repères.*

Ils réprouvent la passivité de la majorité des inscrits qui profitent des échanges sans contribuer, ou rarement, souvent d'ailleurs pour demander une ressource, du prêt à « enseigner ». Ils regrettent ces comportements purement utilitaires, le manque de coopération, de mutualisation entre abonnés, pourtant l'un des objectifs prioritaires assignés aux listes pour enseignants du premier degré.

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Les critiques, c'est le consumérisme (…). Beaucoup prennent Listecol maintenant pour ne plus chercher.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Je trouve assez désagréable le comportement de certaines personnes qui sans cesse posent des questions sans prendre le temps de chercher si la réponse a été déjà donnée, ou sans se préoccuper de ce qui se passe autour ; qui s'inscrivent, qui posent leur question puis qui repartent(…). Avec les années qui passent, j'ai l'impression qu'on devient plus un supermarché qu'un lieu de rapprochement des collègues.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *C'est quelque part un utilitarisme et quelque chose qui aide à améliorer le quotidien, en utilisant la compétence de gens qui veulent bien la donner sur la liste.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je retrouve le comportement de stagiaires, une attitude de consommateurs, de demandeurs d'aide. Je comprends aussi, mais l'esprit coopératif, c'est l'échange.*

[1] Elle n'est pas si élévée que cela, nous l'avons vu (cf. 4ème Chap. I.2.3.), beaucoup d'abonnés sont des participants occasionnels ou très occasionnels.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Il n'y a pas assez de travail en coopération. Je pensais que le travail en coopération se développerait plus sur les listes. Construire quelque chose ensemble, on ne le voit pas assez. Il y a plus de gens qui cherchent quelque chose que de gens qui donnent, une attitude de consommateurs.*

Pour Jean-Paul, répondre, offrir une ressource, ne serait-ce qu'une fois de temps à autre, paraît être la marque de civilité minimale que l'on soit en droit d'attendre de tout colistier.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Il faudrait que les abonnés donnent tous leur avis de temps en temps. Sur 750, il y en a 14-15 qui écrivent régulièrement, ça fait un petit pourcentage. Beaucoup aiment les recettes chic, choc et pas chères, les ficelles et les fiches toutes faites, clef en main... Ça serait une marque de civilité, une marque de correction, de politesse, ils ont des choses à donner, pas seulement à prendre.*

Guy et Béa expliquent le phénomène par la massification d'Internet et donc l'arrivée d'un public d'internautes moins passionnés que les défricheurs de la communication électronique et plus consommateurs.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Il y a un esprit plus consommateur que du temps des débuts sur le minitel. J'avais fait un article déjà, du temps d'Éducazur, ça s'appelait « la grande surface de l'éducation », un truc comme ça. Avec le nombre, il y a une dérive consumériste.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Au départ, ceux qui étaient connectés à Internet étaient vraiment des passionnés, des gens qui en voulaient, qui savaient ce que ça représentait et qui faisaient des efforts pour aider les autres. La solidarité était de mise, comme sur les B.B.S.[1] que je fréquentais avant Internet. Depuis la baisse du prix des abonnements et la livraison systématique des modems sur les ordinateurs, une nouvelle population est arrivée, beaucoup plus novice, n'ayant pas les mêmes intérêts, et pour qui Internet est plus un supermarché gratuit ou presque pour certaines choses. Résultat, on ne s'investit pas, on se contente de prendre et puis basta pour le reste. Ça, j'ai du mal à m'y faire, je l'avoue.*

Anne propose même d'inscrire l'obligation de réciprocité dans la charte, la nécessité de produire pour pouvoir lire, mais comment l'appliquer concrètement ?

Anne ;42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Les gens sont consommateurs, on le sent quelquefois à la tonalité de certains messages. « Je demande et je veux ». Il faudrait préciser dans la charte un devoir de réciprocité, le don et le contre-don. Ceux qui consomment doivent produire.*

Cependant, les participants tempèrent leurs récriminations à l'égard des passagers clandestins. Ils sentent bien que des colistiers moins expérimentés, moins sûrs, plus réservés ou farouches, hésitent à s'exposer et ne se sentent pas la légitimité à intervenir. Bien fondé à participer que l'on s'octroie ou non sous la pression des attentes, des jugements supposés du collectif-liste, et surtout de ses porte-parole qui composent la minorité active.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) la majorité reste silencieuse, sans aucun doute en raison des vagues de critiques qui déferlent parfois suite à certaines questions ou réponses, sans doute aussi parce que cette « majorité » est consciente de ne pas avoir la meilleure réponse. Peut-être y aurait-il une question simple et intéressante à se poser : quelle est la*

[1] Bulletin Board Systems, cf. 2ème Chap. I.4.1.2.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

moyenne d'années d'enseignement de la « majorité silencieuse » et quelle est celle de la minorité « active » ou « bavarde ».

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *C'est un peu dommage qu'il n'y ait qu'une faible participation, mais il y a des gens qui en tirent parti quand même certainement. Il y a des gens qui disent : « Je n'interviens pas mais je lis tout et tout m'intéresse. J'ai l'impression de n'avoir rien à apporter. » ce qui est faux.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Moi, je ne serai pas trop critique par rapport à eux. Je sais que souvent ils sont critiqués parce qu'ils ne participent pas, c'est vrai que la majorité ne participe pas, mais pourquoi être obligé de participer ? S'ils n'ont pas envie de s'exprimer, ils ne s'expriment pas, ça n'empêche qu'ils peuvent prendre des idées et améliorer leur classe, l'objectif est quand même là au départ. C'est qu'on s'abonne à quelque chose pour pouvoir améliorer ses pratiques de classe. Ils ne se désabonnent pas en tout cas.*

Nous avons évalué la minorité active sur les listes pédagogiques du primaire à environ 13,2% des abonnés en moyenne[1] (cf. 4ème Chap. I.2.3.). Nos chiffres répondent à la «règle dite des 90/10 ou sa variante 80/20 légèrement moins pessimiste » qu'évoque S. Pouts-Lajus (2002, [en ligne]) quand il aborde l'inégale distribution entre la minorité active et la majorité plus passive, voire silencieuse, dans tous les collectifs humains. Cela prouve, en passant, que les collectifs en ligne sont normaux. On déplore habituellement la faible représentation des membres actifs, entreprenants, dynamiques, imaginatifs.

Toutefois, si tous les abonnés participaient, le volume des messages augmenterait dans des proportions inimaginables, rendant le traitement encore plus long et fastidieux. Nos enquêtés ne le souhaitent évidemment pas, car cela serait ingérable, invivable. La «valence communicationnelle », limites des individus dans leurs possibilités communicatoires, les préserve ce cette « inondation » (A. Moles cité par B. Drot-Delange, 2001 A : 87).

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *En effet, si tous les abonnés écrivaient sur la liste, ça ferait trop de messages, il y aurait éclatement ou alors il faudrait que le modérateur face un tri.*

De plus, regretter que les émetteurs ne soient qu'une minorité ne revient-il pas implicitement à considérer que la parole est supérieure à l'écoute ? S. Pouts-Lajus conteste cette hiérarchie (Ibid.) :

> Les enseignants le savent mieux que d'autres : les meilleurs élèves ne sont pas les plus loquaces. Lorsque l'expression répond à une pulsion, elle a souvent peu de valeur et elle pollue. C'est une bête loi mécanique qui fait que le parleur, parce qu'il fait plus de bruit, attire l'attention, davantage que celui qui écoute et réfléchit peut-être à ce qu'il pourrait dire, ici ou ailleurs, maintenant ou à un autre moment. Les écouteurs, les réservés, les timides, tous ceux qui ne se sont pas encore exprimés sont porteurs de mystère, d'autant plus épais et plein de promesses que leur foule discrète est nombreuse et que son attention se maintient dans le temps.

[1] 7,5% pour la *Liste PMEV*, 14,4% pour la *Liste Freinet* et 17,4% pour *Listecolfr*.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

La minorité active produit l'essentiel du contenu (8 à 15% des contributeurs produisent 50% des messages). Elle est créative, spontanée, innovante, mais aussi impulsive, bruyante, étouffante. Sa prodigalité, son efficacité, son style censurent les velléités des colistiers moins assurés, expérimentés ou talentueux.

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Il y a une sorte d'autocensure et souvent au travers de la liste de diffusion.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Sur les listes, on s'autocensure.*

Les intervenants occasionnels peuvent paraître plus réfléchis, raisonnables. Les désignations « passagers clandestins » ou « voyeurs » sont par trop péjoratives. La clandestinité, ou plutôt l'invisibilité, naît et croît avec la taille du groupe. Un grand groupe incite à la discrétion (Smith : 1999). Les silencieux sont en règle, ils sont abonnés régulièrement, ils pourraient même se vanter de ne jamais enfreindre la Netiquette et de n'agresser personne.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Cette appellation de passager clandestin, a priori, elle ne me convient pas trop. Ça signifie qu'on se cache déjà d'une part, qu'on n'est pas en règle, qu'on fraude, qu'on parasite. En fait, c'est pas du tout ça, on participe à un mouvement, et dans les dynamiques de groupes, tu as des leaders, des charismatiques, des grandes gueules, ceux qui causent beaucoup, et après, tu as toute une autre typologie de gens qui de temps en temps interviennent.*

Les enquêtés silencieux ou peu contributeurs de notre échantillon trouvent leur compte dans la lecture des messages.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *C'est souvent les mêmes qu'on lit, mais dans les listes, on a les deux types de comportement, et moi-même, je participe rarement, mais je lis beaucoup, donc…*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Je n'interviens pas souvent, je regarde, je suis curieuse.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Au niveau pédagogique, c'est vrai, je n'interviens pas beaucoup mais je lis beaucoup, tu vois.*

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *Moi, je suis plus observatrice. J'ai dû correspondre une fois je crois en tout et pour tout. Je suis surtout observatrice, je lis, je lis ce qui se dit et je prends ce qui m'intéresse et je jette le reste, voilà quoi.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Même si je ne participe pas, ça me maintient.*

La majorité active fluctue. Des intervenants actifs s'effacent suite à un changement de statut, une lassitude et s'investissent sur un autre réseau, dans une autre occupation.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Une « communauté » s'est créée où certains sont là depuis très longtemps. Cette communauté est changeante, elle évolue. Des noms apparaissent, d'autres disparaissent ou sont moins présents, mais c'est un peu comme dans la vraie vie, en relativisant tout ça bien sûr, les contacts ne restent que dans le virtuel.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Certains se sont lassés, notamment les pointures. A. B., on ne l'entend plus, J.-P. C. est parti (…). Un moment, je participais beaucoup à Listecolfr, et puis c'est clair pour moi maintenant, je suis moins à l'école. C'est vrai que cette année, je n'ai pas de classe, donc c'est vrai que tout ce qui concerne la classe… Je ne participe plus beaucoup à tout ce qui est pédagogie dans l'école.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Moi, j'ai un statut qui a changé et du coup, ma position dans cette typologie, forcément elle a évolué aussi. Sans doute maintenant, je suis un peu plus voyeur que précédemment. C'est vrai que c'est aussi un peu péjoratif, lecteur oui, mais c'est parce que j'ai aussi un peu plus de mal à me situer.*

III.2.4.3. *Un vecteur de formation ?*

Pas une intention première

Les enseignants interrogés précisent qu'ils ne se sont pas inscrits sur une liste dans l'intention de se former, mais par curiosité, pour s'informer, se documenter à propos d'une pédagogie particulière dans le cas des listes *PMEV* et *Freinet*[1]. L'abonnement libre et gratuit n'engage à rien. Il n'implique pas l'adhésion à un mouvement quelconque, pas même la participation aux débats. Petit à petit, on se laisse prendre au jeu.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *J'y suis allée pour voir et ça fait maintenant un petit moment que j'y suis.*

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *Je suis arrivée un peu comme ça, c'est à dire, c'est en faisant des recherches, mais ça fait longtemps que j'entendais parler de Freinet. Je me suis dit, depuis le temps que l'on parle de Freinet, je vais aller voir ce que c'est un petit peu, et puis ça m'intéressait bien, sans adhérer à tout forcément non plus, je me suis dit, je vais voir un petit peu, je trouve que c'est intéressant.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *(…) quand je m'y suis inscrite, ça n'était pas mon intention première, c'était plus de la curiosité. Je me suis abonnée par curiosité, pour savoir ce que c'était, pour savoir. J'ai lu des messages, il y en a auxquels j'aimerais répondre, mais ça va tellement vite que je laisse passer. Certains messages m'ont intéressée.*

Lors de notre enquête par questionnaire électronique sur les trois listes, nous avons constaté que les répondants n'assignent pas spontanément un rôle formatif à ces réseaux. Cette fonction n'est que très rarement évoquée (cf. 4ème Chap. I.2.4.). Ils lui confèrent un rôle utilitaire. Ils en attendent en premier lieu des ressources pédagogiques, concrètes, utilisables rapidement.

Une formation professionnelle continue

Cependant, lors des entretiens semi-directifs, quand nous demandons aux enquêtés si les listes contribuent à leur formation, ils acquiescent majoritairement. Ils considèrent que les

[1] 9,6% des répondants de notre enquête électronique mentionnent d'ailleurs qu'ils ont découvert la liste par hasard, en surfant sur Internet (cf. 4ème Chap. I.2.2.)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

listes de discussion contribuent à leur formation, et plus spécifiquement leur formation professionnelle, puisque la pédagogie, la vie scolaire en constituent l'objet. Le champ couvert est très vaste, les messages relatifs à la technologie numérique, le social, la philosophie, ont aussi leur place.

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Oui, dans la découverte d'autres moyens de fonctionner, et des sites, et des réflexions pédagogiques et didactiques, philosophiques même on peut le dire. C'est le recul par rapport au travail que cela donne. La lecture des messages des listes entraîne des répercussions dans ma classe, d'une manière ou d'une autre.*

Les échanges nourrissent la réflexion de professionnels de l'éducation confrontés à une tâche complexe, protéiforme, à l'humain et ses paradoxes.

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Personnellement, pour moi, les listes de diffusion c'est une source de réflexion. Des gens peuvent répondre à tes préoccupations, l'échange permet de se resituer et de nourrir la réflexion. Ça nourrit ma réflexion, comment moi je peux faire dans ma classe, avec ma personnalité, avec mes élèves. Moi, ça mûrit ma réflexion, ça me pose des problèmes. Moi, il y a un message qui m'a marqué, c'est le mémento sur l'orthographe, (…) c'est sa méthode à lui qui lui est très personnelle, c'est une méthode qu'il a mûrie, moi, comment je peux faire dans ma classe.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet :. Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Les listes de diffusion, c'est un volet formation réflexion. (…) C'est un outil de remise en cause des pratiques, qui permet d'amener une réflexion au sein de l'école. Moi, je la prenais comme une possibilité de faire avancer l'école, c'était un révélateur de nos manques.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *J'ai réussi à trouver sur la Liste Freinet la réponse à mes questions. J'ai trouvé un débat sur la loi d'orientation, le positionnement du mouvement pédagogique, des syndicats, et j'ai trouvé ça extrêmement intéressant. Je me suis forgé une opinion, je me suis formé une opinion, là, on peut parler de formation, dans ce sens là.*

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *Oui, ça donne à réfléchir, rien que ça c'est une façon de se former. Il y a une réflexion sur son travail, il y un échange qui se fait, ça amène à se poser des questions. (…) J'ai été amenée à lire des trucs qui ont tilté un peu. (…) Je me rendais compte que j'étais un peu le centre, tous les gamins s'adressent tout le temps à toi, donc ça m'a permis de faire évoluer un peu, les choses.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Absolument oui, c'est formateur. Par exemple, j'avais du mal à mettre les programmes dans les choses. Moi, c'est l'enfant avant tout, toute la partie traditionnelle, il faut que je m'y colle un peu, on ne peut pas y échapper.*

La découverte de façons de faire différentes, originales, l'ouverture sur des pédagogies et didactiques inconnues, peuvent entraîner des changements dans leurs pratiques de classe, qui témoignent assurément de l'aspect formatif des listes.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *(…) afin de trouver des réponses à mes propres questions, afin de prendre du recul sur le métier, sur mes pratiques, afin de trouver des pistes pour changer encore et toujours mes pratiques...*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Oui, notamment au niveau des pratiques de classe, et surtout sur Listecolfr. Il y a des pratiques qui éveillent notre curiosité, qui nous interrogent.*

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *D'abord parce que, quand la liste est active, comme je le disais tout à l'heure, on peut être amené à s'intéresser à des sujets qu'on ignorerait sans doute complètement autrement.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Ah ! Oui sûrement, ça sûrement. On échange sur nos façons de travailler et il y a d'autres sujets qui sont abordés. C'est intéressant de confronter des opinions sur tous les sujets, sur l'organisation des sorties scolaires, sur le mouvement, sur des sujets en dehors de l'école.*

Ces évolutions professionnelles concernent des techniques particulières, des activités, des domaines scolaires précis.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'y ai découvert des pédagogies inconnues pour moi. Elles m'ont fait évoluer dans ma pratique professionnelle. Dernièrement, j'ai découvert la gestuelle Borel-Maisony qui associe un geste à chaque son. C'est très efficace avec mes C.P.. Doigt sous la gorge pour le R, ça gratte. On prend la bouche pour le « ch ». La Liste PMEV est très concrète, les abonnés décrivent leurs pratiques. Dans ma classe, il n'y a plus de manuels, je fais beaucoup de maths sur ardoise. J'enseigne la lecture à partir d'albums, alors qu'avant, je suivais une méthode.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *T'es dans ta pratique de classe et il y a des choses auxquelles tu ne penses pas qui t'arrivent et t'intéressent. Moi, il m'est arrivé de changer des choses dans ma classe suite à des messages.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Oui, pour ce qu'on a dit précédemment, là, ben déjà, par rapport à des questions sur des pratiques de classe ou autre, où effectivement ça fait du lien, puis sur d'autres façons de faire, des choses auxquelles on n'a pas pensé, puis les infos, les références qui peuvent être données. La Liste Freinet contribue à ma formation continue d'enseignant.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Les colistiers proposent des idées d'activités, des mises en place de séances ou d'organisation de classe que tu ne trouves pas forcément dans les bouquins, auprès de tes formateurs.*

Mais parfois, elles bouleversent radicalement une organisation pédagogique, une façon de faire classe, et par là, une vision de l'école, une vie professionnelle. Cela est mis très clairement en évidence par des adhérents de la *Liste PMEV*. Ils ont adopté le fonctionnement spécifique de la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant, séduits par ce qu'ils avaient pu lire sur la liste, avec l'aide et les conseils de colistiers plus avancés.

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ah oui ! Là par exemple, pour la P.M.E.V., c'est ce qui m'a permis de changer mes pratiques. J'aimais pas tout ce qui était magistral, j'étais pas à l'aise dans les leçons. Tous les débats qu'il y a sur les méthodes de lecture… C'est un peu déstabilisant en même temps.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Le plus patent, c'est que des colistiers ont adopté la P.M.E.V. dans leur classe après l'avoir découverte sur la liste.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Par la liste, j'ai été amenée à lire des travaux de P. L. B., ses bouquins. Je me suis mise l'année dernière à essayer de faire du texte libre. Je suis arrivée sur les publications ODILON, ça j'utilise, je trouve ça vraiment très très bien fait. Même le début de C.P., les enfants lisent, P.E.M.F.*[1] *aussi et je trouve que c'est bien foutu, c'est vraiment sympa.*

[1] Publications de l'École Moderne Française

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *C'est quand même un sacré changement. J'ai découvert la Liste PMEV et le site. En une année, j'ai essayé de comprendre, d'intégrer tout ça. En septembre de l'année suivante, j'ai commencé le fonctionnement.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Des gens reconnaissent que les discussions qui ont lieu sur la liste font évoluer leurs pratiques professionnelles. Je pense en particulier à tous les débats qu'il peut y avoir sur comment on démarre en pédagogie Freinet (…).*

Toutefois, les évolutions semblent concrétiser une prédisposition, un tropisme personnel. Les modifications correspondent à un besoin de renouvellement, une recherche d'efficacité dans les pratiques professionnelles, un désir de faire classe autrement. Le saut n'est jamais si grand, il constitue l'aboutissement d'une aspiration latente. La greffe prend en terrain favorable. L'inconnu s'unit au connu. Il y a apprentissage par assimilation / accomodation (Piaget : 1969), une « conjonction de la reconnaissance et de la découverte » (Morin, 1986 : 61).

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *On est en recherche, on est déjà dans un terrain favorable, ouais ! Complètement. D'ailleurs, tu vois bien la différence. Des fois, j'ai pas envie, je zappe certaines choses tout de suite. (…) Moi, j'essaie de prendre des trucs qui me conviennent.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Ça me permet de changer mes pratiques. Je l'avais déjà dans l'idée, mais je ne l'aurais sûrement pas fait de cette manière là.*

Coformation

La formation sur les listes résulte d'échanges horizontaux entre pairs qui rencontrent des difficultés analogues et les affrontent diversement, avec plus ou moins d'ingéniosité et de réussite. Le partage des expériences autour de préoccupations communes initie une coformation, qui, dans bien des cas, se poursuit dans un réseau parallèle de communications privées.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Ça crée du lien aussi quelque part, c'est clair, du lien qui n'est pas nécessairement sur la liste après, qui peut être du contact pris individuellement.*

Chacun est formé et formant, et former fait progresser, car cela implique une objectivation structurante de nos connaissances.

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Je peux répondre, par exemple par rapport à ma fonction de déchargeante de maîtres formateurs, de modulateurs.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *En pédagogie, en échange de documentation. J'ai une collègue qui travaille sur la même méthode de lecture. On a échangé plein de documents, maintenant on est en relation directement. Ça évite de faire un boulot monstre quelquefois, alors que quelqu'un l'a déjà fait. C'est une relation personnelle maintenant. Une autre m'a envoyé toutes les évaluations. C'est trop bête de passer son temps à réinventer la roue. C'est dommage de ne pas faire profiter les gens de toutes nos découvertes.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *On a sauté sur l'outil Internet avec délectation parce que c'était l'outil qu'on attendait. S'il avait existé du temps de Freinet, ça aurait été*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

merveilleux. On apprend de ceux qui vont te poser des questions, qui vont t'interpeller sur les listes.

***Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr** : Je pense que ça concourt à la formation professionnelle des gens, de la même façon que lorsqu'on se réunit dans les classes le mercredi. On faisait ça dans le groupe départemental 35 de l'I.C.E.M.. C'est du même ordre, sauf que là, t'es chez toi, c'est ce qu'ils appellent la coformation dans les groupes.*

***Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet :** Ah oui ! Le fait qu'on soit en équipe et qu'on se nourrisse de nous-mêmes.*

Les abonnés peuvent s'inspirer de l'expertise de leurs colistiers. D'une certaine façon, il y a effet vicariant, une prise d'indice, une analyse et une reproduction, y compris pour les « invisibles »(cf. 4ème Chap. I.2.3.).

***Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse :** C'est une sorte de formation, si, si ! C'est une sorte de formation personnelle quoi, on se forme par imitation…C'est par quelqu'un d'autre, quelque part.*

Cet apprentissage social doit une grande part de son efficacité à la parité des colistiers, l'équivalence de leur position sociale. Ils exercent le même métier, vivent des situations similaires, utilisent le même « jargon ». Ils gravitent donc dans une zone proximale de développement[1] du point de vue professionnel, ce qui favorise la formation réciproque. Les abonnés inactifs sur les listes ou dans le réseau secondaire privé qu'elles génèrent, ne bénéficient pas de cette coformation, puisque celle-ci est subordonnée aux interrelations. Les participants qui mettent «en résonance » leur savoirs (Leray, 2002 : 254) coopèrent, se coforment et créent du lien social. Les plus actifs établissent le plus d'interactions et profitent le plus du potentiel formatif des listes.

Cependant, l'utilitarisme l'emporte trop souvent sur la coopération, et plus encore sur la collaboration, quasi inexistante, entendue comme réalisation commune d'une tâche par le groupe (Henri, Lundgren-Carol, 2001 : 40). La liste est considérée comme un bien public qu'il faut s'approprier (Smith, 1992, cité par Tessier, 2002 : 72). Pour y remédier et développer la coopération dans une logique de communication partagée, et donc inciter in fine à la coformation, il semble nécessaire de souder le groupe virtuel, de créer, renforcer le lien social entre les membres. D'aucuns recommandent l'organisation de réunions synchrones (chat, visioconférences…), en présentiel (à l'image de la « *Rencontre PMEV* »

[1] L. Vygotski (1985) distingue deux situations :
- celle où l'apprenant peut apprendre et accomplir seul certaines activités,
- celle où l'apprenant peut apprendre et réaliser une activité avec l'appui d'un autre. Cette seconde situation définit sa "capacité potentielle de développement".
Entre ces deux situations se situe la "***zone proximale de développement***" : elle définit la distance existant entre ce qu'il est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec une aide externe (adulte, expert, pairs…). Au-delà de la zone proximale de développement, l'apprenant ne peut réussir, même avec l'aide d'autrui.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

du mois d'octobre 2003, mise sur pied par des colistiers de la *Liste PMEV*) afin de favoriser l'auto-perception de chacun comme membre d'un collectif de pairs solidaires (Tessier, 2002 : 73 ; Henri, Lundgren-Cayrol, 2001).

Une information

Ce n'est pas le média « liste de diffusion » qui forme mais les informations qu'il véhicule, même si ses contraintes techniques pèsent sur le processus de formation initié, et s'il constitue un outil cognitif qui organise la réalité (Peraya : 24). Il y a médiation humaine et médiatisation technologique des processus formatifs (Alava, 2000 B : 53).

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Il faut bien se dire que c'est pas les médias en eux-mêmes qui forment, c'est bien les contenus, ce sont les textes au sens large, les paroles…*

Des enquêtés font, à raison, la nuance entre information et formation. Ce n'est pas parce que des informations s'échangent entre les colistiers qu'il y a obligatoirement apprentissage. Il peut n'y avoir qu'une simple transmission d'informations, de renseignements, qui permettent « d'apprendre que », mais pas d' « apprendre à » ou d' « apprendre » (intransisif), niveau zéro de l'apprentissage pour Bateson (1977 ; cf. 1er Chap.I.1.).

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Ça dépend de ce que tu retires de l'information.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Ça peut l'être, mais ça reste superficiel. Dans la formation, on a besoin de la rencontre, du contact. On reste souvent à de l'information, on ne rentre pas dans la connaissance en profondeur. (…) C'est plutôt informateur que formateur, les prémices de l'information, le B.A.BA de l'information.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *C'est plutôt informateur que formateur.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; Listecolfr et Liste PMEV, participation active : *L'intérêt, c'est l'information.*

Pour qu'il y ait formation, il faut que le colistier traite l'information, qu'il l'intègre à lui par assimilation-accomodation, en lien avec les connaissances déjà acquises, qu'il réorganise son système de représentations.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Dès lors que tu mobilises une information qui est plutôt à l'état de stock, comme ça fonctionne sur les messageries, dès lors que tu la mobilises, tu l'intègres dans ton système de représentations, dans ton système de pensée, ça commence à jouer un rôle éventuellement de formation.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Dans le sens où la formation, c'est toi qui te la construis avec les différents stimulus que tu vas avoir autour de toi, les différents référents, les différents apports que tu peux avoir. C'est un moment de formation comme un bouquin de pédagogie va être un moment de formation, comme une discussion lors d'un moment d'analyse pratique va être un moment de formation.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Je ne suis pas abonné à la Liste PMEV, j'aimerais, parce qu'à force d'en entendre parler, je suis curieux de savoir ce que c'est. Je lis les messages qui*

en parlent sur Listecolfr, j'ai lu les commentaires de Michel Monot, tout ça, j'ai pas intégré encore le truc.

Des enquêtés signalent que l'information reçue sur les listes ne correspond qu'aux prémices de la formation, à une connaissance en devenir qui s'approfondit lors d'échanges privés, par la pratique de terrain ou par des apports complémentaires puisés dans des ouvrages, sur des sites… Les listes de diffusion sont utilisées en complémentarité d'autres moyens d'information, d'autoformation. Cela renvoie au quatrième principe énoncé par B. Schwartz, concernant l'utilisation des médias en formation : « l'acte pédagogique[1], quand il se veut global, fait toujours appel à plusieurs moyens complémentaires » (1981 : 48-49, cité par Bissey, Moreau, 2003 : 24).

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *C'est pas de la formation directe, il faut creuser.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Moi, je vois les listes d'abord comme un vecteur complémentaire.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Tu fais le choix de ta formation, si t'as envie d'approfondir sur ce thème-là, tu sais que tu peux aller sur tel site.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Ça apporte de l'information qu'il faut creuser après, c'est à toi d'aller voir après. C'est une formation par ricochet peut-être, ouais, ça interpelle, ça peut amener à faire des recherches.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Je vais me faire une autoformation sur ces problèmes là, sur ces problèmes que l'on peut rencontrer. Je vais partir des messages, et après je vais aller voir sur les sites qu'ils donnent.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; Listecolfr et Liste PMEV, participation active : *Oui, la formation, forcément à partir du moment où tu es curieux, tu vas aller regarder à droite à gauche, même des sites Internet conseillés, des choses comme ça.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *La liste, c'est une façon de commencer à découvrir quelque chose et après, en poussant ses réflexions, il faut que ça donne envie d'aller voir sur le terrain comment ça se passe. Il faut approfondir après et puis en se coltinant à la pratique et en allant rencontrer les gens. (…) Il faut bouquiner, il faut aller se promener sur les sites signalés par les gens. (…) La Pédagogie Freinet, c'est se mettre les mains dans le cambouis, c'est aller voir sur place, dans les classes. Les copains ce qu'ils font, c'est participer à des stages où en coformation d'adultes. On met en place des technologies Freinet. C'est pas simplement entendre des gens discuter.(…) des gens qui discutent dans les listes qui apportent des choses, qui se forment dans une alternance entre les échanges sur la liste et puis la participation à des rencontres Freinet.*

[1] Dans le cas qui nous préoccupe, il s'agit d'une pédagogie individualisée appliquée à soi-même dans le cadre d'une autoformation.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'explosion de la communication qui traverse notre société se traduit par un déferlement informationnel[1] qui nous submerge. Paradoxalement, la difficulté ne réside pas dans l'acquisition de l'information pertinente, mais dans l'élimination de l'information non pertinente. Cela pose le problème du filtrage, filtrage qu'en définitive seul l'individu lui-même doit assumer par sa capacité critique. Pour B. Lussato :

> Ces filtres, c'est l'individu lui-même qui doit les développer en se protégeant de l'information banalisée, contingente, non signifiante et inutile, le bruit, et, d'autre part, en développant sa capacité à hiérarchiser les infos, à fixer les priorités, à discerner le signifiant et l'essentiel de l'amalgame (Lussato, 1991, *La théorie de l'empreinte*, cité par Derrien, 1995 : 46).

Des informateurs éprouvent la désagréable sensation de se noyer sous le flot des messages et des informations qu'ils contiennent. Nous l'avons signalé dans les critiques formulées (cf. 4ème Chap.III.2.4.2.). Ils évoquent les stratégies déployées pour traiter le courrier en provenance des listes et mettent ainsi en relief leur savoir-faire en matière d'autodocumentation, compétence clé, sans laquelle l'information ne peut contribuer à une véritable autoformation (Dumazedier, 2002 : 100). Il faut éliminer l'inutile, c'est-à-dire beaucoup, sélectionner en fonction de ses intérêts, classer efficacement ses fichiers et ses favoris (les adresses). Beaucoup des messages publiés sur les listes (environ 25% en moyenne sur l'ensemble des trois listes selon notre étude, cf. 4ème Chap. II.1.) ne touchent pas directement la pédagogie, l'exercice du métier d'instituteur ou de professeur des écoles et, quand c'est le cas, ils ne concernent pas tous les abonnés.

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Tous les messages n'ont pas trait à la pédagogie. Pour des listes d'instits, (...) je m'attendais à plus dans le domaine pédagogique.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Tous les messages ne sont pas formateurs, je pense qu'il y a des choses qui m'intéressent moi, mais qui n'intéressent pas d'autres.*

Béa et Laurent, présents sur plusieurs listes, pensent que la qualité de l'information varie en fonction de l'objet de la liste. Plus l'objet est précis, plus la formation sera pointue, plus il est large, plus elle sera diffuse, voire limitée, selon Laurent.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Des listes comme la P.M.E.V. ou la Liste Freinet sont axées sur un type de pédagogie précis, donc la formation sera forcément plus pointue que sur une liste plus généraliste comme Listecolfr, mais sera aussi plus spécifique.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Ça dépend du thème ; Listecolfr apporte moins qu'une liste spécialisée au niveau pédagogique et pratique de classe, parce que sur Listecolfr, il y*

[1] Cette formule d'utilisation courante est quelque peu abusive car les « informations » distillées sans discontinuer par les mass-media contiennent peu d'informations spécifiques ou peuvent être considérées comme des données non convertibles en connaissances.

a quand même moins de sujets pédagogiques. En fait, il y en a peut-être plus, mais moins proportionnellement au nombre de messages.

Nos chiffres (cf. 4ème Chap. II.1.1.) ne le confirment pas vraiment. Sur *Listecolfr,* on parle autant de pédagogie que sur la *Liste PMEV,* mais beaucoup plus que sur la *Liste Freinet.* Il est vrai, par contre, que les thèmes y sont plus variés.

Une autoformation informelle

L'abonnement et la participation à l'activité des listes n'entrent pas dans une stratégie consciente de formation personnelle. S'il y a formation, elle résulte d'un effet secondaire, indirect des listes et s'apparente à du « e-learning » informel et spontanée. Les listes n'ont pas été conçues par leurs initiateurs comme des réseaux de formation professionnelle continue. Néanmoins, les phénomènes que nous observons, notamment dans l'évolution des pratiques, laissent entrevoir des potentialités formatives, pour peu qu'on assigne à des listes cet objectif et qu'on les structure à cette fin.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Les règles ne sont pas assez bien définies. Si la volonté de formation et d'autoformation était forte, on réorienterait à partir de règles bien établies. Pour moi, ça le fait, mais pas suffisamment. Rapporter une expérience, c'est formateur. J'aimerais bien que cette attitude se généralise, mais c'est très disparate. Il y a des structures sous-jacentes mais il faudrait les optimiser.*

Les listes pour enseignants du premier degré constituent une source d'information ciblée parmi d'autres, dans la pratique documentaire de pédagogues curieux, en recherche, en rapport avec leur aptitude et inclination pour « l'apprendre par soi-même ».

Elles concourent à l'autoformation des abonnés, une autoformation informelle que nous pouvons traduire dans les pas de S. Alava (2000 B : 9) comme :

- une didactique autonome car ils l'envisagent en tant que démarche volontaire, solitaire devant l'écran de l'ordinateur.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Ben oui, indirectement parce que déjà, on n'est pas obligé.*

- mais également comme une pédagogie individualisée, un parcours personnalisé en fonction de projets singuliers, de la trajectance de chacun (Bernard, 1999 : 162).

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Tu fais le choix de ta formation, si t'as envie d'approfondir sur ce thème là, tu sais que tu peux aller sur tel site. (…) On prend que ce qui nous intéresse.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- un apprentissage autodirigé par lequel ils organisent et exercent leur pouvoir d'apprenant et contrôlent leur processus de formation, grâce aux compétences métacognitives qu'ils ont développées.

- une coformation par l'échange en pairs, mais uniquement dans le cas de ceux qui interagissent dans l'espace public de la liste (les contributeurs) ou en privé.

III.2.4.4. *Des communautés en lignes ?*

Une liste de diffusion pour enseignants du premier degré est-elle une communauté ? Les personnes interrogées sont partagées, voire embarrassées. Leur réponse est liée à leur définition d'une « communauté ».

Des dénominateurs communs

Certains enquêtés penchent pour la communauté et avalisent, en quelque sorte, l'usage courant du terme pour qualifier toutes sortes de collectifs virtuels rencontrés sur le Net. Leur premier réflexe consiste à rechercher les dénominateurs communs qui unissent les colistiers.

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Oui, je pense quand même qu'ils ont tous quelque chose en commun.*

Ils citent :

- l'appartenance à la même corporation des enseignants du premier degré et donc le partage d'un intérêt commun pour ce qui touche à l'école.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Le fait d'être tous instits, ça crée un lien aussi, quoique que quelques-uns ne soient pas enseignants. C'est en quelque sorte une communauté d'enseignants sur le net. On a tous un intérêt commun.*

- la maîtrise des TIC, pas encore si répandue chez les maîtres.

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Bon, de commun, déjà je dirais que l'inscription, ça nécessite la maîtrise de l'outil informatique.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Ce qu'ils ont en commun, c'est qu'ils utilisent l'ordinateur, ce qui n'est pas forcément le cas de tout le monde, donc déjà c'est pas des gens très représentatifs.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Déjà, c'est une minorité qui doit avoir Internet. Même parmi tous ceux qui ont Internet, tous ne sont pas sur des listes.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

***Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr** : Ce sont des gens qui maîtrisent un peu l'informatique.*

- l'intérêt pour une pratique pédagogique spécifique et l'idéologie qu'elle sous-tend (Freinet, P.M.E.V.).

***Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet :** Si une communauté, ça veut dire que l'on partage des choses en commun, je dirais que la liste Freinet est une communauté, soit des idées, soit des manières de faire. Je dirais, un souci de regarder ce qu'on fait et d'y réfléchir.*

***Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr :** Je pense que ce qui réunit les colistiers, à part ceux qui se sont trompés de listes, ceux qui se sont abonnés par erreur, je sais pas, c'est quand même un fond commun, un fond commun qui dépasse le pédagogique, qui va au-de là, une certaine façon d'envisager la société, une réflexion sur l'éducation et notre rôle.*

***Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée :** Ça avait l'air. Ils avaient l'air soudés entre eux. J'ai l'impression qu'ils sont tous orientés vers le même… dans le même sens.*

- l'ouverture intellectuelle, l'envie de progresser dans l'exerce de son métier.

***Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV :** Oui, je crois qu'ils forment une communauté dans le sens qu'on partage le désir d'approfondir, une passion presque pour ce métier. (…) Ils sont là pour faire leur travail et puis…*

***Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet :** Il y a peut être une envie commune de faire des choses, d'évoluer, de rechercher.*

***Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr :** Ce sont quand même des gens qui recherchent quelque chose, qui ne contentent pas de … En même temps, il y a des gens qui recherchent, qui ne sont pas sur la liste (…) qui sont curieux de continuer à approfondir ce qu'ils font, mais il n'y a pas qu'eux.*

***Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet :** Je dirais, un souci de regarder ce qu'on fait et d'y réfléchir.*

- le militantisme pour les enseignants adhérents au mouvement Freinet.

***Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet :** Il y a un militantisme, le fait d'être dans cette école-ci, abonné à cette liste-là, tout ça, les choses, ça va ensemble quoi.*

Leur argumentation s'appuie également sur le constat :

- de l'adhésion délibérée, volontaire à la liste, la fidélité des abonnés et l'existence d'un sentiment d'appartenance.

***Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet :** Si, dans le sens où il y a quand même un choix. Si tu y restes, tu fais un choix, et le sentiment communautaire se construit quand même par un choix. Dans la mesure où il y a des échanges fréquents, que tu as besoin d'y revenir, il y a quand même ce sentiment d'appartenance.*

***Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet :** Je pense que sur une liste de diffusion, on se choisit un minimum quoi, tu ne choisis pas tes collègues dans ton école, et là, au moins, il y a, on va dire il y a un vecteur commun qui permet d'évoluer quoi.*

***Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr :** Il y a des gens qui sont là depuis longtemps.*

- de l'accomplissement de quelques réalisations communes.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Pour la Liste, oui, j'ai souvent la bonne impression qu'elle est une communauté, y compris capable de réaliser des actions communes, de façon autonome, comme le texte manifeste sur le droit de toucher en éducation*[1]*…*

- des rencontres réelles, physiques entre quelques membres.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Oui, je pense oui. Je pense qu'en discutant, il y a des liens qui se créent entre les gens. Pour la manif. du premier mai, il y a des gens qui disaient « tu vois, on essaiera de se voir », pourtant ils ne se connaissent pas. Des gens se sont retrouvés au salon de l'éducation.*

- de l'existence de règles communes, d'une charte régissant le fonctionnement du groupe.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Oui, je le pense, car elle présente tous les éléments, les ingrédients d'une vraie communauté, avec ses règles, sa cohésion.*

- de la familiarité de la relation, avec l'usage banalisé du tutoiement qui témoigne d'une affiliation au groupe.

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Déjà, ils me tutoient, ils m'appellent par mon prénom.*

- de la création de liens affectifs entre les points humains du réseau virtuel via un média pourtant hyper technique.

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *J'ai envie de dire oui parce qu'au travers de l'outil informatique tu as aussi, c'est étonnant, tu as de la sensibilité qui passe, tu as de l'émotion qui passe, ça n'est pas que de l'information, il y a de l'humain, donc quelque part, tu sens un groupe.*

Le faible engagement du plus grand nombre et la prépondérance d'une minorité active ne semblent pas y faire obstacle, mais plutôt confirmer à leur yeux la parenté des listes et des communautés « réelles »[2], marquées elles aussi par une faible implication de la majorité de leurs membres.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Pour moi oui, c'est une petite communauté avec un noyau des super actifs.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Assurément c'est une « communauté virtuelle ». Enfin, c'est ainsi que je la perçois. Et comme dans une vraie communauté réelle, peu d'éléments humains participent réellement. Ils préfèrent exiger des autres. La notion « d'engagement » en philosophie n'est-elle plus étudiée en terminale ?*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Il y a un noyau dur mais il y a des électrons libres, il y a des gens qui sont là depuis longtemps.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Il y a un noyau qui parle tout le temps, ils font vivre la Liste Freinet, c'est pas les occasionnels qui font vivre la liste.*

[1] Manifeste rédigé suite aux affaires de pédophilie ayant entraîné une suspiscion à l'égard des enseignants hommes.

[2] par opposition aux communautés « virtuelles »

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'intensité du lien social

Pour d'autres interviewés, les points communs entre abonnés ne suffisent pas à faire des listes des communautés à part entière. Ils pensent que leur population est par trop étendue, disparate.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Non, on est arrivé à un niveau, par rapport au nombre d'abonnés sur la liste et par rapport à la diversité des gens qui y sont, qui fait que moi, je ne parlerai pas de communauté.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Mais il ne s'agit pas à mon avis d'une « communauté culturelle » organisée à un point que j'aimerais voir se développer. C'est plus une communauté « d'intérêts divers ». On pourrait appeler ce groupe de « listecoliers », « les hétéroclites ».*

Il s'agit davantage d'agglomérats composites de colistiers spectateurs, mus par une rationalité instrumentale, que de groupes d'acteurs solidaires, soudés par une cause, des valeurs communes, des racines, une déontologie. L'ancrage de la plupart des abonnés repose sur un fond minimaliste. Ils ne participent pas ou peu, tirent parti des échanges et prendront le large sans scrupule s'ils sont insatisfaits ou contrariés. On est loin du « fort sentiment de participation » dont parle G.A. Hillery dans sa définition d'une communauté (1955) ou du concept d'homophilie[1] mis en avant par P. Lazarsfeld et R.K. Merton (1965).

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *C'est un peu difficile de dire qu'ils partagent quelque chose, vu que certains sont là pour apprendre des choses sans forcément en donner d'autres, donc il n'y a pas trop…*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Non, je ne crois pas, c'est ce que je disais tout à l'heure, une somme de gens qui ont des compétences, une liste comme ça non (…) Listecolfr n'est pas une communauté, non. Une communauté, ça n'est pas seulement une somme de personnes. Le jour où il y a un problème, tout le monde se retrouve dans son coin, c'est très facile de ne pas répondre, de partir. La majeure partie des abonnés sont des passagers clandestins.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Moi, je dirai non, c'est pas une communauté, non. Pour moi, dans une communauté, il n'y aurait pas des gens en retrait, enfin si, il doit y avoir ça, mais ce n'est pas une communauté idéale.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Pas sur une liste ouverte, parce qu'il y a des entrées, des départs, des invisibles. On n'a pas une vision claire et nette des gens qui sont sur la liste, des gens qui entrent et qui sortent. La Liste Freinet n'est, je pense, pas une communauté, on le sent bien. Des gens viennent demander des réponses, il y a des messages qui ne sont pas impliquants.*

Patrick ne concilie pas le virtuel et le communautaire. Le sentiment communautaire résulterait essentiellement d'événements physiquement vécus.

[1] L'homophilie, littéralement « amour du même », est ici à comprendre comme le souci de s'assurer de la bonne marche des affaires communes.

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Non, ce n'est pas une communauté, non. Je sens plus des moments communautaires au moment des congrès, des choses comme ça. On se retrouve physiquement autour des projets d'un tel, de moments de discussion, des moments d'information importants. Là, il y a plus un côté communautaire, mais sur les listes de diffusion, non.*

D'autres informateurs admettent que ce sentiment, né d'interactions en présentiel, puisse s'épancher sur des réseaux sociotechniques. La communauté en ligne prolonge la communauté « réelle ».

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Quand on a commencé les premières listes de l'A.F.A.S.*[1]*, on était une douzaine, on se connaissait tous, on s'était tous vus, ça peut être une communauté.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je pense qu'il y a un esprit communautaire, quand t'as participé longtemps aux congrès, à des stages.*

Le contact virtuel peut à l'inverse aboutir à des rencontres physiques qui solidifient la relation.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *L'autre jour, j'ai reçu un message de quelqu'un (…) qui me disait avoir passé toutes ses vacances avec des colistiers rencontrés sur la liste, c'est un point positif.*

Un colistier de la *Liste PMEV* relate à ce propos les rencontres annuelles instaurées entre membres d'une liste de diffusion pour formateurs TICE, rencontres qui ont renforcé la cohésion du groupe d'abonnés et approfondi les interactions en ligne.

Je fais partie de l'association A.F.T.-R.N. qui regroupe les formateurs TICE et qui a aussi sa liste de diffusion et nous avons réalisé l'an dernier notre première rencontre... c'était génial !!! Sur 60 qui font partie de l'association, nous étions 30 et nous nous sommes retrouvés à la Rochelle durant 2 jours. (…) Bien sûr, il y en a qui venaient de loin... mais cela en valait la peine. Nos échanges sur la liste sont très différents maintenant que nous nous connaissons, et nous allons renouveler l'expérience, mais dans un autre lieu ***(un colistier de la Liste PMEV, le 9 janvier 2003).***

Globalement, c'est la nature des liens qui est mise en cause. Une communauté suppose des liens forts, voire fusionnels parfois : la reconnaissance de valeurs, d'une idéologie, d'une éthique partagées, des pratiques semblables, une histoire commune, parfois un mythe fondateur, la figure d'un grand ancêtre… (Tessier, 2002 : 71).

Les listes ouvertes telles que *Listecolfr*, la *Liste PMEV* et la *Liste Freinet*, ne correspondent pas à cette vision de la communauté. Le lien social qui tisse ces réseaux, pour signifiant qu'il soit, s'appuie sur un trop frêle dénominateur commun. Il n'est ni intense, ni véritablement chaleureux, mais généralement froid et fonctionnel.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je regarde régulièrement la liste pour voir comment elle évolue. Je connais trois noms sur 10 peut-être, enfin de gens où je mets un visage derrière leur nom en me disant : « Ces gens là, je les ai déjà rencontrés. ».*

[1] Association Française des Auteurs de Sharewares.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

En revanche, certaines listes fermées répondent aux critères de cette définition. Les Listes *ICEM* et *COMICEM*, réservées aux adhérents de l'I.C.E.M., la *Liste CAICEM*, destinée aux membres du conseil d'administration de l'I.C.E.M. (cf.3ème Chap.I.2.2.), en présentent les caractéristiques fondamentales : elles regroupent un public désigné de militants qui se réclament de l'héritage de C. Freinet et se côtoient lors de stages, d'assemblées, de congrès. Ces partisans de l'École Moderne ont, à l'usage, développé un code commun fédérateur mais également exclusiviste (sigles, techniques, invariants, formules politiques…).

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Pour moi, certaines listes de l'I.C.E.M. peuvent être assimilées à des communautés.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *La Liste Freinet n'est pas une communauté pour les raisons que je t'ai dites. Par contre, la liste ICEM en est une, des liens forts existent…Puis, il y a des codes, c'est ça qui nous fait passer pour une secte. Des codes sociaux, des codes de langage, il y a tout un tas de sigles à l'I.C.E.M., le C.N.R.D., le C.A.. Ça fonctionne complètement comme une communauté, et c'est le reproche qu'on nous fait, limite sectaire. On peut nous accuser de dogmatisme alors qu'il n'y a pas de dogme mais plutôt l'idée d'une trajectoire.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je fais partie de l'I.C.E.M. et j'y ai une sorte de fidélité, c'est peut-être ringard, mais je connais plein de gens, je les ai vus physiquement donc j'adhère vachement à cette liste-là d'emblée* [La liste ICEM].*(…) J'en connais certains physiquement, c'est un coté important, je les ai rencontrés dans une assemblée, un congrès ou lors de journées d'étude.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Je suis abonné (…) à COMICEM, il y a pratiquement de la cooptation là-dedans (…), tu sens que c'est le cœur de la machine, c'est pas du tout à l'image de la Liste Freinet.*

Des trois listes du primaire étudiées, c'est la *Liste PMEV* qui semble la plus communautaire. Elle possède sa figure emblématique en la personne de M. Monot, « originateur » de la P.M.E.V., le référent théorique et pourvoyeur terminologique.

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Michel Monot est omniprésent, c'est un pilier.*

Elle fédère environ 300 inscrits autour de principes pédagogiques spécifiques et originaux dont elle constitue le principal vecteur de propagation. Une première rencontre P.M.E.V. a eu lieu en octobre 2003. Elle en appelle d'autres qui devraient resserrer les liens entre abonnés et renforcer progressivement le maillage du réseau (Froger, 2001 : 17). Néanmoins, cette communauté virtuelle[1] reste embryonnaire au vu de la superficialité de l'engagement de la majorité de ses membres et de leurs relations sociales.

Les listes de diffusion pédagogiques du primaire s'apparentent à des « Nous sociétaires » plus qu'à des « Nous communautaires » (Dubar, 2000 B). Des enseignants adhèrent

[1] Elle n'émane pas d'une communauté physique mais a germé sur le Net.

délibérément à ces regroupements en ligne, pour le temps qu'ils déterminent, et s'y investissent à leur convenance. Les relations instrumentales, l'utilitarisme individuel prévalent. Le « Je » l'emporte sur le « Nous ».

Néanmoins, sur ces « réseaux d'accointances » (Foucault, Mezter, Pignorel et al., 2002 : 98), l'entraide s'instaure entre contributeurs. Les interactions engendrent une sociabilité originale, virtuelle (Jouët, 1992 ; Deroche-Curcel, 1997), librement choisie, qui peut favoriser une dynamique de coformation, l'échange de savoirs.

Les abonnés, autoformants au quotidien, s'affilient à divers « Nous communautaires », y compris en ligne. Ils étendent ainsi leur réseau de ressources formatives et, par delà, élargissent leur espace mental.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.3. Identité professionnelle

L'identité professionnelle se compose de représentations du métier, de soi dans le métier, de pratiques héritées mais aussi construites, transmises, et de cadres institutionnels. Au fil de l'entretien, chaque enseignant interrogé livre des éléments constitutifs de son identité professionnelle.

III.3.1. Le métier d'enseignant

Les instituteurs et professeurs des écoles, recrutés et formés selon des modalités très diverses, constituent une corporation très composite (cf. 2ème Chap. III.1.1.). Cette hétérogénéité renforcée par une histoire, une sensibilité personnelle et le principe de liberté pédagogique des maîtres se répercute sur les pratiques de classe qui se révèlent extrêmement diversifiées. Toutefois, par leur discours, les enquêtés témoignent d'une conception de l'acte d'apprendre et par conséquent d'enseigner relativement homogène. Ils revisitent le triangle didactique de J. Houssaye (1988) et laissent transparaître leur rapport à l'élève et au savoir à enseigner. La place accordée au médium informatique est, à cet égard, révélatrice.

III.3.1.1. *Rapport au savoir*

La majeure partie de nos interlocuteurs affirme se placer dans une logique d'apprentissage et non dans une logique d'enseignement. Nous sommes face à du déclaratif et ne pouvons ignorer la propension naturelle de tout être humain à se montrer sous son meilleur jour, à

travestir la réalité à son avantage. Il est en l'occurrence beaucoup plus flatteur pour les interviewés de se décrire en termes de pédagogue facilitateur, accompagnateur des apprentissages des élèves, que de magister déversant sa science à plus ignorant que lui. L'écho de la recherche en matière d'apprentissage, rapporté entre autres par les I.U.F.M., n'y est pas étranger. Nous n'avons pas vérifié les dires des enquêtés dans les classes. Nous croyons malgré tout en la sincérité des enquêtés. Ils expriment leur représentation d'eux-mêmes dans le rôle du maître, leur rapport au savoir à enseigner et au « savoir-enseigner », même si souvent, il y a un écart entre l'idéal et la réalité de la classe, ce que souligne honnêtement Alice :

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Entre ce qu'on a en tête et puis ce qu'on fait, il y a une marge.*

Nous ne mettons pas en doute la parole des praticiens Freinet ou «P.M.E.V.istes », qui se réclament de pédagogies alternatives au modèle de l'enseignement traditionnel magistro-centré, et mettent en avant le rôle central de l'élève dans le processus d'apprentissage. Nous ajouterons que les témoignages recueillis reflètent assez fidèlement les orientations pédagogiques affichées dans les échanges sur les trois listes, y compris sur *Listecolfr*.

Les enseignants interrogés se montrent, quelque peu pris au dépourvu, quand nous les interrogeons au sujet de leur style personnel d'enseignant. Cette question touche à leur identité professionnelle et les met en « danger ». Ils doivent veiller à l'adéquation de leurs pratiques et de leurs idéaux. Ils commencent souvent par se définir en négatif. La grande majorité d'entre eux affirme délaisser l'enseignement traditionnel, frontal.

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet *: Pas magistrale, je ne suis pas les programmes à la lettre, je commence à faire un peu le tri.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Je déteste le magistral, le frontal. L'école de mon grand-père était très magistrale, très inégalitaire, maintenant on dit que le niveau était meilleur, mais les plus mauvais, on ne les présentait pas au certif. J'ai pas aimé le film « Être et avoir ». C'est une petite classe dans le Massif Central avec des méthodes traditionnelles. Par contre, les média ont adoré eux et les parents aussi.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Si effectivement c'est une pédagogie frontale avec un enseignant qui dicte et un enfant qui écrit, ça se fait toujours, mais en tout cas, ça n'est pas moi qui serai là l'année prochaine si 90% de parents le veulent.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participation active sur Listecolfr et la Liste PMEV *: Moi, c'est ça aussi, j'essaie de ne pas être magistral, d'apporter des plus pour que la vie de la classe soit plus agréable.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *J'ai énormément de mal à me retrouver dans les dispositifs de type traditionnel à l'école primaire. Avec un groupe de gamins, je n'ai jamais réussi (…), peut être parce que trop à contre-courant quoi.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Je me souviens d'un prof d'économie en seconde qui arrivait à son cours avec un gros paquet de photocopies qu'il ressortait chaque année. Il arrivait, il distribuait ses photocopies, il s'asseyait à son bureau, il débitait son cours, nous demandait de noter un minimum et repartait comme il était venu. Tout ça avec en intro une manifestation évidente d'autorité la première fois qu'il voyait une classe, sans doute pour être tranquille par la suite. C'était vraiment une caricature... et je ne me retrouvais absolument pas dans ce fonctionnement.*

Ils n'usent qu'avec parcimonie des séquences magistrales face au groupe classe, lorsque la situation le requiert, par exemple, pour structurer un nouveau savoir lors d'un bilan ou d'une synthèse collective.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est difficile, moi je ne peux pas être très magistral ; maintenant, quand t'arrives dans une classe et que t'es là pour 15 jours, quand t'arrives dans une petite classe avec 27 élèves, que t'as aucune table de disponible pour faire des groupes et tout, t'es obligé de t'adapter.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Après, les moyens et les formes d'apprentissage sont variées dans ma classe, en fonction des besoins. Parfois, ça peut être sous la forme magistrale.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Je ne suis pas frontal, magistral. Le frontal, j'utilise pas, très peu,… ça peut m'arriver, y'a des moments de bilan. Il y a des moments où il faut structurer.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Le frontal, j'en ai pas beaucoup fait. (…) Les séquences collectives ou frontales étaient très rares. Il en faut pour faire des bilans, des synthèses.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Par moment, je suis magistrale. Il y a des moments si, parce que je ne sais pas faire autrement, parce que ouais, je ne sais pas si on peut faire autrement d'ailleurs.*

Nos interlocuteurs se définissent davantage comme des médiateurs entre le savoir et l'élève qui construit ses connaissances, des accompagnateurs, qu'en tant qu'experts omnipotents, transmetteurs d'un savoir constitué que les apprenants doivent emmagasiner, mémoriser. Pour apprendre, l'élève n'accumule pas de l'information mais la transforme, l'assimile à sa propre substance.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Les élèves m'ont appris beaucoup et j'ai envie de le dire. J'étais accompagnateur de l'esprit des enfants. J'essaie de m'ouvrir à tout ce qui peut se présenter et générer des progrès chez les élèves.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Un enseignant qui permet aux enfants d'apprendre.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *J'aimerais être celle qui accompagne les élèves dans leur savoir quoi. Je serai plutôt dans une logique d'apprentissage. Il apprend.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Par rapport au savoir, je ne suis pas celle qui sait. J'ai très souvent recours au dictionnaire.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Mon style pédagogique, c'est de donner aux gamins les moyens de trouver les bons outils.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Avec les élèves, c'est pas : « je sais tout, vous êtes là pour écouter, je ne veux voir qu'une tête ! » (…) par rapport aux savoirs, moi, je rejoins un peu la P.M.E.V. dans ce sens là.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'ai toujours été dans cette position, c'est pas moi qui apprends à l'élève c'est l'élève qui apprend. (…) Le rapport au savoir, moi je leur apporte pas un savoir, je leur apporte des outils pour qu'ils puissent avancer dans leurs apprentissages. Dans la classe, je ne suis pas celui qui a la science, celui qui a la parole. Des fois, je dis aux enfants : « non, je ne sais pas ». Il y a des choses que je découvre en même temps qu'eux.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Ce que je vise, c'est essayer que les enfants soient acteurs de leurs apprentissages. C'est ce que je leur dit, moi je suis là pour les accompagner, je suis un organisateur du milieu, pour un bout de chemin et puis voilà.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Par rapport au savoir, la démarche c'est qu'on essaie de faire découvrir les choses par les enfants, mais effectivement, il y a un minimum de compétences à demander. Moi, c'est un enfant que j'accueille, c'est pas un vase qu'on remplit.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Les enfants peuvent apprendre, ils apprennent entre eux, ils apprennent avec moi, on est dans l'apprentissage.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Moi, je suis plutôt en retrait. Le savoir, je le mets à disposition des gamins par l'intermédiaire de bouquins, de fichiers et c'est à eux de le découvrir.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Le rôle de l'instit, c'est d'accompagner les enfants dans leur démarche d'apprentissage. On peut comparer ça au compagnonnage chez les artisans, le maître d'école au sens noble du terme, celui qui en sait un peu plus et qui va aider à mettre en place des savoirs, des savoir-être, des savoir-faire, et non pas tenir un discours et dire « faites comme ci, faites comme ça ! », d'être la ressource quand elle manque, d'être celui qui a un regard positif sur la parole, sur l'expression des enfants.*

Dans cette perspective constructiviste d'autonomisation de l'élève, ces enseignants adoptent des méthodes actives. Ils font souvent référence à la pédagogie Freinet, archétype du genre, même s'ils ne se réclament pas forcément du mouvement Freinet.

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *La P.M.E.V., ça répondait à la question parce que les enfants choisissent leur activité, ils vont vers les choses qui les rassurent au début, qui rentrent vraiment dans un schéma personnel par rapport à l'activité, et ensuite, quand on n'y arrive pas, on débroussaille le terrain ensemble, et on finit par la fiche si il y a besoin ou pas.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *On fait de la correspondance scolaire. Oui c'est une pédagogie qui n'est pas très traditionnelle. (…) J'ai toujours été tentée par une méthode moderne entre guillemets.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je suis dans ce qu'on pourrait appeler la pédagogie active.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; Listecolfr et Liste PMEV, participation active : *Il y a certainement pas mal de choses que je faisais à l'école qui étaient du Freinet arrangé à ma sauce.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Ma classe était une classe Freinet à ma manière, avec ce que je suis, c'est à dire que j'ai pris ce qui m'intéressait parce que je me sentais capable de le mettre en place, ce qui me correspondait au niveau tempérament aussi, et il y a des choses que je n'ai pas eu le temps d'explorer encore parce que tu ne peux pas tout mettre en route d'un coup.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ils privilégient les projets[1]. L'élève n'est plus un simple exécutant mais l'acteur d'une activité qui fait sens pour lui, une activité qu'il conçoit, négocie et accomplit et qui concourt à la réalisation du projet. Les recherches et les situations-problèmes sont mises en avant. Il faut que l'activité soit orientée vers un but pour qu'il y ait apprentissage, ce que P. Meirieu dit en d'autres termes :

> (…) il n'en est pas moins vrai et nous en faisons l'expérience chaque jour, que nous n'intégrons un élément nouveau que si celui-ci est, d'une manière ou d'une autre, une solution à notre problème ; nous nous approprions vraiment un apport formatif grâce à l'utilisation finalisée que nous en faisons (1993 : 166).

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *J'adopte une pédagogie de projet.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Pour que les enfants aient des projets, il faut une organisation particulière de la classe. On ne peut pas comme ça leur demander de rentrer dans des projets d'apprentissage. La dimension de projet est indispensable à l'apprentissage.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *C'est plus des situations de pédagogie où je mets les enfants en situation de découverte et de recherche. Par rapport à un problème posé, on va arriver à la notion, et puis ils vont avoir une période où ils vont être tout seuls à cherchers même s'il faut qu'ils pataugent un peu. Je les mets dans des situations-problèmes, des situations de recherche.*

Centrés sur l'élève, les enseignants interrogés prennent en considération l'hétérogénéité des apprenants (compétences déjà acquises, vitesse de travail, motivation, profil psychologique, cognitif…) et adoptent une pédagogie différenciée. Le travail individualisé, à l'aide d'un « plan de travail » notamment (essentiel à la mise en place de la P.M.E.V.), est préféré aux situations impositives, collectives.

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Comme chez Freinet, je pars de l'élève, ça c'est évident. (…) J'avais une pédagogie différenciée mais c'est pas suffisant. En fonction de problèmes humains, relationnels, il faut aussi différencier son attitude. On ne peut pas faire de la pédagogie différenciée si on se passe de l'étape psychologique de l'enfant, beaucoup d'échecs sont dûs à ça .(…) J'avais des plans de travail pour chaque élève.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je m'appuie beaucoup sur ce que disent les élèves, je lie beaucoup les choses entre elles. Je pars des questions des enfants, je n'attends pas. J'essaie de les faire s'interroger. Ce n'est pas souvent le cas, on ne leur apprend pas à être curieux, à développer leur métacognition.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *J'ai un rapport individualisé avec chaque élève.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Dans la classe, il n'y a pas deux gamins qui font la même chose.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *À un moment, ils travaillent tout seuls, ils vont faire trois ou quatre semaines en fonction de leur plan de travail.*

[1] J. Dewey (1859-1952) est considéré comme le véritable initiateur de la pédagogie de projet. Professeur à l'Université de Chicago, il conçoit l'enseignement comme « une action organisée vers un but déclaré », c'est le fameux « learning by doing ».

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Il y a aussi à travailler sur l'envie. Pour moi, un enfant qui a envie d'apprendre, il apprendra beaucoup plus vite et plus qu'un enfant à qui on impose.*

Cela ne va pas à l'encontre d'une vie collective de classe, car nos informateurs, adeptes de la pédagogie coopérative, accordent une large place à la dynamique du groupe-classe et encouragent les réalisations collectives, l'entraide. L'apprentissage est aussi un processus socialisé. Il peut y avoir conflit socio-cognitif lors des interactions avec des camarades qui bousculent les représentations initiales de l'élève et lui permettent de progresser. L'autre est un modèle dont on peut imiter les procédures plus efficaces, plus expertes que les siennes. M. Monot, apôtre de la P.M.E.V., qualifie le phénomène d'apprentissage vicariant.

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet *: Par moment, on travaille tout seul, par moment, on travaille en groupe.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse *: On n'apprend pas tout seul, donc le fait est qu'ils apprennent en confrontant leurs idées.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *C'est le principe de la P.M.E.V.. On apprend tous ensemble, on s'aide, quand on fait les résultats des bilans en fin de période, on fait un pourcentage des réussites de la classe, le but est que la classe entière progresse. Chacun doit progresser et aider les autres à progresser.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Je prends en compte l'effet groupe-classe. Je passe alternativement du groupe-classe au travail en groupes de recherche, au travail individuel. Je travaille aussi en tutorat, un élève plus fort ou qui a compris aide un plus faible ou en difficulté sur une notion.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Il y a aussi le fait qu'ils peuvent travailler ensemble. C'est une pédagogie où les élèves, même dans une situation de recherche, ils peuvent s'aider, expliquer ce qu'il faut faire, comprendre, lire ensemble.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Je fais partie de l'O.C.C.E[1]. quand même, j'ai fait partie à un moment de l'I.C.E.M.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Pédagogie coopérative, Freinet ça me plaît bien, la pédagogie institutionnelle.*

Les pédagogies actives, coopératives présentent certes quelques inconvénients, elles génèrent du mouvement et du bruit, des signes manifestes d'une classe vivante, éveilleuse de la curiosité enfantine.

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *C'est l'échange, c'est la possibilité d'échange, aussi bien l'échange entre eux que l'échange avec moi. Une classe vivante mais pas le bazar hein ! Par rapport à l'élève, c'est une relation de respect mutuel, une relation de confiance, j'espère.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Les élèves sont tout le temps en train de bouger, on a quelquefois un peu de mal à avoir le silence dans la classe. (…) Je supporte du bruit et du mouvement dans la classe.*

[1] Office Central de la Coopération à l'École

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *S'ils respectent les règles, ils ont le droit à beaucoup de liberté. Ils ont le droit de parler, je tolère qu'il y ait du bruit.*

Enseignants, les enquêtés n'en sont pas moins éducateurs, car ils côtoient des « petits d'hommes » qui ne se réduisent pas à leur rôle d'élève mais viennent à l'école dans toute leur globalité d'enfant, avec leur vécu, leur tempérament, leur affect, leur rapport au monde qui conditionne leur rapport à l'apprendre (B. Charlot, 2002 : 73).

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Moi, j'ai des enfants dans ma classe, j'ai pas des élèves. Quand je dis enfant, c'est pas pour rien. D'une part parce qu'ils n'arrivent pas vierges dans la classe, et il n'y a pas un couloir de transformation pour les faire devenir élèves. Il y a ça et je dis enfant aussi parce que j'essaie de tendre vers ce qu'ils sont eux aussi, et toutes les richesses qu'ils apportent aussi et qu'ils peuvent mutualiser.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *L'enfant, il arrive avec ses problèmes, et on ne peut pas les mettre à l'écart.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Rapport à l'élève : première chose c'est un enfant, je le considère comme un enfant, donc je l'accueille en tant que tel avec ses qualités et ses défauts. Je ne cherche ni à le modeler, ni à le façonner, j'essaie de l'amener vers le meilleur de lui-même tout en acceptant qu'il fasse des erreurs.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Un élève, c'est un être humain. D'abord, ils restent des enfants.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Moi, je ne parle pas d'élèves, moi je parle plus d'enfants, donc c'est vrai qu'entre nous on utilise rarement le mot élèves.*

Le rapport au savoir à enseigner des maîtres interrogés corrobore de toute évidence leur profil formatif, leur rapport au savoir en tant qu'apprenant évoqué précédemment. Leur mode de « fonctionnement » personnel déteint sur leur façon d'exercer leur métier. Une pratique continue de l'autoformation leur prouve au jour le jour qu'ils sont les principaux acteurs de leurs apprentissages, que ce qu'ils ont pratiqué et appris par eux-mêmes est solidement ancré en eux, qu'autrui peut être un allié précieux à travers la coformation initiée, que se connaître comme apprenant permet de mieux apprendre. Autonomie, coopération, métacognition : autant de capacités qu'ils essaient de développer chez leurs élèves. Ils favorisent la prise en charge de la responsabilité de tout ou partie de leurs apprentissages par les élèves. Cette dévolution doit conduire les apprenants à s'emparer de leur pouvoir de formation, à devenir à leur tour des autoformants.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Je suppose que mon style pédagogique est lié à la manière dont je fonctionne. Ce qui est resté gravé dans ma mémoire est ce que j'ai découvert par moi-même ou ce qu'on m'a amené à découvrir.*

Les options pédagogiques des adhérents de L'I.C.E.M. présents dans notre échantillon relèvent d'un choix militant, idéologique. Enseigner, c'est former le citoyen de demain, un

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

citoyen qu'ils veulent libre, émancipé, critique. « On prépare la démocratie de demain par la démocratie à l'école » disait C. Freinet.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Il fallait que je mette en adéquation mes choix de militant syndical et politique, politique au sens large du terme, et la réalité de mon boulot au quotidien dans la classe. (…) La pédagogie Freinet militante, vision politique, la fameuse phrase des « changer l'école pour changer la société, changer la société pour changer l'école », c'est quelque chose dans lequel on se reconnaît tous plus ou moins.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Moi, je crois que ça renvoie à ma vision politique, c'est un boulot qui est fondamentalement politique. (…) Je crois beaucoup au terme d'émancipation. Pour moi, ça renvoie aussi à la notion d'éducateur coopératif, celui qui prend du plaisir à octroyer du pouvoir plus qu'à exercer le sien.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Année 2, j'ai quelque part tranché dans ma tête. Je savais que la péda Freinet existait, qu'il y avait des gens qui avaient réfléchi à des pistes de travail intéressantes, j'avais lu des bouquins. (…) J'ai adhéré au groupe Freinet du Finistère pendant que j'étais à l'École Normale.*

Pour se définir, deux mots suffisent aux pédagogues Freinet : « enseignant Freinet », tout est dit, ou presque...

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je suis un instit Freinet, c'est déjà pas n'importe quoi, militant !*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je suis militant Freinet, adhérent à l'I.C.E.M., administrateur de l'O.C.C.E.. J'essaie d'être un enseignant engagé dans son métier.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Bon, ben, quel style d'enseignant je suis ? On peut reprendre les principes de la pédagogie Freinet. (…) Je construis le savoir avec les enfants, je suis un enseignant Freinet.*

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *Je suis un enseignant teinté Freinet, très axé sur les rapports éducatifs. Le projet d'enseigner est complexe et riche. Malheureusement, dans notre métier, il est assez galvaudé, banalisé.*

L'I.C.E.M., mouvement à la pointe de la recherche et de l'innovation pédagogique, diffuse les idées de Freinet, toujours aussi modernes, de plus en plus usitées, et aujourd'hui largement présentes dans les instructions officielles. L'expression et la communication (les techniques d'expression libre et du journal scolaire, les réseaux avec l'apport des techniques modernes telles que l'informatique et Internet), le travail individualisé, le tâtonnement expérimental, la méthode naturelle, l'organisation coopérative de la classe, sont autant d'éléments au service d'une pédagogie centrée sur l'enfant acteur de ses apprentissages, contribuant à le responsabiliser et à le conduire vers plus d'autonomie, d'épanouissement.

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *La méthode naturelle, c'est une pédagogie qui me convient bien et qui est efficace. On a observé des processus et on les applique à des apprenants qui apprennent à lire, qui apprennent des tas de choses.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *J'ai retrouvé la classe autobus avec toutes les tables dirigées vers le tableau, ben je me suis dit, je comprends pas là, j'ai vu ces classes-là il y a deux ans ou trois ans, où il y avait une imprimerie, il y avait des journaux sur les murs, y-avait des*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

réalisations en arts plastiques qui étaient phénoménales, y-avait un coin bricolage, y-avait des ordinateurs déjà, tu sentais qu'il se passait des choses dans ces classes-là… et je me retrouvais dans des classes d'applic qui ressemblaient à ce que j'avais vécu moi ! (…) Je me suis retourné vers ces gens-là en me disant que c'était ce que je recherchais.

Cette pédagogie différente, dérangeante aux yeux de certains, n'est pas sans risque. Il faut se justifier sans cesse auprès de ses supérieurs, de ses collègues et des parents, c'est inconfortable et pour le moins insécurisant.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Tu es dans les pédagogies alternatives ou les pédagogies nouvelles, tu es en permanence sur la tangente, on te soupçonne de… tu ne pratiques pas comme les autres, donc il y a un doute qui s'installe, qui est quand même là de manière implicite, en filigrane quoi, de manière permanente. Tu t'expliques de manière permanente auprès des parents, auprès de… Tu es toujours en train de te demander si t'as pas un I.E.N. qui va te planter un couteau dans le dos. Ça n'est pas très sécurisant du point de vue institutionnel et même vis-à-vis des collègues.*

Jean se distingue des 24 autres enquêtés. Il se qualifie sans détour d'enseignant traditionnel. Animateur informatique (BATIC) depuis plus de 15 ans, il n'est pas titulaire d'une classe et occupe le plus clair de son temps, professionnel comme privé, devant des écrans d'ordinateur. Peut-être ce manque de contact avec la classe est-il à l'origine du peu d'évolution dans ses conceptions pédagogiques ?

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Un enseignant au style frontal, de la vieille école, mais avec des moments de travail en équipe, avec des évaluations immédiates ou différées, individuelles ou collectives. Je suis plutôt directif.*

Jean venait de quitter *Listecolfr* au moment où nous l'avons rencontré. Il n'y trouvait pas son compte, il ne s'y retrouvait pas. Il préfère les listes plus techniques et le style pédagogique dominant sur *Listecolfr* ne correspond pas au sien. Il y a un décalage.

III.3.1.2. *L'informatique dans la classe*

Face aux injonctions du discours prescriptif de l'usage des TIC et plus particulièrement d'Internet à l'école, des efforts d'équipement en matériel, de connexion, de formation et de développement des ressources pédagogiques ont été menés par différents partenaires. Cependant, les TICE sont rarement intégrées de façon satisfaisante par les enseignants (cf. 2ème Chap. III.2.). Jean, animateur informatique, passe dans de nombreuses écoles. Il le constate et le déplore :

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *L'introduction de l'info devait déstabiliser les pratiques anciennes, pour reconstruire du neuf derrière. Je pensais que, vu la rapidité et la capacité du média Internet et mail, on aurait pu faire beaucoup de choses plus vite. Les pratiques anciennes sont encore trop ancrées.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'intégration des TICE nécessite la mobilisation de compétences techniques, didactiques et pédagogiques. Si les compétences techniques sont assez faciles à acquérir, les deux autres nécessitent une redéfinition identitaire. L'innovation suppose une rupture forte avec l'identité héritée (Audigier, 1997 :19).

Nos informateurs, explorateurs en matière de TIC, médiateurs entre le savoir et l'élève, possèdent les compétences requises et intègrent l'outil informatique à la vie de la classe, au service des apprentissages et des projets. Nous avons vu précédemment que ces enseignants préfèrent disposer de quelques ordinateurs dans l'espace même de la classe plutôt que d'une salle spécifique dévolue à l'informatique au sein de l'école (cf. 4ème Chap II.2.1.3.). La « salle informatique » serait plus propice à une pédagogie de type transmissif, tous les élèves faisant de l'informatique au même moment, et bien souvent de l'informatique pour l'informatique, pour « bachoter » les B2i par exemple. Les ordinateurs présents dans la classe permettent d'enseigner mieux et différemment. Ils favorisent l'autonomie des élèves, la différenciation, l'entraide, et peuvent permettre une communication électronique rapide s'ils sont connectés à Internet (site Web, messagerie, liste de diffusion). L'informatique constitue un outil dans la classe et pour la classe, et non une nouvelle discipline scolaire. Les élèves acquièrent une culture TIC au fur et à mesure de l'utilisation de l'ordinateur au cours d'activités variées.

***Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV** : Il y a un poste dans l'école qui est dans ma classe, chez les C.P.. J'utilise les logiciels 1000 mots, Lectra, Lecthèmes. Les élèves y ont accès en autonomie, c'est un atelier permanent. Il y a un enfant en quasi-permanence, c'est à tour de rôle. J'essaie d'y envoyer les élèves qui ont le plus de besoins.*

***Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet :** Dans la classe, les élèves travaillent en autonomie. Là, je n'ai qu'à mettre les logiciels, l'utilisation de cédéroms, de machins comme ça, le truc Elmo de l'A.F.L.[1]. Sinon, il y a un gros morceau qui concerne la communication. Les enfants sont sur des listes aussi. Le journal scolaire est entièrement fait en P.A.O. par les enfants.*

***Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet :** Un ordinateur dans la classe, si on veut l'utiliser, ça implique que ça tourne…Utiliser les ordinateurs dans différentes disciplines et non pas utiliser l'informatique pour l'informatique. Intégrer les ordinateurs dans les classes, dans les apprentissages prévus et non pas pour faire un truc spécifique.*

***Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV :** J'avais un site pédagogique dans ma classe, c'était le site de ma classe, mais qui était dédié à la correspondance avec nos correspondants québécois. C'est un système de correspondance rapide. J'avais un ou deux ordinateurs dans ma classe plus une salle informatique.*

[1] Association Française pour la Lecture

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.3.1.3. *Travail en équipe*

Par leur participation sur les listes, nos interlocuteurs contributeurs se montrent particulièrement ouverts aux échanges avec leurs confrères. Les discussions permettent de confronter des pratiques, d'évoquer des questionnements, des difficultés, de proposer des solutions, des pistes de réflexion. Cela renvoie à la coformation, évoquée antérieurement dans ce travail (cf. 4ème Chap. III.1.4.3. et III.2.2.3.).

En ce sens, l'activité d'une liste de diffusion pour enseignants s'apparente au travail en équipe pédagogique tant préconisé, y compris par les maîtres eux-mêmes, mais rarement mis en œuvre. Ainsi, Luc motive-t-il son implication sur la *Liste Freinet* par sa confiance en la réflexion collective, enrichissante et féconde pour tout le groupe.

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *(…) l'envie et l'habitude de travailler en équipe; je sais que la réflexion peut et doit être collective (…).*

Toutefois, dans le cas des listes, l'équipe fonctionne uniquement comme un « cyber-environnement » favorable à la mutualisation des ressources, des pratiques. Elle rompt l'isolement pédagogique de chacun. Elle n'est pas un « acteur collectif » (Perrenoud, 1987) mais seulement « une équipe *lato sensu* » (Perrenoud, 1997 B : 23-26 ; cf. 4ème Chap. III.3.1.3.). La collaboration, entendue comme une action concertée concourant à une réalisation commune, y est quasi inexistante. Le projet d'équipe se résume à la mutualisation de ressources, d'expériences. Le lien virtuel est labile, superficiel, peu impliquant. Les enseignants ne partagent pas la même réalité. Les débats sur les listes ne changeront en rien (ou très indirectement) la division du travail de prise en charge des élèves, la mobilité des enseignants et des élèves dans les écoles.

III.3.1.4. *Le système éducatif*

Des enquêtés se positionnent en tant qu'acteurs du système éducatif. Fonctionnaires d'État, ils doivent suivre les instructions officielles et veiller à ce que l'enseignement qu'ils prodiguent respecte les programmes de l'école primaire. Ils en ont conscience et l'acceptent. L'école, à travers ses programmes nationaux, fournit les acquis de base et établit le lien entre générations, produit de la citoyenneté et contribue à l'unité nationale et républicaine.

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *C'est que je suis fonctionnaire de l'État, (…) je suis là pour appliquer les instructions officielles.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Par rapport à l'institution, je pense quand même que je suis fonctionnaire, il y a un programme.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *En même temps, on est garant d'une certaine sécurité et puis d'un programme.*

Blandine reconnaît le bien-fondé de certaines tâches administratives définies par le Ministère et exigées par les inspecteurs. Elles alourdissent la charge de travail, mais lui permettent d'avoir une vision plus globale, à plus long terme de son action et donc d'en accroître l'efficacité.

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Par rapport à l'institution, je pense que l'institution ne fait pas que de mauvaises choses loin de là, que les innovations ne sont pas forcément mauvaises, notamment tout ce qu'on a pu avoir à faire sur les projets d'école, tous ces trucs-là, les programmations. J'ai beaucoup râlé et grogné parce que c'est casse-pied quoi, mais je me rends compte que quelquefois, c'est pas mal de faire des choses par écrit, ça éclaircit pas mal de choses.*

Cependant, les instituteurs et professeurs des écoles interviewés restent critiques et mettent à profit la liberté pédagogique qui leur est accordée pour organiser la classe à leur manière et déterminer leurs objectifs prioritaires.

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *(…) je suis là pour remplir une certaine tâche, je ne suis pas obligé de le faire bêtement.*

Lisa ; 32 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Maintenant, j'ai quand même la latitude dans ce programme-là pour faire certaines choses plus à ma manière que d'autres. Ça ne m'empêche pas d'être critique.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Oui, on a de la liberté.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *On a une liberté pédagogique qui est appréciable. (…) Je sais que j'ai les programmes, les machins, je les fais parce qu'on me le demande. Dans chaque boulot on a des choses à faire, mais c'est vrai que je garde mes idées quand même. Comment moi je pense dans ma classe pour pouvoir faire avancer les élèves.*

Blandine ; 41 ans ; Liste Freinet, silencieuse : *Il y a un programme. Moi je ne suis pas du tout le programme, j'essaye un peu, on ne peut pas aller plus vite que, enfin je veux dire qu'il y a des gamins en difficulté, s'ils n'ont pas compris un truc on ne va pas…*

Ils font preuve de stratégie, se plient à leurs obligations statutaires pour mieux opérer à leur guise par la suite.

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Par rapport à l'Éducation Nationale, c'est ne pas faire de vagues, essayer de me faire oublier pour faire un peu ce qui me plaît.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *C'est vrai que moi, je vais plutôt être dans la stratégie de faire ce que l'on me dit au moment où il faut, par exemple pour une inspection, je sais bien qu'il faut avoir tel truc, tel truc etc…, c'est comme ça, donc pour l'inspection, je vais faire comme ça. Après, je vais faire comme moi je pense dans ma classe. Si on était dans un match, je joue la gagne.*

Ils dénoncent certaines carences de leur institution de tutelle, notamment dans le domaine de la formation.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Je suis comme beaucoup d'enseignants, surtout autodidacte … c'est pas obligatoire, c'est l'État qui devrait assurer la formation des enseignants.*

Ils observent avec défiance les orientations ministérielles qui tendent à abroger la loi d'orientation de 1989 qui met l'élève au centre du système éducatif. Ils s'inquiètent de la volonté de restaurer la prédominance du « Savoir ». Eux qui se définissent comme des facilitateurs, des médiateurs des apprentissages des élèves, ne peuvent se réjouir de ce retour de balancier vers l'instruction dans une école sanctuarisée, close sur ses propres règles et valeurs, ne s'intéressant pas véritablement à l'enfant et s'adressant principalement à ce qu'il y a d'adulte et de raisonnable en lui.

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *La réforme qui vise à mettre le savoir au centre, moi ça ne me convient pas.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Là, au niveau national, il est question de changer la loi d'orientation. Attention ! On va remettre les savoirs au cœur du système et on met les enfants autour. Tous les tenants de ces pédagogies modernes, ils vont être montrés du doigt. Non mais franchement, on assiste à un sacré débat de fond, il y a un changement d'optique. C'est la division de l'éducation qu'on veut, et d'une manière très officielle. La nouvelle loi d'orientation, c'est le retour du balancier vers l'instruction.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Je ne peux pas y croire quand il y a des gens qui prônent le retour de l'instruction.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *(…) ses idées sur l'Éducation* [à propos de l'ancien Ministre de l'Éducation Nationale Luc Ferry]*, avec sanctuarisation de l'école alors que nous, on est pour l'école ouverte.*

Les enseignants Freinet se montrent particulièrement réservés à l'égard du système éducatif. Ils ne peuvent se satisfaire d'une école reproductrice des inégalités. Pour ces pédagogues engagés, l'acte d'enseigner est profondément politique puisqu'il touche au projet de société plus juste et humaine qu'ils aspirent à façonner en éduquant l'homme de demain.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *(...) puis il y a le discours de l'institution en même temps, avec lequel je me sens de plus en plus en décalage, ça c'est clair. (…) Il y a une part de passion dans tout ça, un engagement politique, dans le sens ou il y a un projet derrière, une volonté de changer le système éducatif (...) une vision politique par rapport au type de société recherché, un type de rapports sociaux, un type de rapport de domination, de rapport de pouvoir.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Moi, l'institution, c'est pas quelque chose qui peut faire progresser le métier d'enseignant actuellement quoi, c'est sur le terrain.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Je me suis occupé beaucoup de « Ensemble changeons l'école 86 » qui est une association qui a été créée au moment ou M.-N. Q. à lancé son manifeste « pour une école créatrice d'humanité ».*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.3.1.5. *Des professionnels ?*

Les maîtres d'antan n'étaient certes pas des amateurs dilettantes, mais n'en déplaise à Christophe, les mutations sociétales et l'évolution du public scolarisé rendent l'exercice du métier d'enseignant de plus en plus difficile et exigent des maîtres d'aujourd'hui des compétences professionnelles spécifiques.

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *C'est un peu comme si, je suis passé par l'École Normale, j'ai suivi de loin l'apparition des I.U.F.M. et j'ai assisté à ces changements de discours où on parle de professionnalisation des enseignants, etc. Ah bon ? Parce qu'avant c'étaient des amateurs ? C'est un peu irritant le néo-discours autour de la formation.*

La profession, au sens anglo-saxon du terme, diffère d'un métier plus ordinaire, d'exécution. Il se caractérise par une formation longue, une forte responsabilité individuelle, la mobilisation de savoirs de haut niveau en situation d'incertitude, d'urgence face à la complexité, et des pratiques guidées par une éthique, une déontologie (Perrenoud, 1994 B : 11)

Les instituteurs et professeurs des écoles qui nous ont accordé un entretien maîtrisent des compétences d'un haut niveau de professionnalisme (Perrenoud, 1999 : 16) :

- Ils organisent et animent des situations d'apprentissage dont ils gèrent la progression. Ils engagent les élèves dans des activités de recherche, des projets. Ils accordent un statut positif à l'erreur.
- Ils prennent en compte l'hétérogénéité au sein du groupe-classe. Ils mettent en place des dispositifs de différenciation et favorisent la coopération entre élèves.
- Ils impliquent les élèves dans leurs apprentissages, veillant à ce que le travail scolaire fasse sens pour eux, en suscitant l'envie d'apprendre, en développant leurs capacités métacognitives.
- Ils maîtrisent les technologies nouvelles et les utilisent pour la classe et dans la classe au service des apprentissages dans les diverses disciplines.
- Ils pratiquent l'autoformation et assurent par eux-mêmes l'essentiel de leur formation professionnelle continue. Par le retour sur eux-mêmes et sur leur expérience, ils se connaissent en tant qu'apprenants et développent leur capacité réflexive.

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *J'ai l'habitude de théoriser sur ma pratique, justement, de me regarder pédaler.*

Capacité réflexive qu'ils réinvestissent dans le cadre de leur activité professionnelle, par une mise à distance de leur expérience, en s'ouvrant à toutes les sources d'informations pertinentes dont les listes de diffusion. Le témoignage d'un colistier nous le confirme :

J'essaie de développer le sens réflexif dans ma pratique et de le réguler en utilisant de bons outils professionnels, en adoptant une bonne ergonomie... Et si j'ai avancé, je le dois vraiment à tous mes collègues, aux échanges, aux confrontations, à la possibilité d'accéder à des infos diverses. (colistier de la Liste PMEV, août 2002).

Les enquêtés peuvent être qualifiés d'enseignants modernes si l'on se réfère à leur rapport au savoir, leur conception de l'apprentissage antinomique d'une pédagogie traditionnelle magistrale, transmissive. Ils adoptent une posture de recherche permanente, s'investissent dans le système éducatif (neuf d'entre eux sont directeurs, trois sont animateurs TIC, un est maître-formateur et un autre est devenu Maître de conférence en Sciences de l'Éducation) et s'engagent avec passion dans leur métier à l'image des militants de l'I.C.E.M..

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Par rapport à mon métier, je dirai que pour être enseignant, il faut avoir 100% de certitudes et 100% de doutes. Si j'avais arrêté de chercher, je ne serais pas formateur.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je ne suis pas figée, je suis ouverte, moderne.*

Jean ; 55 ans ; participant actif sur Listecolfr qu'il a quittée, silencieux sur la Liste PMEV : *Je suis volontaire, innovateur.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *J'ai envie d'essayer de nouvelles choses avec les élèves, d'essayer de travailler autrement avec les gamins. Ça ne veut pas dire que je ne me trompe pas, mais j'essaie. Au bout de 20 ans de métier, je ne sais pas tout, loin de là.*

Nous ne saurions qualifier nos informateurs de professionnels de l'éducation à l'issue d'un entretien qui a duré d'une heure trente à plus de deux heures. Cependant, si l'on en croit leur discours, ils préfigurent tout au moins la professionnalisation du métier d'enseignant.

Leurs compétences, capacités « de mobiliser tout ou partie de [leurs] ressources cognitives et affectives pour faire face à une situation complexe » (Perrenoud, 1996 : 16) s'affinent par une fréquentation assidue des listes de diffusion pédagogiques. Nous nous demandons donc dans quelle proportion de tels réseaux sociotechniques entre maîtres peuvent contribuer à la construction identitaire de leurs membres, et plus spécifiquement dans le sens d'une professionnalisation. N'oublions pas que nos interlocuteurs témoignent de l'évolution de leurs représentations du métier d'enseignant, et plus concrètement de leurs pratiques de classe, grâce aux échanges sur les listes.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.3.2. Une identité collective de liste

Observateur attentif des réseaux dans le milieu éducatif, J. Perriault (1986 : 37) insiste sur la dimension identitaire, et particulièrement sur la nécessaire élaboration d'une identité collective pour assurer la cohésion du collectif humain.

Dans le cas des listes de diffusion pédagogiques considérées, la question de l'identité collective se pose donc en ce qu'elle constitue le liant qui agrège le groupe d'abonnés. Un liant et non un ciment, car ces « Nous sociétaires » ne possèdent pas les fondations profondes des « Nous communautaires », plus consistants, plus soudés (Dubar, 2000 B : 195).

III.3.2.1. *L'empreinte de la minorité active*

Des enquêtés s'accommodent mal d'une application du concept d'identité professionnelle collective aux listes de diffusion pédagogiques. Deux arguments sont avancés à l'encontre de cette assertion :

- Le premier réside dans la diversité des personnes inscrites et des points de vue exprimés, qui donne lieu à des confrontations, des joutes quelquefois houleuses. Les divergences sont nombreuses et semblent contraires à l'idée d'une identité collective de liste.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Non, pas forcément. Sur les 870 inscrits, je ne peux pas partager une identité professionnelle avec tous. Il y en a certains desquels je me sens plus proche, d'autres avec lesquels j'aurais du mal à travailler.*

Quelques individus fréquentent même les listes pour espionner, déstabiliser ou faire acte de propagande.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *On sait aussi qu'on a un certain nombre de taupes sur la liste, de gens qui ne partagent pas du tout les mêmes valeurs que nous, mais qui sont là pour observer ce qui se dit.*

Cette position nous semble un peu extrême, car dans tous les groupes, les désaccords existent. C'est d'ailleurs ce qui les anime et alimente les débats. L'identité collective suggère davantage l'idée d'un profil général, d'un esprit, d'un ton, de valeurs partagées, dans lesquels la majorité des abonnés se reconnaissent et reconnaissent la liste, plutôt qu'une unanimité absolue.

- Le deuxième provient du silence ou de la très grande discrétion d'une majorité de colistiers, qui laisse dans l'ombre une bonne partie de l'identité collective de la liste.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *Non, parce que je ne connais pas l'identité des colistiers. On la suppose par rapport à ceux qui interviennent, mais la majorité n'intervenant pas, on ne la connaît pas vraiment. Donc, qu'est-ce que la liste pense vraiment, c'est vachement difficile à dire parce que tu te bases sur quelques personnes qui s'expriment. On ne sait pas quelle est la représentativité de ces personnes.*

Certes, la concentration de parole se montre extrême (50% des messages émanent de 8 à 15% des auteurs, (cf. 4ème Chap. II.5.) mais la proportion des non-contributeurs absolus s'avère beaucoup moins importante que l'on le pense généralement (environ 14%, cf. 4ème Chap. I.2.3.). Néanmoins, il est vrai que seuls les contributeurs impriment de leur marque les échanges, et a fortiori ceux qui interviennent le plus : la minorité active, véritable porte-parole d'une liste. Mais n'est ce pas le lot de tout collectif humain ? « Seuls ceux qui s'expriment se font entendre ». Cette tautologie absurde au premier abord signifie simplement que l'identité collective d'une liste est déterminée par le discours des abonnés qui participent régulièrement et marquent les esprits. Le brio et l'à-propos renforcent de toute évidence l'influence des interventions. Nous pouvons penser que les silencieux et les « discrets » qui persistent sur les listes le font parce qu'ils adhèrent tacitement à l'identité professionnelle collective qui émane de la majeure partie des échanges.« Qui ne dit mot consent » dit l'adage. Même les dénégations de Béa le laissent entendre.

Béa ; 43 ans ; gestionnaire de Listecolfr : *Au départ, il y avait très peu d'inscrits, et ceux qui l'étaient étaient souvent des adeptes de la pédagogie coopérative, ou des enseignants en zone rurale ou en classe unique qui trouvaient grâce à Internet l'occasion de sortir de leur isolement. C'est peut-être encore ce qui a déterminé et orienté la pédagogie mise en avant sur la liste aujourd'hui. Je ne pourrais pas fonctionner complètement dans une pédagogie Freinet, même si j'en ai adopté certains aspects, et la liste est loin de ne rassembler que des enseignants de ce type de pédagogie, même si ce sont ceux qu'on entend le plus, donc non, je ne partage pas cette identité avec tous les colistiers.*

Les intervenants très actifs, voire hyperactifs, se révèlent à l'occasion bien envahissants. Sur la *Liste Freinet*, quelques abonnés interviennent très fréquemment et apparaissent comme ses porte-parole, par delà ceux du mouvement Freinet, alors qu'ils n'ont aucune légitimité aux yeux des militants Freinet.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Des gens s'autorisent à parler, et quelquefois pouvoir apparaître peut-être comme des porte-parole de l'I.C.E.M. alors qu'il n'ont pas la légitimité, où ils vont être perçus de l'extérieur comme étant de vieux militants Freinet qui ont de la route derrière eux, de l'expérience.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Un des soucis qu'on a sur la liste, c'est qu'il y a des gens très présents. Il y en a un en particulier qui occupe de l'espace, il n'a que ça à faire, et en plus nous, quand on dort, lui il écrit. Je ne lui conteste pas son obédience Freinet, il a plein de références, c'est un I.E.N.*[1]*.. Il crée de l'entropie, ça aussi ça a fait partir du monde. Surtout quand*

[1] Inspecteur de l'Éducation Nationale

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

il a échangé avec les deux qui faisaient de l'entrisme avec leur appel. On était très loin de la pédagogie Freinet, puis il étouffait tout.

III.3.2.2. *« se retrouver »*

L'inscription sur une liste, acte volontaire, correspond à un besoin à assouvir : obtenir des ressources, partager expériences et difficultés, s'ouvrir sur d'autres façons d'enseigner, s'informer… Les maîtres restent abonnés ou s'en vont, en fonction de ce qu'ils découvrent, de ce qu'ils obtiennent (Nous avons précédemment mis en évidence la finalité essentiellement utilitaire de l'adoption d'une liste de diffusion pédagogique, cf. 4ème Chap. I.2.4.). Certains ne s'abonnent pas parce qu'ils n'en ressentent pas le besoin, d'autres quittent rapidement les listes après leur adhésion car elles ne répondent pas à leurs attentes, d'autres enfin y adhèrent au sens fort.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *On n'y arrive pas par hasard sur la Liste Freinet, ou on n'y reste pas par hasard.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Moi, j'ai essayé de donner l'information à des collègues, « allez voir les listes de diffusion, il y a des choses intéressantes ». J'ai donné l'adresse, mais je sais qu'ils ne sont pas restés parce que ça n'est pas ce qu'ils recherchent.*

Nos enquêtés indiquent que leur fréquentation assidue d'une liste pour enseignants du primaire (plus de 60% sont inscrits depuis plus de deux ans, cf. 4ème Chap. I.2.1.) doit beaucoup au fait qu'ils « se retrouvent » sur cette liste, particulièrement au niveau du profil pédagogique exprimé, puisque la pédagogie constitue l'objet des listes et le thème principal des échanges (cf. 3ème Chap. I.).

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *On se retrouve avec des gens qui nous ressemblent, même s'il y a des pratiques, de classe notamment, qui sont très différentes.*

Paul ; 29 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Je me retrouve dans un certain nombre de choses que disent les colistiers.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Il y a des contacts avec des gens avec lesquels on partage une même vision. L'école, c'est un milieu où je me sens souvent seule. Sur les listes, je retrouve des gens qui pensent comme moi, ça rassure, ça réconforte.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV: *Dans les 10 dernières années où j'ai enseigné, je n'avais pas de vraie conversation pédagogique avec mes collègues, et pourtant on s'entendait bien. Tu pars d'une diversité et il y a la satisfaction que d'autres aient les mêmes idées que toi. Je crois que c'est rassurant quelque part. Il y a un profil.*

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *Quand je pense à des personnes qui pourraient être sur la liste, je pense à des personnes en particulier, qui ont le profil. Effectivement, tu cibles les gens qui se posent des questions quoi. Ils ont le même profil.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Autrement dit, leur identité professionnelle est en phase avec l'identité professionnelle collective dégagée par la teneur des contributions sur la liste.

Luc ; 41 ans ; participant très actif sur la Liste Freinet : *À quoi servent ces listes ? Pour ceux qui s'y retrouvent, on a vu récemment que c'était loin d'être tout le monde. C'est probablement à une fonction identitaire qu'elles renvoient.*

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Il y a un sentiment d'appartenance. En terme identitaire, on est vraiment de ce côté là. Son identité personnelle, on la retrouve sur les listes. Les listes qui me tiennent à cœur sont les listes où je trouve des gens qui ont cette même vision. J'irai pas sur d'autres listes. C'est pour ça qu'on y est bien.*

Yann ; 51 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *On s'y retrouve c'est vrai, ça correspond à une identité professionnelle. On va dire que c'est lié à l'identité pédagogique. On va dire, après il y a le côté un peu affectif, il y a le contenu des messages. C'est vrai, quand je lis la messagerie, il y a un ton qui est donné. Dans les messages, il y a quelque chose qui fait écho quoi, écho en moi quoi.*

En dépit de la variété des pratiques, des personnalités, des vécus dissemblables, les enseignants abonnés partagent des traits remarquables, des valeurs importantes[1], ce qui est parfois loin d'être le cas avec les collègues qu'ils côtoient sur leur lieu d'exercice :

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je suis plus proche des colistiers que de mes collègues. J'ai beaucoup d'affinités avec la Liste PMEV.*

Les enquêtés citent :

- leur autoformation professionnelle continue, donc un rapport au savoir marqué par une large autonomie, une aptitude à l'autodirection, une capacité réflexive d'apprenant.

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je pratique l'autoformation comme eux. La plupart se sont auto-formés.*

Jean-Paul ; 60 ans ; participant hyperactif sur Listecolfr, très occasionnel sur la Liste PMEV : *Beaucoup sont autodidactes. C'est pas obligatoire, c'est l'État qui devrait assurer la formation des enseignants. Ceux qui veulent le faire sur leur temps libre, et qui le font pour eux parce que ça leur paraît nécessaire, je ne dis pas qu'ils ont plus de mérite que les autres, mais ils ont du mérite quand même. C'est plus difficile de se faire un bagage professionnel et un ajout culturel tout seul, c'est plus long d'ailleurs. Je ne me sens pas marginal dans cette façon de faire, mais je me sens minoritaire. Parce que ce que les enseignants attendent, globalement, ce sont des recettes, des fiches guides, du prêt-à-porter pédagogique.*

- leur conception de l'enseignement, de « l'apprendre », centrée sur l'apprenant, donc un certain rapport au savoir à enseigner en harmonie avec leur pratique de l'autoformation. L'apprentissage relève d'une transformation de l'information par l'apprenant, qui construit ses connaissances en fonction de ses choix, de ses projets et non d'une accumulation d'informations.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *C'est vrai que d'après les débats, ce ne sont pas des enseignants magistraux, ils sont centrés sur les apprentissages.*

[1] Ce qui nous l'avons vu ne suffit pas à les qualifier de communautés (cf. 4ème Chap. III.2.4.4.).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Je ne pense pas que tu aies beaucoup d'enseignants hyper tradi sur les listes, c'est quand même assez progressiste… Ouais ! Quand même ! Les gens ont envie d'échanger. Tu ne peux pas parler de ça avec tout le monde. Les gens se sentent isolés.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *J'étais dans une école de huit classes donc avec huit enseignants mais ça ne suffisait pas. On peut être isolé même avec huit collègues. Pourtant, on s'entendait bien, mais c'est vrai qu'au point de vue méthodes pédagogiques, on n'avait pas les mêmes. On faisait pas toujours pareil, on n'était pas toujours d'accord. Là, ça permettait de voir qu'il y en avait d'autres qui pensaient pareil. Par exemple, la P.M.E.V., j'étais la seule à m'y intéresser.*

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *La conception de l'enseignement n'est pas la même en fonction de chaque enseignant, ça c'est vrai que là je rase les murs parce que…*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Il y a des contacts avec des gens avec lesquels on partage une même vision. L'école c'est un milieu où je me sens souvent seule. Sur les listes, je retrouve des gens qui pensent comme moi, ça rassure, ça réconforte.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Les idées développées sur Listecolfr vont à l'encontre de la pratique d'enseignants traditionnels. Ils ne peuvent pas rester sur la liste. Ils ne se posent pas de questions par rapport à leur pratique. Leur pratique, elle est instituée. Ça doit fonctionner comme ça. Moi, j'essaie de pratiquer ma pédagogie, qui est un peu marginale par rapport à ce qui se pratique.*

- leur familiarité avec les outils numériques, l'attitude volontariste face aux TIC, que ce soit dans l'usage personnel ou professionnel, pour ses préparations et dans la classe avec les élèves.

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Les gens à qui j'ai conseillé les listes* [qui n'y sont pas allés], *c'est vrai, sont des gens qui ont un rapport beaucoup plus distant à l'informatique.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Ce qu'ont les gens en commun aussi, c'est qu'ils utilisent le Net dans leur classe aussi. C'est vrai qu'il faut avoir l'esprit un peu ouvert quand même pour faire ça.*

Marie ; 29 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *J'utilise beaucoup l'info comme les colistiers. Ils osent utiliser l'informatique.*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Ils utilisent l'informatique, ce qui élimine pas mal de monde. Ce sont des gens qui ont obligatoirement des connaissances en info.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je pense que les autres instits ne sont pas abonnés, intéressés, parce qu'ils n'ont pas une pratique de l'informatique suffisante.*

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Les gens qui sont présents sur la liste sont ceux qui font rentrer l'informatique dans les classes probablement, quand ils en ont les moyens. Ce sont sûrement des gens qui ont des postes dans leur classe. Ils ont une approche de l'informatique comme un outil, au même titre que le livre ou le crayon.*

- leur posture constante de recherche et d'ouverture.

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Sur la liste, ce sont des gens qui sont prêts à s'ouvrir, à discuter.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ce sont des gens en réflexion permanente, parce que tu te poses toujours des questions. (…) Ma pratique, elle évolue presque tous les jours, je ne sais pas si c'est une bonne chose ou pas. Ma pratique est en évolution tous les jours (…). Je suis en recherche constante.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ce qu'il y a de bien, c'est que les avis divergent, tout le monde n'a pas le même point de vue. Il y a un fond commun dans l'intérêt déjà pour l'enseignement, pour la recherche de nouveautés, parce que si on y est, c'est pas pour faire ce que l'on fait tout le temps.*

Blandine ; 41 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet : *Certains se contentent de ce qu'ils font, ce qu'ils ont. C'est enrichissant d'écouter, ça t'apprend plein de trucs aussi, déjà des certitudes.*

Patrick ; 43 ans ; participant très occasionnel sur la Liste Freinet : *Je pense que les gens n'y sont pas, par ignorance et mal maîtrise de l'outil. Je pense que les gens sur les listes sont curieux, sont toujours en quête, mais ce ne sont pas les seuls.*

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *C'est sûrement sur Internet que l'on trouve le plus d'enseignants qui cherchent. Maintenant, tous ceux qui sont là cherchent, ils se questionnent.*

- leur esprit coopératif, solidaire.

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV : *Je crois que l'esprit P.M.E.V., c'est vraiment un esprit, on en rencontre pas forcément là où on est, et la mort de l'enseignant, c'est le travail tout seul. On peut trouver, le jour où on a vraiment un problème, on peut poser une question sur la liste, il y aura toujours quelqu'un pour répondre, ça c'est génial.*

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Ce qu'il y a de bien, c'est que les avis divergent, tout le monde n'a pas le même point de vue. Il y a un fond commun, dans l'intérêt déjà pour l'enseignement, pour la recherche de nouveautés. (…) Puis, les gens s'entraident.*

Les colistiers Freinet y ajoutent leur vision globale de l'école, de l'éducation et par delà de la société.

Sofia, 41 ans, listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr, silencieuse : *Je pense que ce qui réunit les colistiers, à part ceux qui se sont trompés de listes, ceux qui se sont abonnés par erreur, je sais pas, c'est quand même un fond commun, un fond commun qui dépasse le pédagogique, qui va au-delà, une certaine façon d'envisager la société, une réflexion sur l'éducation et notre rôle.*

Quand l'identité collective d'une liste diverge trop de celle de l'abonné, l'adhésion véritable, l'affiliation se révèle impossible, le départ est inéluctable.

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Ça peut, parce que c'est par rapport à ce que l'on fait qu'on s'abonne à une liste, mais c'est peut être aussi par rapport à ce qu'on est que l'on n'y reste pas. (…) C'est des gens qui se plaignent et qui se complaisent, qui sont rassurés d'avoir des gens en face qui ont les mêmes idées* [sur la Liste Freinet]. *C'est pas seulement parce que je suis en spécialisé et que ça ne correspondait pas.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *J'étais abonné à Listecolfr mais je me suis désabonné. Je ne pouvais pas gérer et puis ils m'énervent. Listecolfr, je m'y suis pas retrouvé. Listecolfr, comment dire…, je suis pas capable de participer à une liste d'instit qui n'a que cela comme définition. Dans cette liste-là, il y a des instits très réactionnaires, très fachos, qui s'affichent comme tels, et ça devient insupportable. C'est mes limites !*

Fabien ; 42 ans ; participant actif sur Listecolfr : *Freinet, j'ai essayé mais ça me pompait. Je n' y suis resté qu'un tout petit moment. C'est le côté Freinet, je n'étais pas assez Freinet.*

Yvon ; 48 ans ; participant très occasionnel sur Listecolfr et la Liste PMEV : *La Liste PMEV, j'ai pas le même rapport avec cette liste de diffusion parce que je ne trouve pas les réponses aux questions que je me pose, parce que ce que je mets en place ne correspond pas à l'esprit.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *L'autre jour, j'ai une sœur qui vient de débuter dans l'enseignement, elle était inscrite sur Listecolfr mais elle me dit « Je crois que je ne vais pas y rester.». Moi, j'ai trouvé mon compte, elle, elle n'a pas l'air…*

On ne s'abonne pas à une liste dont l'identité collective (du moins, celle qu'on lui attribue) paraît trop éloignée de la sienne.

Pascale ; 42 ans ; participante très occasionnelle sur la Liste PMEV : *Je ne m'abonne pas à la Liste Freinet car je ne suis pas enseignante Freinet. Ça m'attire. Ça m'a effleuré de m'inscrire à cette liste, mais je ne m'en sens pas le profil.*

Alice ; 50 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr : *Dans la Liste Freinet, je me dis que ça va être plus spécialisé, plus politisé.*

Listecolfr, la *Liste PMEV* et la *Liste Freinet* ne présentent pas la même identité collective, bien qu'elles soient toutes trois des listes pour enseignants du premier degré et que leur production mette en avant des pédagogies de l'apprentissage.

Claire ; 51 ans ; participante occasionnelle sur Listecolfr et la Liste PMEV : *Sur les listes, on ne trouve pas beaucoup d'enseignants traditionnels, surtout sur la Liste PMEV, plus sur Listecolfr. Certains enseignants n'y vont pas non plus parce qu'ils seraient déstabilisés.*

Jean-Jacques ; 46 ans ; participant actif sur Listecolfr et la Liste PMEV : *C'est le point de vue plutôt pédagogique, instit sur Listecolfr.*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *C'est pas Listecol, c'est la liste pédagogie Freinet. Et le mec qui dit : « Je vous propose mes progressions pour le C.P. et le C.E.1. », je dis : « Tu te trompes de liste. Tu les proposes sur Listecol, il y a des gens que ça va intéresser ». Il y a même des instits Freinet, de la Liste Freinet, que ça va intéresser, mais c'est sur Listecol qu'ils vont aller les chercher.*

Laurent ; 34 ans ; gestionnaire de la Liste PMEV : *D'autres fonctions sont assurées par d'autres abonnements à d'autres listes comme Listecolfr, Direcolfr, Liste Freinet ou encore Instits cycles 3. Chacune de ces listes est spécifique.*

Leurs membres respectifs ont choisi celle(s) qui correspond(en)t le mieux à leur conception du métier d'enseignant. Toutefois, certains « multi-abonnés » s'accommodent parfaitement de leurs différences et tirent profit de leurs apports spécifiques (six de nos enquêtés sont abonnés à deux des listes étudiées, un aux trois).

La *Liste PMEV* émane de *Listecolfr*. Quelques abonnés particulièrement intéressés par la Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant occupaient de l'espace sur *Listecolfr* et ont décidé de le libérer en créant une liste spécifique. Les membres de la *Liste PMEV* sont souvent également inscrits sur *Listecolfr*. L'identité de ces deux listes reste voisine. Sur les deux réseaux, on parle principalement de pédagogie, avec une très forte dominante de P.M.E.V. sur la *Liste PMEV* (cf. 4ème Chap. II.1.).

L'identité collective de la *Liste Freinet* diffère nettement des deux autres listes. On y parle certes de l'activité professionnelle des enseignants, mais également beaucoup de problèmes sociétaux, de politique, d'idéaux et épisodiquement, spécifiquement de

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

pédagogie Freinet. Cela déconcerte les personnes intéressées par cette pédagogie qui se sont abonnées afin d'en savoir plus à ce sujet (cf. 4ème Chap. II.1.)..

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Moi, j'y allais pour savoir ce que c'était la pédagogie Freinet. Comme on m'en avait un peu parlé et que je trouvais ça intéressant pour ma classe, et j'ai eu aucune information là-dessus. C'est assez politisé, dans le sens où l'on parle des affaires du monde. Il y a des choses que je trouve très intéressantes, d'autres qui me gonflent, là je supprime tout de suite ou je lis en diagonale, c'est l'avantage d'une liste aussi.*

Sofia ; 41 ans ; silencieuse sur les listes Freinet et PMEV, a quitté Listecolfr : *Je me suis dirigée vers la Liste PMEV parce que sur la Liste Freinet, ça ne parle pas tant que cela de pédagogie.*

III.3.2.3. *Malaise identitaire sur la Liste Freinet*

La *Liste Freinet* connaît un malaise identitaire que nous relatent Guy, membre du conseil d'administration de l'I.C.E.M. et Xavier, ex-gestionnaire de la liste :

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *On a voulu en faire une liste publique, et le public est tellement envahissant sur cette liste qu'elle n'a plus rien de Freinet. Il y a des gens Freinet qui ont beaucoup mieux à faire qu'à ramer dans ce machin-là, qui se trouvent envahis par tout un tas de messages qui n'ont rien à voir avec la pédagogie Freinet, et qui se désabonnent, ce qui fait qu'il y a de moins en moins de Freinet sur la Liste Freinet.*

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *La Liste Freinet n'est pas toujours Freinet, comme le mouvement Freinet n'est pas toujours coopératif.*

Les enseignants curieux, attirés par la pédagogie Freinet, ne se reconnaissent pas dans la *Liste Freinet*, surtout quand ils se font rudoyer lorsqu'ils posent une question de néophyte (marquant d'ailleurs ainsi leur non-appartenance à la « communauté Freinet »).

Anne ; 42 ans ; participante active sur Listecolfr, occasionnelle sur la Liste PMEV, a quitté la Liste Freinet : *Certaines listes comme la Liste Freinet ont tendance à exclure, à être un truc entre copains, entre soi et fermé sur soi, sur ceux qui pratiquent déjà. J'ai été sur la Liste Freinet mais j'ai eu le malheur de poser des questions et je me suis faite jeter. Je dirai pas que ça fait un peu secte mais quand même. C'est dommage car c'est une pédagogie qui m'intéresse.*

Gaétane ; 30 ans ; silencieuse sur la Liste Freinet qu'elle a quittée : *Du coup, les Freinet ne sont pas assez ouverts aux autres. Ça tient de l'idéologie. Et puis, plus on est convaincu, plus on a tendance à argumenter de façon agressive. C'est ce que j'ai trouvé sur la liste.*

Les militants de l'I.C.E.M. ne se retrouvent pas vraiment non plus sur cette liste ouverte. Ils y sont finalement assez faiblement représentés car beaucoup d'entre eux, lassés des discours « hors sujet » et des questions basiques des novices, l'abandonnent. L'échantillon de notre enquête par questionnaire estime à 41,8% la proportion d'enseignants « non-Freinet » sur *la Liste Freinet* (cf. 3ème chap.I.1.6). Elle remplit son rôle d'ouverture, mais ce faisant, se déstabilise. Sa base « Freinet » vacille.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet : *Freinet ça reste nébuleux encore, parce qu'il y a tous ces gens que je ne connais pas. C'est intéressant parfois aussi, mais certains intervenants me gavent.*

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *C'est vrai, quelquefois on en marre, on en a marre d'avoir l'impression de redébroussailler tous les ans les mêmes questions, les mêmes interrogations.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *La Liste Freinet est la liste ouverte, qui est presque moins Freinet que … Ça dérape, ça diverge, en même temps c'est un point d'entrée pour les gens qui veulent….*

Les militants Freinet préfèrent de loin la *Liste CAICEM,* liste fermée où ils se côtoient entre « Freinétistes » dans un esprit plus communautaire.

Pierre ; 41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet *: C'est vrai, il y a des listes que tu t'appropries beaucoup plus facilement. Moi, je me retrouve particulièrement sur la Liste CAICEM, parce que c'est un groupe dans lequel je me plais bien. On a des informations techniques, c'est de la gestion beaucoup, mais bon, c'est un groupe dans lequel je me retrouve.*

Christophe ; 49 ans ; Liste Freinet, silencieux : *Je suis abonné à la Liste Freinet, à COM-ICEM, il y a pratiquement de la cooptation là-dedans, c'est pas seulement les adhérents. J'étais au tout début de la création de cette liste-là, au départ, c'était en tout petit comité, mais depuis ça a peut-être évolué. C'est assez soutenu. Il y a beaucoup de messages, tu sens que c'est le cœur de la machine, c'est pas du tout à l'image de la Liste Freinet.*

La diffusion de la pédagogie Freinet par une coformation entre instituteurs et professeurs des écoles intéressés et «praticiens Freinet » ne s'instaure pas. Il n'y a pas parité entre les deux catégories d'enseignants qui se rencontrent : d'un côté les novices interrogateurs, voire consommateurs, de l'autre les « militants Freinet », escomptant de l'engagement. L'identité professionnelle des deux groupes diffère, la rencontre n'a pas lieu véritablement, ce qui contrevient à l'objectif prosélyte affiché de la *Liste Freinet*.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *La liste s'adresse aux débutants comme aux gens qui sont déjà un peu introduits. Ils peuvent peaufiner leur réflexion. Ça devrait être ça, ça ne l'est pas toujours mais ça devrait être ça.*

Les responsables du mouvement ne s'en satisfont pas et adoptent une démarche volontariste de réinvestissement de la liste.

Xavier ; 43 ans ; ex-gestionnaire de la Liste Freinet : *Y'a une volonté d'avoir une intervention volontariste sur la liste. Il y a une nécessité d'avoir, au niveau de l'association, une intervention volontariste sur les listes qui n'est pas évidente car c'est bouffeur de temps et d'énergie, donc il y a des gens qui, à un moment donné disent dans l'association : « Nous on va réinvestir la liste, on va faire de la synthèse de messages, on va recadrer les questions, on va modérer les débats. ».*

Guy ; 53 ans ; participant actif sur la Liste Freinet : *Donc on est quelques-uns à y rester malgré tout, et il faut bien intervenir de temps en temps quand ça dérape trop.*

Pour C. Dubar, l'identité sociale renvoie à des définitions de soi autant qu'à des étiquetages par autrui qui peuvent être antagonistes. Le processus de construction identitaire est marqué par une double transaction, une transaction subjective entre identité héritée et identité visée, et une transaction objective entre l'identité attribuée et l'identité assumée. L'identité sociale relève d'une déstructuration / restructuration permanente

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

(2000 A :117). Le sociologue rejoint F. Dubet pour qui, « l'identité sociale n'est pas un 'être' mais un 'travail' » (1994 : 16).

Les listes regroupent des enseignants à l'identité professionnelle très comparable. Les instituteurs ou professeurs des écoles demeurent sur la liste la plus proche de leur identité professionnelle, réelle ou visée. Les listes possèdent en conséquence une identité collective qui transparaît dans les messages écrits par ses porte-parole : la minorité active. Pour y adhérer durablement et, a fortiori y participer, il doit y avoir une concordance entre l'identité professionnelle de l'enseignant et l'identité collective de la liste.

Les colistiers actifs affirment et élaborent leur identité professionnelle réelle ou visée sur les listes, lors des échanges. Nous pouvons penser que l'identité professionnelle des colistiers les moins ou non contributifs coïncide avec celle exposée sur la liste, puisqu'ils y demeurent. Quand leur identité professionnelle ne colle pas à celle de la liste, elle constitue en quelque sorte l'identité qu'ils s'efforcent d'atteindre, parce qu'elle correspond à une aspiration latente ou parce qu'elle devient leur norme, sous l'effet du « matraquage » du discours dominant sur le réseau.

Les listes professionnelles peuvent jouer un rôle dans la socialisation secondaire des maîtres, la socialisation professionnelle, et contribuer à leur « bricolage » identitaire.



Illustration de D. Demarcy, extraite du *Nouvel Éducateur* n°148, I.C.E.M. - P.E.M.F.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Synthèse des résultats de l'enquête par entretien

Après une courte phase de rodage, nos entretiens semi-directifs ont pris une tournure conversationnelle chaleureuse entre collègues partageant une expérience originale et confidentielle sur un réseau sociotechnique. La convivialité des interactions avec nos 25 enquêtés nous a permis de recueillir un matériau volumineux et dense. Les pages précédentes, qui accordent pourtant une large place à la parole et à l'expression de la subjectivité des enquêtés, n'en représentent que la portion congrue. La fécondité de l'analyse s'avère bien difficile à condenser en quelques pages, c'est la raison pour laquelle nous choisissons d'en synthétiser le fruit dans le tableau ci-dessous, en dressant le profil de l'abonné aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré sous trois angles complémentaires :

- Celui de leur rapport à la formation,
- Celui de leur rapport aux TIC,
- Celui de leur rapport au savoir.

Ce profil complète celui esquissé à l'issue du traitement des résultats de l'enquête par courrier électronique. Bien entendu, il s'agit d'un « construit », tous les abonnés ne se reconnaîtront pas sous tous les traits dépeints, sous la plupart néanmoins osons-nous espérer. À l'inverse, des enseignants non inscrits sur une liste pédagogique « généraliste » pourront s'identifier à ce profil.

Tableau n°60 : Le profil de l'abonné aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré sous l'angle de leur rapport à la formation, aux TIC et au savoir.

	Les abonnés aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré
Rapport à la formation	« **scientifiques** » (19 titulaires d'un baccalauréat scientifique sur 25 enquêtés). disposition à l'**autodirection** (orientations post-lycée personnalisées, mise à profit de la marge de liberté consentie). **curiosité** intrinsèque, multidirectionnelle ; **ouverture** générale (loisirs variés, techniques et culturels, enrichissants, instructifs ; investissement dans la vie associative, politique, syndicale ; militantisme) ; **appétence pour le savoir** sous toutes ses formes. **posture de recherche** (remise en question constante, désir d'évoluer, de progresser) **autoformation** perpétuelle, existentielle, sociale : - **pratique formative dominante** (épanouissement individuel, acquisition des compétences professionnelles) au service des projets personnels. - apprenant **autonome, responsable** (volonté, souplesse, créativité, tolérance pour l'incertitude, dysfonctionnements et erreurs sont positivées). - **autodirection** dans les apprentissages, organisés et contrôlés grâce au développement de capacités métacognitives. - **coformation,** formation mutuelle entre pairs (« aide et assistance » dans les relations intimes) une tradition dans le mouvement Freinet ⇒ conflit sociocognitif, miroir cognitif, vicariance. - praticiens **réflexifs,** retour sur son expérience en vue de se perfectionner (rôle prépondérant du **terrain**, de la **pratique,** dans la formation professionnelle). **hétéroformation** sélective, ils ne la rejettent pas sous toutes ses formes si elle présente un intérêt, mais sont exigeants car ils ont eu des déconvenues : - peu convaincus par une **formation professionnelle initiale disparate** (cohésion de la corporation ?), **inadaptée** (trop théorique, trop disciplinaire, coupée des réalités du terrain, laisse démuni pour débuter), avec toutefois quelques **points positifs** (stages, rencontres, alternance terrain/théorie, formateurs praticiens). - **mitigés par rapport à la formation continue** : inintéressante, peu variée, pas individualisée (cas des stages TIC). - apports de la **formation d'animateur, d'éducateur** (développement de l'enfant, gestion de groupe…) - **formateur d'être formateur** (structuration, transposition didactique et décentration). - hétéroformation comme **un loisir** (études universitaires)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Rapport aux TIC

bagage scientifique élucidant leurs prédispositions pour le domaine informatique très techniciste, opaque (puces, électrons, disque dur, processeur, carte mère…).

possèdent un micro-ordinateur et sont connectés (déclic de l'achat).

explorateurs : pratique régulière et **maîtrise** de l'informatique.

un **loisir** pour beaucoup et même une **passion** pour certains.

usages personnels et professionnels très variés et imbriqués : écrire, publier, dessiner, communiquer, s'informer, se documenter, traiter de l'image et du son, gérer, jouer…

outil professionnel en premier lieu, auxiliaire indispensable.

- **pour la classe** (planification, préparation)
- **dans la classe** (préférence pour l'îlot informatique ⇒ individualisation, outil au service de toutes les disciplines, pas un nouvel enseignement).

acquisition de compétences, principalement par **autoformation :**

- « en tâtonnant » au fur à mesure des découvertes, des projets, des acquisitions (matériel, logiciels).
- par **coformation** en puisant dans leur réseau de personnes ressources (intimes, amis, collègues, colistiers, des copains militants…).
- apports des **stages non déterminants** et souvent **non pertinents** (non prise en compte de l'hétérogénéité des stagiaires).

explorateurs passionnés

- très fort **investissement** en temps et en argent.
- animateurs informatiques, gestionnaires de listes et webmestres, concepteurs de sites, programmateurs
- **innovateurs, créatifs** (programmes de gestion, applications pédagogiques, vidéo projection…)
- le micro-ordinateur est un **outil** mais ils veulent **savoir ce qu'il y a dans la « boîte »** (composants, programmes,**)**

des pionniers pour les plus expérimentés ⇒ défrichage, époque héroï que de l'informatique maison (avant le plan I.P.T.), programmation en LOGO et BASIC.

explorateurs utilisateurs

- **utilisateurs** aguerris (moins que les passionnés) mais pas passionnés.
- pas innovateurs mais **tirent profit des outils**, **des innovations technologiques** présentant un intérêt pour eux-mêmes et pour la classe.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

	Les listes de diffusion	**une assiduité / accoutumance** vis-à-vis de cette communication de groupe (activité journalière de lecture ou lecture-écriture), associée à un réel plaisir pour certains. **intérêts** de fréquenter une liste de diffusion pédagogique : - **recevoir de l'information** essentiellement pédagogique (pratique, théorique, technique), une information abondante qu'il faut trier, traiter. ⇒ sérendipité, posture de veille, repérage de l'innovation. - **s'exprimer** pour obtenir rapidement une information ciblée et personnalisée, pour échanger, coopérer et rendre service, pour prendre le pouvoir (être acteur), se montrer (narcissisme). =>légitimité à intervenir. - **s'ouvrir** sur d'autres horizons, rompre son isolement géographique mais surtout pédagogique. - **étendre son réseau de relations sociales,** tisser le lien (ne pas mésestimer le réseau secondaire privé). - traduire son engagement militant (sur la *Liste Freinet*). **des critiques :** - une **communication hybride**, imparfaite (spontanée, peu nuancée). - l'**agressivité** (un média désinhibiteur ?) et l'**intolérance** qui n'encouragent pas la participation. - le **bruit**, le parasitage de la communication (beaucoup de déchet, de « bavardage », l'étalage ostentatoire, les perturbations volontaires). - le **non respect de la Netiquette** - le **volume de messages** et donc le temps à consacrer au « dépouillement ». - la **non-participation**, la **concentration de la parole**, le **consumérisme** traduisent un faible niveau d'engagement de la majorité, sa rationalité instrumentale. **vecteur de formation :** pas une intention première. Les listes fournissent une **information ciblée**, il faut la traiter, ne pas s'y noyer. Elles contribuent à la **formation professionnelle des maîtres** (cf. changements opérés, parfois radicaux), qui y pratiquent une **autoformation informelle** par **coformation**, **autodocumentation.** **pas des communautés,** faute de lien social fort (valeurs, éthique, idéologie, histoire, mythe fondateur communs) ; une communauté correspondrait à une liste fermée de militants à l'exemple de la *Liste ICEM.* **pas un travail en équipe** car les membres ne forment pas un « acteur-collectif », pas de collaboration véritable. une **identité collective** de liste marquée par l'empreinte de la minorité active traçant un profil pédagogique et didactique, un rapport au savoir.

<table>
<tr>
<td>Rapport au savoir</td>
<td>
Ils se placent résolument dans une perspective constructiviste, une logique d'apprentissage et non dans une logique d'enseignement :
- L'élève construit sa connaissance qui procède d'une transformation de l'information et de son assimilation à son système de représentations.
- L'enseignant est un médiateur entre le savoir et l'élève.

Ils adoptent une pédagogie active centrée sur l'enfant :
- considérant l'enfant dans sa globalité.
- développant l'autonomisation de l'élève (responsabilisation, dévolution).
- privilégiant les situations problèmes, les projets où l'enfant est acteur et met du sens.
- prenant en compte l'hétérogénéité par une individualisation (plan de travail).

une pédagogie coopérative
- accordant une large place à la dynamique du groupe-classe et encourageant les réalisations collectives, l'entraide.

rapport au savoir à enseigner et rapport au savoir en tant qu'apprenant s'harmonisent : autoformants, ils favorisent l'autonomisation, la coformation, la métacognition.

Ils intègrent l'informatique dans la classe en tant qu'outil au service des apprentissages.

Enseignants « modernes »
par opposition aux enseignants traditionnels transmetteurs d'un savoir constitué.

Enseignants « modernes » militants
Engagement dans un mouvement pédagogique (ex : l'I.C.E.M.), vision politique de l'école.
</td>
</tr>
</table>

Le rapport au savoir, rapport au monde, aux autres, à soi, des enseignants abonnés est constitutif de leur identité professionnelle, identité dont ils nous ont livré d'autres composantes :

o Ils ne sont **pas devenus enseignants du premier degré par vocation**. Ils se démarquent nettement du schéma vocationnel du métier d'instituteur ou de professeur des écoles (choix parental ; solution de repli après un échec ; reconversion).

o Leur **investissement professionnel est important** (temps, responsabilités).

o Ce sont des fonctionnaires d'État **respectueux des instructions officielles de la hiérarchie,** mais sujets **critiques envers le système éducatif.**

o Ils **maîtrisent des compétences professionnelles de haut niveau** : aptitude à permettre les apprentissages des élèves, à impliquer les élèves, à différencier leur pédagogie, à se servir des technologies nouvelles, à gérer leur propre formation.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

IV. Une « cyberexpérience » sociale singulière

F. Dubet a choisi la notion d'*expérience sociale* pour désigner les conduites sociales qu'il a d'observées et analysées dans ses travaux portant sur les mouvements sociaux, la jeunesse, l'immigration et l'école. Sa réflexion a porté plus particulièrement sur des problèmes sociaux, des situations de crise, déstructurées, des conduites plus ou moins marginales «au plus près de la dramatique de l'expérience sociale » (1994 : 20) et de ses failles. Cependant précise-t-il, « l'analyse en terme d'expérience sociale ne peut être réservée aux conduites les plus éclatées et les moins régulées » (Ibid : 201), « toutes les conduites peuvent être reconstruites dans les termes d'une sociologie de l'expérience » (1997 : 257).

Nous le prenons au mot et nous efforçons de reconstituer une expérience sociale en ligne originale : l'expérience d'individus sur une liste de diffusion pour enseignants du premier degré. Les résultats de l'enquête électronique, de l'analyse de contenu de trois mois d'échange et plus particulièrement ceux de l'entretien compréhensif donnant une large place à la subjectivité des abonnés, nous fournissent les clés d'une « cyberexpérience sociale » singulière.

Les conduites individuelles de chacun d'entre nous combinent trois logiques élémentaires de l'action : l'intégration, la stratégie et la subjectivation. L'acteur articule ces trois logiques d'action et c'est la dynamique engendrée par cette activité qui constitue sa subjectivité et sa réflexivité. Les enseignants argumentent de leur fréquentation sur une liste de diffusion à partir des inclinaisons multiples qu'ils portent en eux. Ils construisent le sens de cette expérience au sein de ce triptyque des logiques de l'action, un arrangement qui peut utiliser un même élément, une même valeur selon des logiques et des rationalités diverses. Ils « définissent simultanément une orientation visée et une manière de concevoir leur relation aux autres » (Ibid : 111).

IV.1. La stratégie

C'est le registre de l'action stratégique qui ressort en premier lieu du discours des abonnés. Les maîtres adhèrent aux listes pour des raisons essentiellement utilitaires. Ils en attendent moult ressources, principalement pédagogiques (ce qui est fort logique au regard de l'objet de ces réseaux), mais également informatiques, administratives, culturelles… Une liste s'apparente à un marché, où l'acteur construit une rationalité limitée en fonction de ses objectifs, de ses ressources, de ses intérêts. Il fait ce qu'il y a de mieux pour lui, appréciant les avantages et les inconvénients de ses actes.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

L'engagement très disparate de ces usagers en constitue la plus probante démonstration. Chacun mesure le coût de sa contribution au regard des bénéfices escomptés. Écrire un message demande du temps, de la réflexion, alors que l'on peut profiter des interventions des autres sans effort et sans frais, sans se faire remarquer, étant donné le nombre élevé d'abonnés. Les messages arrivent automatiquement dans la Bal. Leur réception n'est pas conditionnée par la participation à la production de la liste. L'adhésion peut être d'ordre exclusivement prospectif. Des abonnés adoptent une posture de veille. Ils connaissent la capacité anticipatrice des listes et leur aptitude à révéler des ressources inédites. Ils font preuve de sérendipité dans leur usage des listes, ils sont à l'affût de l'idée, de l'innovation pédagogique ou technologique qui ne manquera pas d'émerger du flot des messages. Ils se l'approprieront, l'exploiteront et pourront se faire valoir auprès de leurs collègues, des parents, des élèves, ou mieux encore, de leurs supérieurs hiérarchiques.

Participer, c'est prendre le risque de se faire admonester, contredire, ridiculiser. Le demandeur expose ses lacunes théoriques, pédagogiques, didactiques, techniques dans un environnement professionnel où l'enseignant est sommé de faire preuve de ses compétences. L'orthographe déficiente d'un maître fait toujours pâle effet, c'est un motif d'autocensure. Un message révèle également les aptitudes communicationnelles de l'émetteur. Des colistiers sont très stricts en ce qui concerne le respect de la Netiquette, tant sur le fond que sur la forme.
Par contre, l'investissement dans la conception et l'émission d'un message s'avère rentable si l'on veut une réponse rapide à un problème donné, des précisions, de l'information plus personnalisée, spécifique sur un thème. La participation aux échanges d'une liste est donc motivée par une rationalité instrumentale, un utilitarisme. On intervient pour demander un renseignement ponctuel, une progression clé en main, toute chose permettant une économie d'énergie et de temps.

Dans le registre stratégique, une liste est un espace de concurrence et d'alliance, dans lequel chacun est l'adversaire ou l'associé potentiel de tous. Les relations sociales sont définies en ces termes. S'exprimer, répondre, débattre, c'est devenir acteur, prendre le pouvoir, et donc entrer dans le jeu de la concurrence, de la rivalité avec d'autres intervenants. Les contributeurs sont en compétition pour obtenir les biens rares : le pouvoir, l'autorité, l'influence, le prestige, la reconnaissance. L'acteur définit son identité en terme de statut, c'est-à-dire la chance, la capacité qu'il a d'influencer les autres, ou autrement dit, en fonction des ressources liées à sa position. Il est primordial de faire

preuve de sa légitimité à s'exprimer sur une liste, de par ses fonctions, ses diplômes, son expérience, son aura, son style. Les capacités à être acteurs, à participer sur la liste, sont inégalement distribuées. Les membres de la minorité active disposent de ce capital personnel qui leur permet d'assurer leur bien-fondé à contribuer intensivement sur la liste, d'asseoir leur autorité. Les silencieux, moins armés, moins aguerris, ne se risquent pas dans cette compétition parfois âpre. Ils demeurent de passifs observateurs invisibles qui se contentent de recueillir les informations diffusées, sans jamais peser sur le cours des échanges.

Répondre n'est pas un geste gratuit, purement altruiste. Le bienfaiteur récolte la reconnaissance pour le service rendu. Cela peut relever de la tactique : donner pour recevoir. Le don crée la dette et appelle le contre-don. Un répondant régulier prédispose autrui à lui répondre à son tour. Il se fait connaître et oriente favorablement, non seulement ses débiteurs, mais le collectif-liste à son égard.

La stratégie impose de marier ses intérêts particuliers aux intérêts du collectif. Il vaut mieux éviter certains sujets, ne pas trop en dire, rester consensuel pour ne pas heurter des sensibilités que le mode communicationnel exacerbe.

L'appartenance au groupe des contributifs constitue donc une forme d'intérêt bien compris. En s'exhibant dans ses plus beaux atours, on se fait connaître et on s'attire des sympathies, ce qui permet de se bâtir un réseau de ressources ciblé, composé de personnes préoccupées par les mêmes sujets, ayant par exemple la même configuration de classe (niveau identique, multiniveaux), la même fonction (animateur informatique, titulaire remplaçant).

L'activité des membres de la minorité active peut receler des fins d'utilité narcissique. Avoir le dernier mot, faire étalage de son savoir, séduire par son humour ou son charisme, impressionner par sa rapidité, époustoufler par son style, flatte l'ego. Quelques-uns recherchent le prestige, sans se l'avouer sans doute. Attention à la mégalomanie !

Afin que l'échange perdure, que la poursuite des objectifs reste possible, il faut en assurer la régulation. Il faut maintenir les règles du jeu pour que le jeu reste possible. Dans la conversation, les interlocuteurs établissent sans cesse les conditions mêmes de l'échange, pour permettre sa poursuite. Les marques de sociabilité et la réprobation des agressions, de la goujaterie, entretiennent le fair-play. Les gestionnaires se chargent de modérer les débats en cas de débordements, et de rappeler si besoin des passages de la Netiquette, ce que font aussi quelques colistiers manifestant leur souci d'assurer la pérennité des listes en se

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

portant garants de leur fonctionnement. Des participants parmi les plus actifs réclament une modération de la liste avant diffusion des messages, l'établissement de principes plus stricts, par exemple une obligation de réciprocité. Le silence absolu des passagers clandestins et la concentration de la parole questionnent. Pourtant, les plus actifs assurent un flux minimum et si chacun s'exprimait, les abonnés crouleraient sous les messages. Dans tout collectif, il y a des bavards, des extravertis, mais aussi des timides, des observateurs.

En définitive, la logique stratégique correspond à une instrumentalisation assez cynique de la liste, à une vision libérale de ces réseaux d'échanges, réduits à des espaces de négociation et de concurrence. L'action stratégique est nettement finalisée, il s'agit de retirer un maximum de bénéfices matériels ou symboliques de sa présence sur une liste, tout en limitant les coûts.

IV.2. L'intégration

L'expérience des abonnés à une ou plusieurs listes de diffusion pour enseignants du primaire ne se réduit pas à un espace stratégique où prévaut la rationalité instrumentale. À côté de la sphère individualiste, se tient la sphère de l'intégration.
Les individus héritent d'outils culturels et sociaux : une société, une langue, une culture, des schémas corporels. Ils portent en eux des normes et des valeurs qu'ils ont intériorisées, et qui définissent les relations sociales, assurent leur adaptation à la société dans laquelle ils vivent, à travers la représentation de leur rôle et de leur position. Cette identité intégrative, issue d'un processus de socialisation, constitue une « seconde nature » qui accompagne l'acteur dans toutes ses conduites, ses actions, et par conséquent, dans son expérience sur une liste de diffusion. Elle guide ses interactions avec ses colistiers, le situe par rapport aux autres colistiers.

Dans la logique de l'intégration, l'identité des colistiers correspond aux valeurs institutionnalisées dans leurs rôles sociaux, celui de maîtres d'école en tête, car c'est à ce titre qu'ils se sont inscrits. L'enseignant est pris par un statut qu'il a assimilé au cours d'une socialisation secondaire, professionnelle. Il occupe une place et un rôle qui lui préexiste. Être instituteur ou professeur des écoles, c'est comprendre et faire siennes les attentes sociales bien établies des collègues, de l'administration, des élèves, des parents. Les maîtres « jouent » aux maîtres et finissent par y croire. Quand des enseignants

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

interviennent, donnent leur opinion sur une liste, cette part de leur personnalité règle les relations aux autres colistiers, leur mode d'argumentation et de légitimation. Ils s'expriment comme des maîtres et utilisent un langage professionnel commun, jargonnant à l'occasion. Ils affichent des valeurs piliers de leur identité d'enseignant : souci de l'enfant-élève, équité, respect des programmes, recherche de performances, évaluation, esprit de corps, solidarité, mutualisme… Ils véhiculent aussi certains stéréotypes plus ou moins justifiables : la formation professionnelle est indigente et inappropriée, l'autonomie pédagogique doit être protégée, on aime les enfants même les tyrans égocentriques couverts de poux (mais pas trop, attention à la suspicion de pédophilie), le bon maître est celui qui tient sa classe (on n'avouera donc pas être complètement débordé), les parents démissionnent et sont des consommateurs…

Dans le même ordre d'idées, l'attitude des femmes vis à vis des listes et sur les listes diffère de celle des hommes. Les enseignantes sont moins présentes sur ce média technique, dont nombre d'entre elles s'écartent, comme de tout ce qui se rapporte à l'informatique, domaine étiqueté « masculin » dans l'insconscient collectif. Dans l'ensemble, les colistières participent moins aux échanges, interviennent davantage pour demander que pour expliquer ou témoigner d'une pratique, tandis que les hommes se mettent plus facilement en avant. Elles avouent plus facilement leurs faiblesses, leurs difficultés et font état du soutien moral apporté par les listes. Ça ne fait pas partie de la culture masculine. L'homme est assuré, confiant, il maîtrise… Des clichés qui ont la vie dure et que nous véhiculons bien souvent à notre insu.

Une liste constitue une *philia*, un groupe d'appartenance convivial, un collectif d'égaux, d'enseignants du premier degré préoccupés par tout ce qui touche l'école. Une liste, réseau sociotechnique horizontal et multipolaire, favorise la mutualisation, la coopération, développe le lien voire l'amitié entre pairs, mais aussi un certain contrôle social envers les prétentieux, les cuistres, les intolérants… Les colistiers interrogés aiment leur(s) liste(s). La plupart y sont fidèles depuis plusieurs années et la (les) consulte(nt) quotidiennement. Ils évoquent même une accoutumance qui les conduit à compulser leur messagerie régulièrement, à ne pas se désabonner, même temporairement, et à ne supprimer aucun message sans y avoir au préalable jeté un œil. Ils « se retrouvent sur la liste ». L'identité collective qui émane des échanges fait écho à la leur.

Parallèlement, l'abonné assimile la norme, le rôle de parfait colistier. Il se plie à la charte, la Netiquette qui réglemente la communication électronique de groupe. Il en intègre les

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

principes et finit par les « routiniser ». Il marque ainsi son appartenance au groupe par sa connaissance et « soumission » à la « loi » de la liste.

L'identité partagée, le sentiment d'appartenance au groupe-liste, est maintenue et renforcée par la reconnaissance d'une différence avec d'autres. Un « rite de passage » tend à s'instaurer. Il est demandé de se présenter sur la liste, de préciser les raisons de son abonnement. En réponse, des colistiers ne manquent pas de souhaiter la bienvenue, de saluer le nouvel arrivant, marquant là l'introduction du nouvel inscrit dans le groupe. Un leader (ou plusieurs), membre de la minorité active, se charge généralement de cet « adoubement ». L'identité intégratrice est renforcée par la reconnaissance d'une différence entre les membres du groupe de colistiers et les autres, les non-abonnées,

- qui ne maîtrisent pas assez les TIC pour se lancer dans la communication électronique,
- qui, satisfaits de ce qu'ils font, ne cherchent pas à progresser, à s'ouvrir à d'autres façons de faire la classe,
- qui se soucient plus d'enseigner, d'instruire que de favoriser les apprentissages,
- qui exercent dans l'enseignement privé (très minoritaires sur les listes) et ne défendent pas les valeurs de l'école laïque.

Sur La *Liste Freinet*, la dichotomie entre « Nous », les praticiens Freinet engagés, et « Eux », les autres, ceux de l'école traditionnelle à la pédagogie impositive et frontale, est franche. Dévoiler son ignorance des basiques de la pédagogie Freinet ou une pratique divergente sur cette liste expose à la vindicte. L'idéologie développée par les « Freinétistes » (« Freinétiques » ?) touche à la ferveur quasi mystique dans ce registre. Les autres enseignants, « non-pratiquants » Freinet, le ressentent ainsi et n'hésitent pas à qualifier ce mouvement de secte, face à l'intransigeance, l' « intégrisme » de certaines de leurs prises de position.

L'activité sur une liste de diffusion pour enseignants peut être lue comme une réponse à la rhétorique ambiante, et plus précisément institutionnelle, exhortant les acteurs de l'école à intégrer l'outil informatique dans les écoles, grâce au développement de compétences techniques mais aussi pédagogiques et didactiques. Nos explorateurs en matière de TIC figurent en ce sens les maîtres zélés, répondant aux attentes de leur hiérarchie et les devançant même. Ils utilisent les technologies numériques et ses différentes applications, notamment communicationnelles, dans leur vie personnelle et professionnelle. Leurs élèves disposent de micro-ordinateurs dans la classe même, et s'en servent pour mener à bien leurs projets, s'entraîner,ou encore, remédier à leurs difficultés.

Ces pédagogues modernes font leur le paradigme de l'apprentissage (Tardif, 1998), et délaissent celui de l'enseignement, non seulement dans le discours, mais aussi dans les faits. Ils adoptent des méthodes pédagogiques actives, médiateurs plus que transmetteurs du savoir, ils facilitent la construction de ses connaissances par l'élève. Ils intègrent les TIC. Ils se forment par eux-mêmes, répondant ainsi à la volonté de professionnaliser le métier d'enseignant dessiné entre autres par la loi d'orientation de 1989 sur l'éducation et la création des I.U.F.M.. Les listes de diffusion pédagogiques contribuent à la formation continue des maîtres, à leur socialisation secondaire, professionnelle. Elles participent d'une certaine manière à l'élaboration de leur personnalité.

IV.3. La subjectivation

La conduite sociale des enseignants abonnés à une liste de diffusion pédagogique du primaire n'est pas réductible à l'adhésion à des normes, à de pures applications de codes intériorisés ou à des enchaînements de choix stratégiques. Les acteurs de cette expérience en ligne ne se réduisent pas à leur rôle ou à leurs intérêts, ils adoptent un autre point de vue que celui de l'intégration ou de la stratégie. Les colistiers sont des sujets définis par une distance à eux-mêmes, et par une capacité critique qui leur donne un sentiment de liberté, d'initiative, la capacité de dire « Je ».

Ils montrent des dispositions à l'autodirection. Très jeunes, au sortir du baccalauréat, certains dérogeaient à la logique d'orientation classique et s'inscrivaient dans une filière répondant mieux à leur tropisme personnel. D'autres, après une première expérience professionnelle, ont opté pour le métier d'enseignant du premier degré pour mettre en adéquation un idéal de vie avec leur vécu.

Denis ; 38 ans ; participant très occasionnel sur la Liste PMEV *: Je veux faire le métier qui me plaît, ce qui m'intéresse.*

La présence, et plus encore, la participation sur les listes portent en elles la subjectivité d'enseignants, minoritaires dans ce comportement, en questionnement par rapport à leur métier de l'humain, en recherche d'une identité sociale profonde, d'une authenticité.

S'inscrire et plus encore participer sur une liste de diffusion pédagogique non-institutionnelle relève d'une conduite « déviante » si l'on considère la proportion extrêmement faible de la population des enseignants du premier degré à être abonnés (moins de 2 000 pour les trois listes « généralistes » comparés aux 370 000 instituteurs et professeurs des écoles recensés). Cette marginalité n'en fait pas des enseignants

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

excentriques, associaux aux yeux de leurs collègues, mais témoigne d'une autonomie à travers une démarche individuelle volontaire, accomplie en toute liberté.

La subjectivité des abonnés se traduit dans leur engagement d'enseignants authentiques, engagement vers des modèles culturels qui construisent leur représentation du métier, de l'éducation, de l'être humain et donc d'eux-mêmes.

Yann ; 51 ans ; participation très occasionnelle sur la Liste Freinet : *L'important pour moi, c'est d'être un peu authentique tu vois, avec toi, ou avec les élèves, ou les autres.*

Ils s'affirment comme sujets définis par un humanisme, une éthique, des valeurs profondes, centrales, à partir desquelles ils peuvent construire une critique sociale, tout particulièrement celle du système scolaire : appareil de sélection, de reproduction sociale, organisation hyper hiérarchisée, logique économique, recherche de la performance plus que de l'épanouissement, programmes et rythmes scolaires inadéquats, prédominance du savoir savant, manque de moyens face aux prescriptions ambitieuses, formation professionnelle inadaptée…

Les colistiers ne sont pas réductibles à ce que l'institution, les familles, les collègues attendent d'eux. Ils ont une interprétation personnelle de leur fonction, qui transparaît dans les échanges, et qu'ils nous ont rapportée lors des entretiens. Ils font état de leur débat social intérieur à propos des finalités de l'école, de la justice scolaire, de leurs convictions idéologiques et politiques. Leurs orientations pédagogiques et éducatives découlent de ce débat interne, de leur souci de vérité, et relèvent parfois du combat contre des normes, des rôles attendus par des collègues, des parents, des élèves, la hiérarchie, et auxquels ils dérogent. Ils ne se conforment pas, prennent des risques et les assument.

La minorité active est la plus engagée. Porte-parole de la liste, elle en définit l'identité collective. Les silencieux et participants occasionnels suivent leurs leaders, dans lesquels ils reconnaissent globalement les mêmes valeurs que celles qu'ils portent en eux. En effet, les échanges véhiculent la personnalité des intervenants, tout ce qui fait d'eux des sujets authentiques. Ils témoignent d'une expérience intime du métier, d'une activité peu routinière, où se côtoient la joie et la souffrance.

Les militants Freinet que nous avons interrogés insistent sur la dimension politique de leur métier. Ils se veulent avant tout des éducateurs coopératifs, investis de la responsabilité d'émancipation de jeunes pousses, des citoyens de demain. Ils sont très critiques envers le

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

système éducatif, dont ils perçoivent le rôle de socialisation comme une aliénation, un enfermement, une pérennisation des iniquités sociales.

Adeptes de la coopération, de l'entraide entre élèves et entre enseignants, les abonnés ne se satisfont pas du consumérisme grandissant sur les listes de diffusion, au fur et à mesure que leur public s'accroît. Ils conçoivent bien la dimension utilitaire des listes, elles pourvoient en ressources variées les colistiers, enrichissent leur réflexion, leur bagage professionnel, transforment leur façon d'enseigner, leur représentation du métier. Toutefois, ils veulent conserver l'esprit mutualiste, solidaire, qu'ont souhaité leurs fondateurs. Ils sont contre les demandes de préparations, de fiches «clés en mains », souhaitent une réciprocité des bons procédés, et au minimum des remerciements envers ceux qui répondent, partagent leurs ressources gracieusement. Ils méprisent les profiteurs sans éthique, les superficiels qui consomment, se gavent du bien public de la liste sans scrupule, sans aucune réflexion sur l'acte d'apprendre ou d'enseigner. Ce qui vaut pour autrui vaut également pour soi, les abonnés ne s'acceptent donc pas en tant que stratèges uniquement préoccupés de leurs intérêts égoï stes. Acteurs moraux, ils identifient le bien à l'intérêt collectif et à l'utilité de chacun.

La fréquentation d'une liste représente un intérêt intellectuel, mais plus encore que la simple lecture, la participation à son activité constitue une forme de réalisation de soi, une prise d'initiative qui donne un sentiment de liberté, d'autonomie, une affirmation de soi.

Dans le registre de la subjectivation, les colistiers relatent leur curiosité intrinsèque et leur ouverture générale, par lesquelles ils se distancient, se déprennent d'eux-mêmes, en accédant à des visions et des modèles différents des leurs. Ils se révèlent à eux-mêmes et peuvent sortir de schémas inscrits, au-delà de leur conscient. Par cette prise de distance, ils construisent leur autonomie.

Les listes favorisent le retour réflexif sur l'expérience de vie d'enseignant des colistiers. L'expression, l'analyse de sa propre expérience, de ses pratiques, ainsi que la confrontation, l'interaction avec l'expérience des autres, sont très formatives, y compris pour ceux qui demeurent spectateurs, bien que, dans une moindre mesure.

Leur pratique continue de l'autoformation, formation de soi par soi-même, révèle chez les colistiers une capacité et un désir d'être auteurs de leur propre vie et de la juger. Les listes de diffusion pour enseignants du primaire, lieu d'échanges des expériences subjectives, contribuent à l'autoformation de pédagogues rompus à l'autodirection, qui affirment un propre mode d'accès au savoir et de construction identitaire. Cet engagement subjectif,

cette quête de sens qui vise à produire sa vie (Pineau, 1983) relève d'un processus autonome, biocognitif (Ibid.), de soi à soi, mais aussi collectif, de soi aux autres, une coformation.

Autoformants, ils souhaitent former des sujets autonomes dans leurs apprentissages. Ils prônent une éducation qui ne soit pas une simple adaptation au monde, une socialisation, mais la construction d'une relation au monde, aux autres et à lui-même par un sujet de culture libre et responsable.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Figure n°13 : L'expérience sociale des abonnés

Stratégie

- ♦ Utilitarisme
- ♦ Prospective, veille
- ♦ Marché (optimisation du rapport bénéfices / coûts matériels et/ou symboliques)
- ♦ Concurrence (rivalités et alliances)
- ♦ Légitimité à s'exprimer liée aux ressources personnelles
- ♦ Assurer la régulation du « jeu »



Intégration

- ♦ Valeurs et normes intériorisées
- ♦ Rôle de maître (attentes)
- ♦ Groupe d'appartenance (eux nous)
- ♦ Professionnalisation
  - facilitateurs des apprentissages
  - pédagogie active, différenciée
  - intégration des TIC
  - gestion de sa propre formation continue

Subjectivation

- ♦ Distance à soi, capacité critique (par rapport aux normes, aux rôles et aux intérêts)
- ♦ Adhésion, participation aux listes
- ♦ Authenticité, valeurs profondes (une anthropologie, une éthique)
- ♦ Autodirection, affirmation de soi
- ♦ Autoformation

(autonomie, réflexivité, créativité)

- ♦ Engagement (orientations pédagogiques et éducatives, militantisme)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

CONCLUSION GÉNÉRALE ET PERSPECTIVES DE RECHERCHE

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

En ce début de troisième millénaire, l'exhortation à exploiter les possibilités des Technologies de l'Information et de la Communication, plus particulièrement Internet, se fait plus que jamais pressante. La campagne intitulée « Internet déclaré d'utilité tout public » ([en ligne]), lancée par le gouvernement français en octobre 2003, marque bien cette injonction adressée à tout un chacun d'investir le cyberespace. Cette campagne s'inscrit dans l'action des pouvoirs publics qui vise à instaurer la « République numérique », « une société de l'information partagée par tous et pour tous » (Ibid.). Il importe donc de réduire la « fracture numérique » en formant tous les Français à l'usage des TIC et en facilitant l'équipement des ménages. L'objectif à l'horizon 2007, consiste à faire en sorte que le plus grand nombre soit capable « d'utiliser les services de base de l'Internet et de l'administration électronique » (Ibid.).

L'École constitue de toute évidence un des piliers de l'alphabétisation numérique des jeunes générations. C'est dans ce sens qu'un effort d'équipement formidable a été accompli par l'État et les collectivités territoriales depuis plus de trente ans. Aujourd'hui, la plupart des établissements scolaires sont connectés à Internet, même si le primaire accuse un certain retard (2003, [en ligne])[1]. La production de ressources à caractère pédagogique est encouragée. La réalisation de sites portails, d'annuaires, de moteurs spécialisés, et plus récemment d'Espaces Numériques des Savoirs (E.N.S) dans le domaine éducatif permet de promouvoir et de diffuser ces ressources. Les Espaces Numériques de Travail (E.N.T.) pour apprenants et enseignants se déploient progressivement dans les académies. Les campus numériques se multiplient dans le supérieur. Un Brevet Informatique et Internet (B2i) a été institué pour les élèves du primaire et du secondaire, ainsi qu'un Certificat Informatique et Internet (C2i) pour les étudiants en formation dans les établissements du supérieur, dans le but de développer, de renforcer et de valider la maîtrise des TIC. Les Plans Académiques de Formation accordent maintenant une priorité à la formation des enseignants en matière de TIC.

[1] Le taux d'accès à Internet, en 2003, était de 60% en ce qui concerne les écoles élémentaires, mais seulement de 30% dans les écoles maternelles, selon les chiffres du Ministère de l'Éducation Nationale (État des lieux : équipement et connexions des écoles, [en ligne]).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tout enseignant se doit aujourd'hui de posséder les bases de la culture informatique afin d'utiliser les outils numériques dans le cadre de son activité professionnelle, dans la classe avec les élèves, afin que ceux ci développent des compétences dans le domaine des TIC conformément aux programmes scolaires, mais aussi pour sa préparation de classe :

- élaborer des documents, des supports pédagogiques
- se pourvoir en ressources, notamment sur le Web
- échanger, coopérer dans des réseaux avec d'autres enseignants.

De par son fort taux d'équipement en informatique connectée, la corporation enseignante montre sa volonté de s'approprier les TIC. Pour autant, les réseaux d'échanges entre enseignants ne rassemblent pas pléthore d'adeptes. Seulement une infime partie de la population enseignante fréquente les listes de diffusion pédagogiques, pourtant faciles d'accès et encensées par leurs adhérents. Les trois listes de diffusion généralistes pour enseignants du premier degré les plus connues ne regroupent même pas 2000 abonnés à elles trois, alors que l'on recense près de 370 000 instituteurs et professeurs des écoles.

Notre recherche s'est concentrée sur ces enseignants atypiques abonnés à *Listecolfr*, la *Liste PMEV* ou la *Liste Freinet*. Nous souhaitions mieux connaître le public présent sur ces listes pédagogiques du primaire, cerner plus précisément son activité sur ces réseaux socio-techniques et, question centrale de notre travail, savoir si les échanges entre colistiers lui permettent de parfaire sa formation professionnelle.
Prenant appui sur le cadre théorique de la sociologie de l'expérience (Dubet : 1994), nous nous sommes efforcé de reconstruire la conduite sociale formative d'une minorité d'individus inscrits sur une liste de diffusion pédagogique du primaire, conjecturant qu'ils entretiennent un rapport particulier à la formation, aux TIC et au savoir.
Les résultats de l'exploitation de nos trois corpus ont répondu à notre questionnement. Ils ont conforté notre hypothèse, l'ont précisée et nuancée. Reprenons-en les éléments clés.

Public, activité, contenu

Les listes de diffusion pour enseignants du primaire regroupent des instituteurs et des professeurs des écoles plutôt expérimentés (plus de 35 ans) qui les ont découvertes grâce à un collègue ou sur le Net. Les hommes, bien que très minoritaires dans le premier degré, y sont surreprésentés et s'y imposent davantage que leurs homologues femmes, tant par la quantité que par la teneur de leurs interventions. Conformément à leurs attentes, les

colistiers se procurent des ressources pédagogiques, débattent et coopèrent sur ces réseaux où l'interactivité et la réactivité sont de mise. Leur investissement sur les listes est très variable : 14,2% n'interviennent jamais, 46,1% très occasionnellement (moins de cinq fois par an), 25,6% occasionnellement, 13,2% participent au minimum une fois par semaine et composent la minorité active. Celle-ci occupe l'essentiel de l'espace de communication : 8 à 15% des auteurs produisent 50% du volume des messages.

Un rapport particulier à la formation, aux TIC et au savoir

Les enseignants abonnés aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré se caractérisent par un rapport à la formation, aux TIC et au savoir spécifique :

♦ Le rapport à la formation

Les abonnés de *Listecolfr*, de la *Liste PMEV* et de la *Liste Freinet* entretiennent un rapport créatif à la formation. Ils affirment leur autonomie dans leurs apprentissages, y compris dans l'acquisition de leurs compétences d'enseignant qui résultent avant tout de l'expérience personnelle sur le terrain.

Ils s'autoforment en permanence, dans les multiples domaines où les mènent leur curiosité, leur envie de se perfectionner, d'en apprendre toujours davantage. Leur ouverture générale les conduit à saisir de multiples opportunités de formation, qu'elles soient formelles ou informelles, qu'elles aboutissent ou non à une certification.

Cette capacité d'autodirection, cette prise de pouvoir sur leur formation, correspond à un processus existentiel, une affirmation de leur autonomie de sujets actifs et réflexifs.

Les colistiers ne négligent aucune ressource dans le cadre de leur stratégie autoformative. Ils puisent tout ce qui peut les nourrir intellectuellement et les faire avancer dans leurs projets personnels, y compris l'hétéroformation si elle présente quelques garanties.

Leur didactique autonome, volontaire, ne les isole pas. Leur autoformation se décline en une coformation, formation entre pairs qui met en exergue leur intelligence sociale, leur faculté à se créer et à tirer parti d'un réseau de relations plus ou moins proches. Leur adhésion et leur participation à un réseau sociotechnique pédagogique vont dans ce sens.

Les listes de diffusion professionnelles ouvertes, non-institutionnelles, rendent possible le partage de toutes les expériences individuelles. Elles sont le lieu d'une autoformation sociale, une formation coopérative qui naît spontanément des rapports sociaux entre abonnés.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Du flux informationnel, les colistiers extraient des ressources utiles pour la classe, des idées pertinentes, parfois innovantes, qui peuvent entraîner des changements dans leurs pratiques, voire redéfinir tout ou partie de leur représentation du métier d'enseignant. Les échanges interindividuels, la confrontation à une grande diversité de points de vue, la contradiction apportée par autrui favorisent la mise à distance de son expérience, la réflexivité et la construction de nouvelles compétences professionnelles.

Nos informateurs nous invitent néanmoins à rester lucide : si ce média recèle une forte potentialité formative, cet objectif ne lui est pas clairement assigné, il n'est pas structuré à cette fin. Chaque colistier navigue dans le flot des messages avec sa sensibilité personnelle, sa capacité à trier et à traiter l'information, ses prédispositions personnelles à la sérendipité et surtout à l'autoformation. La co-information n'aboutit pas fatalement à une coformation. Tout dépend de l'information transmise et de l'aptitude des récepteurs à la transformer en connaissance.

L'alternance des demandes et des réponses et l'interactivité de la communication démontrent que les enseignants coopèrent, mutualisent sur les listes. Cependant, cela ne va pas au-delà. Il n'y a pas de véritable collaboration, pas d'élaboration et de réalisation de projets communs par le collectif virtuel. Les listes, média à flux rapide doué d'une grande réactivité, se prêtent mal à la capitalisation et sont « sans doute incompatible[s] avec la permanence et ne [permettent] pas de constituer une mémoire du groupe »[1] (Drot-Delange, 1999 : 19). Du reste, elles sont toutes adossées à un ou plusieurs sites qui remplissent cette fonction.

♦ Le rapport aux TIC

Les maîtres présents sur les listes possèdent une indéniable maîtrise des technologies numériques, maîtrise qui dépasse le minimum requis pour communiquer via Internet et que ne peuvent revendiquer nombre de leurs collègues enseignants. Ils utilisent de multiples applications à des fins personnelles, mais surtout dans le cadre de leur activité professionnelle. Ils peuvent sans conteste être qualifiés d'explorateurs en matière de TIC, domaine qu'ils investissent sans appréhension, notamment du fait de leur bagage « scientifique »[2]. Si l'ordinateur est avant tout un outil au service de leurs projets, le

[1] Les archives des listes pourraient jouer ce rôle mais elles sont peu fréquentées et, il est vrai, difficile à exploiter.

[2] 19 des 25 des interviewés de notre enquête par entretien semi-directif sont titulaires d'un baccalauréat des séries « C », « D » « E » ou « F». Il serait intéressant de vérifier cette proportion à plus grande échelle.

rapport à cette technologie s'avère pour quelques uns passionnel, au point que ces « mordus » d'informatique, dont font partie les pionniers de l'informatique à l'école, lui consacrent une part importante de leur temps de loisir. Cela se traduit inévitablement par un très haut degré de qualification dans ce domaine que n'atteignent pas les autres abonnés, utilisateurs avertis.

Les colistiers font usage de l'ordinateur, auxiliaire dont ils ne pourraient plus se passer, pour préparer la classe mais aussi dans la classe. Ils y ont introduit quelques machines afin que les élèves puissent s'entraîner, communiquer, se documenter, remédier à leur difficultés… et non dans le but d'enseigner l'informatique, ce qui dénote de leur orientation pédagogique.

Ce sont des abonnés fidèles d'au moins une liste de diffusion pédagogique. Ils évoquent d'ailleurs une certaine accoutumance à son égard : ils la consultent tous au moins une fois par jour. Par contre, leur engagement sur ces réseaux diffère. Certains contribuent activement plusieurs fois par semaine, d'autres plus ou moins occasionnellement, et les derniers jamais. Tous cependant lisent assidûment les messages.

Ce média leur procure une information variée en lien avec l'école, leur donne accès à une salle des maîtres virtuelle et rompt ainsi leur isolement géographique et pédagogique. Ils ont également une vertu anticipatrice : une posture de veille permet d'avoir un temps d'avance et de tirer profit des innovations pédagogiques, technologiques qui circulent dans le flot des messages. Ce comportement prospectif élucide la « dépendance » ressentie vis-à-vis de ces réseaux.

Les listes profitent davantage aux participants qui peuvent rapidement obtenir une réponse personnalisée à une question précise, un souci du moment, mais aussi fournir de l'aide à leur tour et ainsi créer du lien.

Les membres de la minorité active n'hésitent pas à intervenir fréquemment dans l'agora virtuelle, à en devenir les acteurs principaux, ce qui suppose de leur part une légitimité à s'exprimer (l'expérience, la qualification, la fonction, le charisme…). Ce sont les porte-parole de la liste. Ils en tracent la « ligne pédagogique » directrice, en définissent l'identité professionnelle collective.

Les listes, réseaux sociotechniques multipolaires et horizontaux, contribuent à la formation professionnelle des maîtres. Formation qui résulte du partage des ressources, de la confrontation des expériences, des opinions, au sein d'un groupe social de pairs qui exercent le même métier mais différemment avec plus ou moins d'efficacité, d'inventivité.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

♦ Le rapport au savoir

Les abonnés manifestent une appétence intrinsèque pour le savoir sous toutes ses formes. Tout les intéresse. Ce sont des êtres de savoir désireux d'en connaître toujours plus et de s'en donner les moyens.

Autoformants accomplis, ils se caractérisent par une très grande autonomie vis à vis du savoir. Ils déploient toutes sortes de stratégies pour se l'approprier, tout en privilégiant celles qui leur sont le plus adaptées, grâce à leurs capacités métacognitives.

Leur rapport au savoir, lisible dans leur tropisme autoformatif, s'accorde avec leurs orientations pédagogiques. Ils se situent clairement dans le paradigme de l'apprentissage car ils s'inscrivent dans une perspective constructiviste. Ils se définissent comme des médiateurs entre les savoirs et l'élève. Facilitateurs des apprentissages, ils savent qu'en définitive, c'est l'apprenant qui construit ses connaissances en transformant de l'information, en les assimilant à ses schémas cognitifs. Apprendre ne consiste pas en une accumulation d'informations transmises par plus expert que soi. « L'élève n'est pas un vase que l'on remplit mais un feu qu'on allume » nous dirait Jean-Paul, reprenant la maxime de François Rabelais. Le retour réflexif sur leur autoformation professionnelle les en convainc. Ils n'ont pas appris à être enseignants en formation initiale : leurs compétences relèvent d'une autoconstruction professionnelle.

Ces enseignants « modernes » délaissent l'enseignement traditionnel magistro-centré. Ils préfèrent les méthodes actives privilégiant l'autonomisation de l'élève, les situations qui font sens pour lui : les projets, les recherches, les situations problèmes.

Centrés sur l'élève, ils différencient leur pédagogie pour s'adapter au mieux aux particularités de chacun. Adeptes des pédagogies coopératives, ils favorisent les interactions entre les enfants, ils encouragent l'entraide, les réalisations collectives qui fédèrent le groupe-classe et génèrent une coformation entre apprenants. Explorateurs en matière de TIC, ils intègrent l'informatique à la vie de la classe, comme un outil au service des apprentissages et non en tant que nouvel enseignement. Cette intégration des TIC mobilise, outre des compétences techniques, des compétences didactiques et pédagogiques en rupture avec l'identité professionnelle héritée du passé.

Le style pédagogique des maîtres inscrits sur les listes ici dépeint, met en évidence un rapport au savoir d'orientation constructiviste, socio-constructiviste. Ce rapport au savoir est constitutif de l'identité professionnelle collective dominante sur les listes pédagogiques que nous avons étudiées, mais ne suffit pas à la circonscrire. Toutes trois possèdent une identité collective distincte. Un enseignant adhère à la (aux) liste(s) dont l'identité

collective correspond le plus à son identité professionnelle réelle ou visée, à la (aux) liste(s) « où il se retrouve ».

Une « cyberexpérience » sociale

La fréquentation d'une liste de diffusion pédagogique contribue à la formation professionnelle continue des maîtres. Analysant cette expérience singulière et la justifiant, les abonnés en appellent aux trois logiques élémentaires de l'action :

- dans le registre de l'**intégration,** ils jouent le rôle que l'on attend d'eux.

Ils ont intériorisé des codes sociaux et des valeurs qui règlent leurs relations aux autres, y compris sur la liste. Ils sont maîtres d'école et répondent aux attentes de leurs colistiers correspondant à ce statut. La liste constitue pour eux un groupe d'appartenance, un « Nous » où il se retrouvent, qu'ils défendent et dont ils assimilent la règle, la Netiquette souvent implicite.

Ils intègrent les TIC dans leur vie professionnelle et deviennent facilitateurs des apprentissages comme le prescrivent l'institution et l'environnement social. Leur présence sur les listes et la tonalité pédagogique des échanges sur les listes en témoignent.

Contribuant à leur formation, leur socialisation professionnelle sur la liste façonne une part de leur personnalité.

- dans le registre de la **stratégie**, ils se montrent intéressés, calculateurs.

La liste est un marché où les abonnés se procurent des ressources pédagogiques, informatiques... L'adhésion, tout autant que la non-intervention, ou la participation dans ses différentes gradations, relève d'un utilitarisme. Point d'altruisme, donner c'est créer la dette. Chaque colistier mesure le coût de son engagement à l'aune des bénéfices matériels et symboliques qu'il peut obtenir (reconnaissance, éloges…).

Les contributeurs rentrent dans le jeu de la concurrence et des alliances avec leurs pairs pour acquérir pouvoir, influence, prestige, reconnaissance…

Les ressources sont inéquitablement réparties, ceux qui en possèdent le plus en retirent une légitimité à participer activement, à peser sur les échanges. Chacun assure la continuation du jeu par le respect des règles explicites et tacites, en entretenant une certaine sociabilité. Parfois, la modération des interactions s'impose.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

- dans le registre de la **subjectivation**, ils s'affirment en tant que sujets critiques, authentiques, créatifs.

Ils n'adhèrent pas totalement à leurs rôles et à leurs intérêts et ménagent une distance critique vis à vis d'eux-mêmes. Leur abonnement à une liste de diffusion, action délibérée et marginale chez les enseignants, est l'expression même de leur subjectivité, de leur autonomie. Ils se définissent par des valeurs profondes, une conception de l'être humain, une éthique qui nourrissent leur représentation du métier d'enseignant et qu'ils retrouvent sur les listes.

Sujets critiques et réflexifs, ils souhaitent construire leur propre vie et la juger. C'est ce qu'ils font par une pratique continue de l'autoformation, s'octroyant le pouvoir de se donner une forme. L'adhésion et la participation sur les listes procèdent de cette quête existentielle. L'abonné s'enrichit, se forme au contact de ses pairs qui partagent avec lui leurs ressources, leurs expériences d'une grande diversité, lui permettent d'opérer un retour sur les siennes, d'élargir son point de vue, de changer ses pratiques et de travailler son identité professionnelle. Il peut s'engager dans une coformation et mettre en résonance ses connaissances et celles de colistiers.

Autoformation

Les listes de diffusion pédagogiques concourent à l'autoformation des maîtres abonnés.

Il s'agit d'une autoformation :

- existentielle

Les colistiers s'approprient le pouvoir de se former par eux-mêmes, de construire leur propre vie et de la juger. Ils reconnaissent leur inachèvement et s'autoproduisent perpétuellement, soucieux de mieux connaître et comprendre le monde, les autres mais aussi leur propre personne. Curieux, ouverts, ils ne négligent aucune opportunité potentiellement formative.

- sociale

Les abonnés d'une liste échangent ressources et opinions au bénéfice de tout le collectif. Cette coopération en ligne engendre une coformation qui se nourrit de relations interpersonnelles entre pairs. Les colistiers apprennent dans et par le groupe social. La dimension humaine, sociale est capitale.

- informelle

Les listes pédagogiques n'ont pas pour vocation première de contribuer à la formation professionnelle des maîtres. Pourtant, leur fréquentation donne lieu à des apprentissages

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

spontanés. Ces réseaux informels de contacts permettent aux pédagogues de trouver rapidement de l'information, de résoudre efficacement des problèmes et d'enrichir leur répertoire professionnel. Les maîtres développent grâce aux listes des compétences jamais enseignées ni apprises en formation institutionnelle, initiale ou continue.

- d'accompagnement

Les enseignants complètent leur formation professionnelle sur les listes pédagogiques. Une formation affaire de toute une vie professionnelle car les savoirs à enseigner évoluent et les élèves aussi. Pour être de bons praticiens, les enseignants doivent consolider leurs compétences professionnelle par une autoformation continue.

Listecolfr, les listes *Freinet* et *PMEV* sont des espaces d'autoformation, d'innovation, d'ouverture, et de relations sociales pour les enseignants du premier degré. Véritables réseaux de formation ouverte, de « e-learning », chacun peut y trouver matière à satisfaire sa curiosité, à progresser à son rythme et en fonction de ses besoins personnels. Elles offrent une information abondante, rapide, diversifiée, que le colistier critique et réflexif doit filtrer, traiter activement afin d'en intégrer la substantifique moelle à son réseau conceptuel et faire évoluer ses connaissances.

L'individualisation de la formation dans l'altérité, coformation par l'échange des expériences, des savoirs, trouve une niche naturelle sur les listes de diffusion professionnelles. «L'autre », médiatiquement présent, est l'apprenant ou le formateur. Il joue un rôle de guidance en tant que facilitateur d'apprentissage, non seulement par ses propositions, ses critiques, mais aussi en favorisant chez l'apprenant une métacognition, une prise de conscience de ses propres processus mentaux.

Le lien social

Nous nous sommes refusé tout au long de ce travail à parler de communauté au sujet des listes de diffusion. Ce terme très en vogue dans le cyberespace est à notre avis galvaudé. Largement utilisé par les États-Uniens et les professionnels du marketing, il sert à qualifier toutes sortes de collectifs virtuels qui n'ont le plus souvent qu'un infime dénominateur commun : clients d'une même banque en ligne, participants à un jeu de rôle dans un environnement virtuel, intervenants sur un forum…

La communauté rassure, elle renvoie à la tradition, à des liens chaleureux, confraternels, solidaires entre individus qui partagent des racines, une croyance, une culture, des valeurs, une éthique professionnelle…

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Les listes de diffusion pédagogiques ouvertes que nous avons étudiées n'en sont pas, le lien qui relie leurs membres, bien que signifiant, est par trop fragile et fonctionnel. Associations volontaires de personnes qui partagent un intérêt, des valeurs communes, elles font partie de ces multiples « Nous sociétaires » (Dubar, 2000 B : 195) auxquels on adhère. Leur fréquentation relève d'un certain utilitarisme. L'attachement envers ces réseaux sociotechniques n'est que très relatif. Á la moindre insatisfaction, il est très facile de se désaffilier. On ne s'engage qu'à ce que l'on veut bien consentir, que pour le temps que l'on souhaite.

Les listes créent du lien social, on y rencontre des gens, on discute, on coopère avec eux, mais le « Je » prédomine.

Cependant, la mise en commun des expériences, des imaginations, des savoirs sur les listes, amorce le renouveau du lien social mis à mal par la modernité de nos sociétés. Les relations sociales dans le cyberespace de communication engendrent une sociabilité d'un nouveau genre. Le lien virtuel, faisant fi de l'espace et du temps, se répand sur les réseaux sociotechniques. Il est efficace, fécond, authentique, mais également superficiel, fragile, labile, et en tout cas moins enfermant, liberticide que celui qui unit les communautés traditionnelles.

Des compétences professionnelles :

Le référentiel genevois, auquel se réfère P. Perrenoud (1999), liste dix grandes familles de compétences prioritaires à maîtriser par les enseignants, afin qu'ils puissent assumer leurs nouveaux rôles, et répondre aux ambitions du système éducatif. Nous avons repéré[1] 6 et une demie, voire 7 et une demie en ce qui concerne les directeurs d'écoles, de ces « méga » compétences chez nos colistiers (ou du moins dans leur discours) :

- Ils organisent et animent des situations d'apprentissage.
- Ils gèrent la progression des apprentissages.
- Ils conçoivent et font évoluer des dispositifs de différenciation.
- Ils impliquent les élèves dans leurs apprentissages et leur travail.
- Ils travaillent en équipe. Concernant cette compétence, nous pouvons suggérer qu'ils la maîtrisent à moitié. Les listes sont des équipes *lato sensu* (Perrenoud, 1997 B : 26-23°) où ils mutualisent des ressources et des idées, analysent des situations complexes et

[1] Concernant les compétences « informer et impliquer les parents » et « affronter les devoirs et les dilemmes éthiques de la profession », nous n'avons collecté aucun élément, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne les détiennent pas.

gèrent parfois des conflits, mais pas des équipes *stricto sensu*. Ils n'y élaborent pas de projets pour le groupe, ne coordonnent pas leurs pratiques, n'assument pas la coresponsabilité d'élèves.

- Ils participent à la gestion de l'école. C'est indéniable pour les directeurs d'écoles.
- Ils se servent des technologies nouvelles. Ce sont des utilisateurs performants des TIC. Ils en font usage pour préparer la classe et dans le cadre de leur enseignement, avec les élèves.
- Ils gèrent leur propre formation continue. Ils s'autoforment professionnellement depuis le début de leur carrière et sont soucieux de s'adapter aux évolutions de leur métier. Leur présence sur les listes contribue à cet aggiornamento permanent.

Les maîtres que nous avons rencontrés possèdent des compétences d'un haut niveau de professionnalité. Ils illustrent une transformation du métier d'enseignant dans le sens d'une plus grande professionnalisation.

Perspectives de recherche :

C'est par un « petit bout de la lorgnette » que nous avons abordé le vaste domaine de l'éducation. Partant des listes de diffusion pour enseignants du primaire, objet de recherche limité, nous avons tenté de démêler une partie de l'écheveau « maîtres - TIC - formation ». Notre contribution éclaire une expérience originale dans le cyberespace et met en lumière les pratiques professionnelles et autoformatives d'enseignants particulièrement innovants, créatifs et investis dans leur métier de l'impossible. Elle apporte des réponses précises concernant le média « liste de diffusion » et la micro-strate sociale qui le fréquente assidûment, mais tout autant de questionnements qui nous ouvrent de nouvelles perspectives de recherche. Nous allons les exposer dans les lignes qui suivent.

Quel avenir pour ces réseaux sociotechniques ?

Après une forte progression, l'effectif des listes de diffusion que nous avons observées se stabilise. Il ne progresse que de quelques unités par mois en moyenne, ce qui laisse perplexe au regard du nombre de leur abonnés potentiels (environ 370 000). Le frein technique est prépondérant mais il semble se lever puisque 85% des enseignants du primaire utilisent les TIC à titre personnel (cf. Les attitudes des enseignants vis-à-vis des TIC, 2004, [en ligne]). Pourquoi davantage d'instituteurs et de professeurs des écoles ne rejoignent-ils pas leurs homologues sur les listes ? Les avantages paraissent pourtant

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

substantiels (mutualisation, gain de temps, ouverture…). Cette non-appropriation peut tenir pour une part à la méconnaissance de l'existence de tels réseaux et de leurs vertus informatives et formatives, mais aussi, comme le signale M. Guillaume, au fait que :

> les services nouveaux ne répondent pas du premier coup aux besoins ni même aux désirs des utilisateurs […] le refus de la part de l'usager d'adopter une innovation, sa relative lenteur à se l'approprier, tout cela n'est pas un symptôme de résistance […] En fait les utilisateurs ont leur tactique […] (1998, cité par J. Wallet, 2000 : 191).

Une autre piste peut être explorée : celle du rapport à la formation et au savoir. L'appétence viscérale pour le savoir, le désir de comprendre le monde, la capacité d'autodirection, la créativité dans la formation, la remise en question permanente des pratiques professionnelles dont témoignent les colistiers ne sont pas équitablement répartis au sein de la corporation enseignante. Quoiqu'il en soit, ces supputations mériteraient d'être vérifiées auprès d'enseignants adhérents.

Les listes vont-elles connaître un engouement soudain au fur et à mesure que les enseignants vont affermir leurs compétences techniques et que leur popularité va s'accroître ? Rien n'est moins sûr. Mais si tel était le cas, se poserait alors la question du nombre limite d'abonnés. Trop peu d'inscrits ne génère pas une activité suffisante pour que vive une liste, mais trop d'abonnés engendre un volume de messages ingérable[1] qui compromet également la survie du réseau. Des phénomènes de scissiparité peuvent se produire sur des listes, en quelque sorte victimes de leur succès. Des abonnés préoccupés par un sujet particulier peuvent former un sous-groupe à l'intérieur même de la liste, puis lancer leur propre liste consacrée à ce thème. C'est ce qui s'est produit quand des abonnés de *Listecolfr* ont décidé de créer la *Liste PMEV*.

Á l'interne, nous pouvons observer des processus dynamiques. Les «places » ne sont pas stables, personne n'est cantonné dans son rôle d'invisible, de participant occasionnel ou actif. Des passagers clandestins peuvent prendre de l'assurance, intervenir régulièrement et peser sur la teneur des débats. Á l'inverse, d'autres peuvent se désinvestir, puis resurgir ou disparaître. La minorité active fluctue. Nous remarquons périodiquement la disparition de « pointures », comme disent les colistiers, qui semblent après un temps d'intense activité avoir épuisé leur créativité sur le réseau. Ce désengagement de la part de membres

[1] Ce volume est cependant limité par la valence communicationnelle des individus (Moles, 1981, cité par Drot-Delange, 2001 : 87 ; cf. 3ème Chap.II.1.).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

hyperactifs durant une longue période interroge. Il semblerait qu'il y ait une sorte de cycle de la participation active sur la liste.

Sans prendre un grand risque, nous pouvons parier que, tôt ou tard, les listes de diffusion seront délaissées au profit d'une technologie plus perfectionnée. Elles-mêmes ont supplanté la messagerie télématique via le minitel et en partie la correspondance postale. Des systèmes de cyberbavardage permettent des dialogues en direct. La visioconférence fait encore mieux puisqu'elle combine l'audiovisuel, l'informatique et les télécommunications, de sorte que la situation de communication synchrone s'enrichit des indices paraverbaux de l'oralité. Pour autant, ces outils ne menacent pas les listes car l'asynchronisme a bien des avantages, tout particulièrement celui du temps de la réflexion et celui de la liberté de mouvement. Avant de répondre à un courriel, nous pouvons prendre du recul, mettre à distance cet écrit pour mieux comprendre notre interlocuteur et nous documenter pour enrichir le débat. La communication se poursuit même en notre absence, nous pouvons aller et venir sans en perdre une once puique tout est stocké sur le serveur de notre fournisseur d'accès et attend d'être rapatrié dans notre Bal.

Aujourd'hui, les listes sont toutes associées à un ou plusieurs sites qui permettent de stocker des documents accessibles à tous. L'envoi de fichiers joints est interdit sur les listes afin d'éviter la propagation de virus informatiques et un allongement de la durée de réception du courrier dans les Bals individuelles. De plus, cela évite les demandes interminables adressées à un abonné qui a proposé l'envoi d'un fichier. Cette tendance générale annonce l'apparition progressive d'espaces numériques de travail collaboratif mettant à la disposition des internautes plusieurs outils complémentaires : listes de diffusion, forums, bases de données, bureau virtuel, agenda électronique, systèmes de visioconférence…

De telles plates-formes de travail collaboratif existent, à l'exemple du système *Quick-place* de Lotus, quasiment gratuit pour le secteur éducatif, ou de *Lotus Notes* utilisés dans le cadre des *Réseaux Buissonniers*[1]. L'Éducation Nationale se saisit de cet enjeu et cherche à favoriser le déploiement d'environnements numériques de travail composés d'un ensemble homogène de services numériques. B. Benhamou, Maître de conférence à l'Institut d'Études Politiques de Paris, préconise dans son rapport remis au Ministère de l'Éducation

[1] Les *Réseaux Buissonniers* relient plus de 100 établissements scolaires de différentes communes rurales de l'Académie de Grenoble, [en ligne], adresse U.R.L : http://www.épi.asso.fr/revue/83/b83p077.htm

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Nationale, la mise en place d'une plate-forme de travail collaboratif reliant élèves, enseignants et parents, en charge d'alimenter *Proxima*, un méta-réseau qui rassemblerait tous les savoirs et ressources possibles[1]. Il conseille de prendre appui sur les Espaces Numériques de Savoir[2] et les Espaces Numériques de Travail (de type « cartables numériques » expérimentés dans quelques académies) en cours de développement.

La formation des enseignants

Les listes de diffusion jouent un rôle non négligeable dans la formation professionnelle des enseignants qui y adhèrent. On peut donc se poser la question de leur intégration au sein d'un dispositif de formation initiale et continue des maîtres. Elles peuvent notamment constituer un vecteur de socialisation professionnelle pour les enseignants débutants. Dans une première phase de la carrière, dite « d'exploration », où la confrontation à la complexité de la situation professionnelle déstabilise, elles procureraient des ressources concrètes, un soutien psychologique, permettraient une analyse de pratiques constructive entre pairs, « apprentis pédagogues ».

Toutefois, les modalités précises et opérationnelles de la mise en place de tels réseaux de coformation restent à définir.

Si techniquement cela ne pose pas de problèmes, il ne faut pas croire que la simple mise en place des « tuyaux » suffit : le réseau ne se décrète pas. Le média n'a pas de valeur en soi.

Des expériences sont en cours, à l'exemple du projet RESAFAD (Réseau Africain de Formation Á Distance)[3], qui insère une liste de diffusion dans son dispositif de formation des directeurs d'écoles primaires. J. Wallet, l'un des coordinateurs du réseau, remarque que l'usage d'Internet, par ses possibilités de communication synchrone et asynchrone, bouscule la relation à la formation et les usages hiérarchiques (2000 : 179-195).

L'efficacité des listes de diffusion en matière de formation tient pour une grande part dans la coformation entre pairs partageant un intérêt commun et échangeant sur un réseau multipolaire et horizontal. L'apprenant n'est plus un simple récepteur / transformateur de contenus, il devient un co-informateur, un coproducteur de connaissances. La coformation s'arrange mal des rapports hiérarchiques qui censurent les subalternes, inhibés par la

[1] [en ligne], adresse U.R.L : http://www.educnet:education:fr:plan:proxima.htm

[2] Ce sont des portails d'accès à des ressources pédagogiques.

[3] Il s'agit d'un réseau de salles de travail multimédia implantées dans diverses capitales d'Afrique noire, reliées entre elles et avec la France.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

présence de leurs supérieurs, mais aussi ces derniers, devant faire montre de leur exemplarité à chaque intervention. Les listes institutionnelles briment la spontanéité, la liberté d'expression des maîtres (ce qui n'enlève rien au sérieux des propos tenus). Ils posent des questions, les experts y répondent, la communication se sclérose. L'institution semble donc mal placée pour initier des réseaux de coformation actifs, réactifs et durables. Les listes qu'elle crée sont modérées. Tout est sous contrôle, cela étouffe la créativité, l'innovation.

Nous constatons que la minorité active tire un profit optimum des listes, car elle prend part aux interactions nécessaires à la coformation. Il paraît donc judicieux de susciter une participation de tous les abonnés afin qu'ils profitent pleinement du potentiel formatif des listes. Faut-il introduire une obligation de réciprocité, un engagement à contribuer, ce qui, soit dit en passant, règlerait la question des « voyeurs » ? Comment contrôler ? Quel effet cela aurait-il sur l'audience des listes et sur le volume des messages ?

Les colistiers interrogés manifestent une disposition à l'autoformation. Celle-ci leur permet d'exploiter au mieux les informations qui circulent sur ce média dans le cadre de leur projet individuel de formation. Nous avons vu que la clé de l'aptitude de ces acteurs à produire leur propre vie repose sur leur capacité réflexive, critique, qui fonde leur autonomie. Comment construire cette capacité à opérer un retour productif sur son expérience ? Comment « former à l'autoformation » ?
Sans doute faut-il encourager les enseignants à analyser leur action, à la formaliser, afin de faire émerger les connaissances implicites qu'elle contient. La praxéologie, élucidation et théorisation de la pratique doit les amener à l'exercice du pouvoir sur leur propre formation permettant la découverte et la construction de nouvelles connaissances.

Le recours à une pédagogie active, autonomisante, souple, qui laisse une marge de liberté à l'apprenant constitue une autre piste. Mais l'autodirection en formation, processus intentionnel individuel, se caractérise également par une double dimension motivationnelle et cognitive qu'il nous reste à explorer.

Le partage des connaissances comme vecteur pédagogique d'avenir ?

Dans un dispositif favorisant le partage des connaissances, les échanges, la confrontation, la négociation avec « l'autre » occupent une place centrale dans la construction de la connaissance. Chacun reçoit et chacun donne pour enrichir la connaissance commune qui

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

est bien plus que la somme des savoirs échangés. Cette mutualisation enrichit même le plus « savant » qui confronte ses connaissances à celles des autres et qui structure les siennes en les objectivant.

Pour que cette dynamique soit enclenchée, certaines conditions doivent être réunies. La mise en présence physique ou virtuelle d'individus ne suffit pas. Une étude de ces conditions mériterait d'être menée, et pas uniquement dans un contexte scolaire. L'existence d'un dénominateur commun peut être avancée (corporation, hobby, croyance…), ce que certains n'hésitent pas à considérer comme une appartenance communautaire. Nous pensons, pour notre part, que la qualité du lien social est primordiale, ce lien est corrélé à la philosophie qui fonde l'existence du réseau. Équité, solidarité, mutualisation, coopération sont autant d'éléments qui soudent les membres du groupe autour d'un objectif commun clairement défini.

P. Lévy en appelle à une intelligence collective « partout distribuée et sans cesse valorisée, coordonnée et mobilisée en temps réel » (1999 : 29-30) dans le cyberespace pour une reconnaissance et un enrichissement mutuel des personnes. Ce projet humaniste et utopique nous est bien sympathique, mais notre expérience des listes nous montre que, si un collectif peut être intelligent, il n'efface pas les égoïsmes, l'agressivité, le narcissisme. Il peut même les exacerber. Ne parlons pas de l'effet de groupe…

Organisation sociale apprenante

Personnalité atypique, E. Morin produit des ouvrages hors norme, affirmant sa subjectivité, sa fidélité envers lui-même. Dans *Mes démons* (1994), il présente sous la forme d'une instrospection – rétrospection sa trajectoire d'intellectuel autodidacte à la lumière de la pensée complexe qu'il a développée dans son œuvre, théorie générale des systèmes : la méthode (1977-2001).

Pratiquant une autoformation « existentielle », critique (Pineau, 1983), E. Morin se préoccupe de l'organisation et du savoir. Il les articule par son aspiration à la complexité et à des « méthodes » proportionnées à cette complexité. Pour lui, une organisation est, d'abord et surtout, mouvement et processus. Une organisation telle qu'un réseau émerge du désordre, de mouvements tourbillonnants brassant des éléments hétérogènes. Quand le tourbillon cesse, l'organisation meurt. Un réseau doit entretenir le désordre pour survivre et se développer, par une réorganisation constante, productrice de richesses, de vie. Il s'agit d'un processus indéfini d'auto-éco-ré-organisation, qui nous invite à complexifier notre vision de l'organisation apprenante. Chaque savoir, chaque personne, est un complexe

d'autres éléments, une multitude d'interconnexions indémêlables, irréductibles. Le réseau crée du réseau.

Les listes de diffusion pour enseignants sont des complexes de complexes d'où peuvent émerger de l'intelligence, du savoir. Il faut s'en donner le projet et les moyens financiers, techniques et humains. La pensée d'E. Morin remet en question notre conception hiérarchique, centralisée, et nos pratiques, vers une organisation apprenante. De même, C. et M. Héber-Suffrin ont fait leur cette aspiration, au sein du Mouvement des Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs. Échanger, donner, recevoir sont les maîtres-mots de cette vision quelque peu futuriste du métier d'enseignant et de la professionnalisation. Les acteurs et les initiateurs de listes de diffusion ont commencé à la mettre en pratique, mais les décideurs de l'institution et les organisateurs de la formation académique des enseignants pourraient également s'en inspirer.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

BIBLIOGRAPHIE

A

Alava S. (dir.)(2000 A), Autoformation et lien social, Éditions Universitaires du Sud, Toulouse.

Alava S. (dir.)(2000 B), Cyberespace et formations ouvertes, Vers une mutation des pratiques de formation ? , De Boeck Université, Bruxelles.

Alava S. (2002), « Pratiques informelles d'études et autodirection des apprentissages : un autre regard sur "le métier d'étudiant" », in Carré P., Moisan A. (dir.) La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques, L'Harmattan, Paris.

Alberto B. (2000), L'autoformation en contexte institutionnel. Du paradigme de l'instruction au paradigme de l'autonomie, L'Harmattan, Paris.

Alberto B. (2003), « Autoformation et contexte institutionnel : une approche socio-historique », in Alberto B. (dir.) L'autoformation et enseignement supérieur, Lavoisier, Paris.

Altet M. (1997), Les pédagogies de l'apprentissage, PUF, Paris.

Argyris C., **Schön D.A.** (1978), Theory in practice : Increasing professional effectiveness, Jossey-Bass, San Francisco.

Astolfi J.-P. (1992), L'école pour apprendre, E.S.F., Paris.

Audigier F. (1997), « Histoire et géographie : Un modèle disciplinaire pour penser l'identité professionnelle », in L'identité enseignante : entre formation et activité professionnelle, *Recherche et Formation*, n°25, pp.9-21.

B

Bardi A.-M., **Pouts-Lajus S.** (2002), « Communautés éducatives imbriquées », in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°41.

Bardin L. (2003), L'analyse de contenu, PUF, Paris.

Baron G.-L., **Bruillard E.** (1996), L'informatique et ses usagers dans l'Éducation, PUF.

Baron G.-L., **Bruillard E.**, Levy J.-F. (dir.)(2000), Les technologies dans la classe, de l'innovation à l'intégration, EPI-I.N.R.P.,. Paris.

Bateson G. (1977), Vers une écologie de l'esprit, tome 1, Seuil, Paris.

Béaud S., **Weber F.** (1997), Guide de l'enquête de terrain, La découverte, Paris.

Bédécarrats P. (1993), « Voyager dans le réseau de Télétravail : Ouverture et écoute », in Bédécarrats P., Derrien C., Morne J.-J. (coord.), Écoles en réseaux, Télématique et Pédagogie Freinet, Umédia, Rennes.

Bédécarrats P., **Derrien C.** (1993), « S'auto-former, se co-former. Le réseau : Espace de parole, lieu d'échange, de formation, à disposition des enseignants », in Bédécarrats P., Derrien C., Morne J.-J. (coord.), Écoles en réseaux, Télématique et Pédagogie Freinet, Umédia, Rennes.

Bernard M. (1999), Penser la mise à distance en formation, L'Harmattan, Paris.

Bethuys A., **Bourissou A.** (1998), « La messagerie électronique, un enjeu pour les enseignants. La situation en France. », in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°28.

Béziat J. (2003), Technologies informatiques à l'école primaire. De la modernité réformatrice à l'intégration pédagogique innovante. Contribution à l'étude des modes d'inflexion, de soutien, d'accompagenment de l'innovation. Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation. Université de René Descartes-Paris V.

Bissey C., **Moreau J.-L.** (2003), TIC et NET. Nouvelles voies pour la formation, PUF, Paris.

Bouchard P. (2000), « Autonomie et distance transactionnelle », in Alava S. (dir.), Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?, De Boeck Université, Bruxelles.

Boudon R., Bourricaud F. (1994), Dictionnaire critique de la sociologie, PUF, Paris.

Breton P. (2000), Le culte de l'Internet. Une menace pour le lien social ?, La Découverte, Paris.

Bruner J. (1987), Comment les enfants apprennent à parler, Retz, Paris.

C

Carré P. (1991), Organiser l'apprentissage des langues étrangères. La formation linguistique professionnelle, Les Éditions d'Organisation, Paris.

Carré P. (1992), L'autoformation dans la formation professionnelle, La Documentation Française, Paris.

Carré P. (1993), L'apprentissage autodirigé dans la recherche nord-américaine, La Documentation Française, Paris.

Carré P. (1996), « À la recherche d'une nouvelle galaxie », in Carré P., Mlekuz G. et Poisson D., (éd.), « Pratiques d'autoformation et aide à l'autoformation », Actes du IIe colloque européen sur l'autoformation, Lille, 6-7 novembre 1995 , *Les cahiers d'études du CUEPP*, n°32-33.

Carré P. (1998), «Autodidaxie » in Dictionnaire Encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, Paris.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Carré P. (1999), « Les mythes de l'autoformation », in *Cahiers pédagogiques*, n°370, pp.19-20.

Carré P. (2000), « L'autoconstruction du sujet social » in Alava S., Autoformation et lien social, Éditions Universitaires du Sud, Toulouse.

Carré P. (2003), « Regards croisés sur une notion plurielle », in Alberto B. (dir.), Autoformation et enseignement supérieur, Lavoisier, Hermes Science, Paris.

Carré P., **Caspar P.** (dir.)(1999), Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, Paris.

Carré P., **Clénet J.**, **D'Halluin C.**, **Poisson D.** (1999), « Ingénierie pédagogique et formations ouvertes », in Carré P., Caspar P. (dir.), Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, Paris.

Carré P., **Moisan A.**, **Poisson D.** (1997), L'autoformation. Psychologie, ingénierie, sociologie, PUF, Paris.

Carré P., **Moisan A.** (2002 A)(dir.), La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques, L'Harmattan, Paris.

Carré P., **Moisan A.** (2002 B)(dir.), L'autoformation, Fait social ? Aspect historique et sociologique, L'Harmattan, Paris.

Carrer P. (2001), « Les facteurs de succès dans les On-Line Communities » in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°36.

Castoriadis C. (1990), Le monde morcelé. Les carrefours du labyrinthe III, Seuil, Paris.

Cerisier J.-F. (2002), « Point de vue sur un buzz-word », in *AC-TICE.*, n°23.

Chaptal A. (2002), «Le e-learning comme le berger qui criait au loup » in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°38.

Charles C., **Beaumont R.**, **Derrien C.** (1995), «Dix ans de pratiques de réseaux », in École rurale, communication et technologies nouvelles, Actes du colloque d'Autrans en Vercors, Éditions CREPSC.

Charlot B. (2002), Du rapport au savoir. Élément pour une théorie, Anthropos, Paris.

Courtois B., **Prévost H.** (1998), Autonomie et formation au cours de la vie, Chronique sociale, Lyon.

COMMISSION EUROPÉENNE (1995), Livre blanc sur l'éducation et la formation : enseigner et apprendre. Vers une société cognitive, Bruxelles.

Connoly T., **Thorn B.K.** (1990), « Discretionary databases: Theory, data and implications » in J. Fulk and C. Steinfield (ed.), Organisation and communication technologie, CA: Sage Publication, Newsbury Park.

Craipeau S., **Choplin H.**, **Cortési-Grou N.**, **Cros F.**, **Perrier F.** (2002), « Communauté d'apprentissage et innovation dans les dispositifs de formation : une perspective critique », in *Education permanente,* n° 152, pp.159-170

Cresson É. (1997), Préambule du traité d'Amsterdam, Journal Officiel n° C 340**.**

D

De Landsheere G. (1982), La recherche expérimentale en éducation, UNESCO / Delachaux et Niestlé, Paris / Neuchâtel.

Delors J. (1996), L'éducation un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la commission internationale pour le vingt et unième siècle, présidé par Jacques Delors, Paris, Unesco, Odile Jacob.

Depover C. (2000), « Un dispositif d'apprentissage à distance base sur le partage des connaissances », in Alava (dir), Cyberespace et formation ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?, De Boeck Université, Bruxelles.

Deroche-Gurcel L. (1997), « Cyberespace : les nouvelles formes de sociabilité », in Encyclopédie Universalis, pp.318-321.

Derrien C. (1995), Le réseau télématique "Freinet". Dynamique communicationnelle de classes en innovation, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Caen.

Derrien C. (2002), « L'école rurale mise en réseaux. Entre pédagogie et politiques territoriales », in « Des réseaux aux communautés éducatives : Quels nouveaux savoirs pour les enseignants ?, *Réponses Institutionnelles, Revue du CERPPE,* n°6.

Desnoyer F. (2003), « L'allié interactif des maîtres », in *Le Monde de l'Éducation*, n°317, pp.70-71.

Devauchelle B. (1999), Multimédiatiser l'école, Hachette Éducation, Paris.

Develay M. (1998), « Didactique et pédagogie », in Ruano-Borbolan J.-C. (dir.), Éduquer et Former, Sciences Humaines, Paris.

Drot-Delange B. (1999), Enquête sur l'usage des listes de diffusion disciplinaires par les enseignants du second degré en France, mémoire de D.E.A. en didactique des disciplines, Université de Paris VII.

Drot-Delange B. (2000), « Les listes de diffusion disciplinaires : Adoption et participation des enseignants », in G.-L. Baron, E. Bruillard, J-F Levy (dir), Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration, EPI, I.N.R.P., Paris, pp.163-183.

Drot-Delange B. (2001 A), Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationnalité(s) d'usage ?, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, E.N.S. de Cachan.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Drot-Delange B. (2001 B), « Mutualisation et listes de diffusion : une pratique émergente ? », in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°36, pp.16-19.

Dubar C. (2000 A), La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles, Armand Colin, Paris.

Dubar C. (2000 B), La crise des identités. L'interprétation d'une mutation, PUF, Paris.

Dubet F. (1994), Sociologie de l'expérience, Seuil, Paris.

Dubet F., **Martucelli D.** (1996), Á l'école. Sociologie de l'expérience scolaire, Le seuil, Paris.

Dumazedier J. (1978), « La société éducative et ses incertitudes », in *Éducation permanente*, n°44, pp.3-14.

Dumazedier J. (1980), « Vers une sociopédagogie de l'autoformation », in *Les amis de Sèvres*, n°1, pp.5-24.

Dumazedier J. (dir.) (1985), « L'autoformation », in *Éducation permanente*, n°78-79.

Dumazedier J. (dir.) (1994), La leçon de Condorcet, L'Harmattan, Paris.

Dumazedier J. (1995), « Aides à l'autoformation : un fait social d'aujourd'hui », in *Éducation permanente*, n°122, pp. 243-256.

Dumazedier J. (2002), Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratiques d'autoformation, Chronique Sociale, Lyon.

Dupuy G. (1997), « Réseau (Philosophie de l'organisation) », in Encyclopédie Universalis, pp.875-882.

Durpaire J.-L. (1997), Internet à l'école en France, C.N.D.P., Paris.

Duru-Bellat M., **Henriot-Van Zanten A.** (1992), Sociologie de l'école, Armand Colin, Paris.

E

Élias N. (1987), La société des individus, Fayard, Paris.

Élias N. (1993), Engagement et distanciation, Fayard, Paris.

F

Fontaine J. (1998), « L'orientation des filles et des garçons post-baccalauréat S : le "plafond de verre" résiste ! », in *Savoirs, Éducation, Formation*, n° 10.

Fontaine J. (coord.)(1999), « Une question toujours d'actualité », in *Cahiers pédagogiques*, n°372.

Foucault B., **Metzger J.-L., Pignorel E., Vaylet A.** (2002), « Les réseaux d'entraide entre apprenants dans la e-formation : nécessité et efficacité ? », in *Éducation permanente* n°152, pp.95-105.

Froger N. (2001), « Des réseaux et des hommes », in *Cahiers pédagogiques*, n°396.

G

Galvani P. (1991), Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques de formateur. Les ateliers pédagogiques personnalisés, Chroniques sociales, Lyon.

Galvani P. (1995), Autoformation et anthropologie de l'imaginaire : contribution à l'approche biocognitive de la formation à partir de blasons de formateurs, Thèse de doctorat en sciences humaines : Sciences de l'éducation et de la formation, Université François Rabelais, Tours.

Galvani P. (1997), Anthropologie du blason et de l'autoformation, L'Harmattan, Paris.

Galvani P. (2002 A), « Autoformation et co-formation méthodologique dans les formations ouvertes », in Le Meur G. (coord.) Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage, L'Harmattan, Paris.

Galvani P. (2002 B), « Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation » in Carré P., Moisan A. (Dirs.) L'autoformation, fait social ? Aspects historique et sociologique, L'Harmattan, Paris.

Giordan A. (1998), Apprendre !, Paris : Belin.

Glikman V. (2002), « Les étudiants face aux médiations technologiques dans les formations ouvertes à distance », in Le Meur G. (coord.) Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage, L'Harmattan, Paris.

Guihot P., **Vinsonneau R.** (1993), « Effets structurants de l'utilisation scolaire d'un réseau de communication télématique », in Écoles en réseaux, Télématique et Pédagogie Freinet, Bédécarrats P., Derrien C., Morne J.-J. (coord.), Umédia, Rennes.

Guillaume M. (1999), « L'avenir des réseaux », in Réseaux humains / réseaux technologiques. Avec les nouveaux outils, quelle communication humaine se construit ? Des exemples des questions, Documents, Actes et Rapports pour l'éducation, C.N.D.P. de Poitou Charente, pp.13-28.

H

Harrari M. (1988), Analyse d'un échantillon de messages échangés sur le réseau ACTI, I.N.R.P.

Harvey P.-L. (1995), Cybersepace et communautique, PUL, Québec.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Héber-Suffrin C. et M. (1992), Échanger les savoirs, Desclé de Brouwer, Paris.

Henri F., **Lundgren-Cayrol K.** (2001), Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels, Presses de l'Université du Québec, Québec.

Henriette-Toussaint F. (2001), « Le courriel, objet pour une didactique ? », in *AC-TICE*, n°19.

Heyraud C. (2002), « L'apprenant réflexif, entre autoformation prescrite et autoformation émergente », in Carré P., Moisan A. (dir.), La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques, L'Harmattan, Paris.

Hillery G.A. (1955), « Definitions of community: areas of agreement », in Rural Sociology, vol. XX, Lexington (Mass.).

Houssaye J. (1988), Le triangle pédagogique, Peter Lang, Berne.

Hrimech M. (2002), « Stratégie d'autoformation et apprentissage informel dans trois organisations modernes », in Carré P., Moisan A. (dir.), La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques, L'Harmattan, Paris.

Huberman M. (1989), La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession, Delachaux et Niestlé, Paris.

(2002), « Huit sites éducatifs dans le primaire », in *Animation et Éducation*, n°160.

I

Illich I. (1971), Une société sans école, Seuil, Paris.

J

Jacquinot G. (1985), L'école devant les écrans, Paris, E.S.F..

Jouët J. (1992), « Relecture de société de l'information » in Chambat P. (dir.), Communication et lien social, La Vilette-CSI / Descartes, Paris, pp.177-189.

K

Kaufman J.-C. (1996), L'entretien compréhensif, Nathan, Coll.128, Paris.

Kollock P., **Smith M.** (éd)(1999), Communities in Cyberspace: perspectives on new forms of social organization, Routledge, Londres.

L

Lang V. (1999), La professionnalisation des enseignants, Puf, Paris.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Lapassade G. (1963), L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme, Édition de Minuit, Paris.

Lazarsfeld P., **Merton R.K.** (1965), « Friendship as a social process », in Studies in leadership and democratic action, Gouldner A.W., New York, Basic Books.

Le Meur G. (1996), « Devenir autodidacte » in *Les Sciences de l'Éducation pour l'Ère Nouvelle*, n°39.

Le Meur G. (1998), Les nouveaux autodidactes. Néoautodidaxie et formation, Chronique Sociale, Lyon.

Leray C. (2002), « Espaces-temps intermédiaires et autoformation » in Carré P., Moisan A. (dir), L'autoformation, Fait social ? Aspect historique et sociologique, L'Harmattan, Paris.

(2001), *Les dossiers de l'ingénierie éducative.* « Communautés en ligne », n°36.

Lévy P. (1990), Les technologies de l'intelligence : l'avenir de la pensée à l'ère informatique, Paris, Éditions La Découverte.

Lévy P. (1997), L'intelligence collective. Pour une anthropologie du cyberspace, La découverte, Paris.

Lévy P. (2002), Cyberdémocratie, Odile Jacob, Paris.

Liétard B. (1999), « La reconnaissance des acquis, un nouvel espace de formation », in Carré P., Caspar P. (dir.), Traité des sciences et des techniques de la formation, Dunod, Paris.

Linard M. (2003), « Autoformation, éthique et technologie : enjeux et paradoxes de l'autonomie », in Alberto B. (dir.), Autoformation et enseignement supérieur, Hermes Sciences-Lavoisier, Paris.

Long H. (1991), « Self direct learning: Emerging theory and practice », in Self direct learning: Consensus and conflict, H. Long et assoc., Norman, Olahoma, University of Oklahoma.

Lourenço Romano A. (2002), « Projets d'autoformation dans le milieu hospitalier au Portugal », in Carré P., Moisan A. (dir.), La formation autodirigée. Aspects psychologiques et pédagogiques, L'Harmattan, Paris.

M

Marcoccia M. (1998), « La normalisation des comportements communicatifs sur Internet : étude sociopragmatique de la Netiquette », in Communication, société et internet, Guegen N., Tobin L. (dir.), L'Harmattan, Paris.

Markus M. L. (1987), « Toward a critical mass theory and interactive media », Communication research, n°14, pp.491-511.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Maury S., Caillot M. (dir.)(2003), Éducation et Sciences. Le rapport au savoir et didactiques, Fabert, Paris.

McLuhan M. (1985), Pour comprendre les médias. Les prolongements technologiques de l'homme, Le Seuil, Paris.

Mead G. H. (1934), L'esprit, le soi et la société, PUF, Paris.

Meirieu P. (1987), Apprendre ... oui, mais comment, E.S.F., Paris.

Meirieu P. (1999), « Il n'y a d'apprentissage véritable qu'en autoformation » in *Cahiers Pédagogiques*, n°370.

Meirieu P. (2002), « Comment former les enseignants et avec qui ? », in *Fenêtre sur cours - L'école en université*, n°231.

Moisan A. (2000 A), « 'Autoformation et lien social' : sociogénèse réciproque par l'échange », in Alava S. (dir.), Autoformation et lien social, Éditions Universitaires du Sud, Toulouse.

Moisan A. (2000 B), « Le JE entre le socius et le societus ou une double approche du lien social », in Alava S. (dir.), Autoformation et lien social, Éditions Universitaires du Sud, Toulouse.

Moisan A. (2002), « L'autoformation au risque de l'incomplétude et de l'échange don / contre don », in Carré, P. Moisan A. (dir.), L'autoformation, Fait social ? Aspect historique et sociologique, L'Harmattan, Paris.

Morin E. (1977-2001), La méthode, Le Seuil, Paris, 5 tomes : (1977) ; La nature de la nature, (1980) La vie de la vie ; (1986), La connaissance de la connaissance ; (1991), Les idées. Leur habitat, leur vie, leurs mœurs ; (2001), L'humanité de l'humanité.

Morin E. (1994), Mes démons, Le Seuil, Paris.

Moscovici S. (1979), Psychologie des minorités actives, PUF, Paris.

O

Oger C. (2003), « Introduction », in Les ateliers de pédagogie personnalisée ou l'autoformation accompagnées en actes, L'Harmattan, Paris.

Olson M. (1965), La logique de l'action collective, PUF, Paris.

P

Pain A. (1990), L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien, L'Harmattan, Paris.

Peraya D. (2000), « Un dispositif de communication et de formation médiatisée », in Alava S. (dir.), Cyberespace et formation ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?, De Boeck Université, Bruxelles.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Perrenoud P. (1987), Travail en équipe et différenciation de l'enseignement, in Vieke A. (dir.), Travailler ensemble, collaboration en équipe pédagogique, Genève, Département de l'Instruction Publique – Groupe Rapsodie, pp.47-51

Perrenoud P. (1994 A), La formation des enseignants entre théorie et pratique, L'Harmattan, Paris.

Perrenoud P. (1994 B), Professionnalisation du métier d'enseignant, formation en alternance et pratique réflexive, in *Éducation Physique et Sport*, n° 250, pp.11-16.

Perrenoud P. (1996), Enseigner : agir dans l'urgence décider dans l'incertitude, E.S.F., Paris.

Perrenoud P. (1997 A), Pédagogie différenciée : des intentions à l'action, E.S.F., Paris.

Perrenoud P. (1997 B), *L'éducateur*, n°15, pp.26-33.

Perrenoud P. (1999), Dix nouvelles compétences pour enseigner, E.S.F., Paris.

Perrenoud P. (2001), Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant, E.S.F., Paris.

Perriault J. (1986), « Histoire des réseaux », in Ferrero M. (dir.), L'éducation et ses réseaux, Actes du Colloque, I.N.R.P..

Perriault J. (2002), Éducation et nouvelles technologies. Théorie et pratiques, Nathan université, Coll. 128, Paris.

Piaget J. (1969), Psychologie et pédagogie, Delanoël, Paris.

Pineau G. (1978), « Les possibles de l'autoformation », in *Éducation permanente*, n°44, pp.17-30.

Pineau G., **Marie-Michèle** (1983), Produire sa vie. Autoformation et autobiographie, Idilig, Paris.

Pineau G. (1984), « Autodéveloppement et autoformation », in *Revue Québécoise de psychologie*, vol.5, n°3, pp.119-126.

Pineau G. (1985), « L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro- et l'écoformation », in *Éducation permanente*, n°78-79, pp.25-39.

Pineau G. (1992), « L'autoformation : paradigme des sociétés socio-éducatives postmodersnes », in *Études et expérimentations en formation continue*, n°13, pp.14-17.

Pineau G. (1995), « Les chantiers de l'autoformation », in *Les cahiers d'études du CUEEP*, Lille, n°32-33.

Pineau G. (1998), « Formation », in Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Nathan, Paris.

Pineau G. (1999), « La valse des préfixes en formation », in Cahiers pédagogiques, n°370.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Pineau G. (2001), « Les réseaux personnels de coformation », in Héber-Suffrin C. (dir.), Partager les savoirs. Construire le lien. Réseaux d'échanges réciproques de savoirs, Chronique Sociale, Lyon.

Pineau G. (2002), « Autoformation existentielle et brève histoire de l'autos et du soi » in Carré P., Moisan A. (dir.), L'autoformation, Fait social ? Aspect historique et sociologique, L'Harmattan, Paris.

Pouts-Lajus S., **Riché-Magnier M.** (1998), L'école à l'heure d'Internet. Les enjeux du multimédia dans l'éducation, Nathan Pédagogie, Paris.

Pouts-Lajus S. (2000), «Qu'est ce que le Web ? », in Les technologies dans la classe. De l'innovation à l'intégration, Baron G-L, Bruillard E., Lévy J-F (dir.), *L'EPI*, n°100, I.N.R.P..

Pouts-Lajus S. (2002), « Trois raisons de dire le "e-learning" », *in Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°38.

Pouts-Lajus S. (2003), « Les yeux plus gros que le ventre. Les TICE dans le dispositif scolaire », in *Éducation Permanente*, n°30, pp.85-94.

Preece J. (2000), Online Communities: Designing Usability, Supporting Sociability, Chichester, UK: John Wiley & Sons.

Prévost H. (2002), « Articulation des savoirs autodidactiques et académiques », in Le Meur G. (Coord.) Université ouverte, formation virtuelle et apprentissage, L'Harmattan, Paris.

R

Rafaeli S., **Larose R.J.** (1993), « Electronic bulletin boards and "public goods" explanation of collaborative mass media », *Communication Research*, Vol.20, n°2, pp.277-297.

Reboul O. (1980), Qu'est-ce qu'apprendre?, PUF, Paris.

Rézeau J. (2001), Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement pédagogique. Le cas de l'apprentissage de l'anglais et de l'histoire de l'art à l'université, Thèse de doctorat, Université Georges Segalen, Bordeaux 2.

Rheingold H. (1993), The virtual Community, Addison-Wesley, New York.

Robert A. D., **Bouillaguet A.** (2002), L'analyse de contenu, Que sais-je ?, PUF.

Rogers C. (1969), La liberté pour apprendre, Dunod, Paris.

Rogers C. (1977), La relation d'aide et la psychothérapie, E.S.F., Paris.

Rojo A., **Ragdale R.G.** (1997), « A process perspective on participation on scholarly electronics forums. », *Science communication*, Vol.18, n°4, pp.342-361.

Rousseau J.-J. ([1762] éd. 1966), Émile, ou de l'éducation, Garnier-Flammarion, Paris.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

S

Schön D.A. (1994), Le praticien réflexif, Editions Logiques, Montréal.

Schwartz B. (1973), L'éducation demain, Aubier-Montaigne (Recherches économiques et sociales), Paris.

Schwartz B. (2001), « La formation en alternance et les échanges réciproques de savoirs » in Hébert Suffrin C. (dir.), Partager les savoirs. Construire le lien. Réseaux d'échanges réciproques de savoirs, Chronique Sociale, Lyon.

Sensevy G. (2002), « Réseau, textes, pratiques », in Des réseaux aux communautés éducatives : Quels nouveaux savoirs pour les enseignants ?, *Réponses institutionnelles*, *Revue du CERPPE*, n°6.

Sperber D. (2001), « Un anthropologue au cœur des communautés virtuelles », in *Les dossiers de l'ingénierie éducative*, n°36, pp.24-25.

Strauss A. (1992), La trame de la négociation, L'Harmattan, Paris.

T

Tap P. (2000), « Le lien social et la personnalisation dans l'autoformation », in Alava S. (dir.), Autoformation et lien social, Éditions Universitaires du Sud, Toulouse.

Tardif J. (1998), Intégrer les nouvelles technologies de l'information. Quel cadre pédagogique ?, E.S.F., Paris.

Tessier G. (1993), Pratiques de recherche en Sciences de l'Éducation. Les outils du chercheur débutant, PUR, Rennes.

Tessier G. (1999), « Compétences TIC et formation », in Usages éducatifs des technologies de l'information et de la communication : quelles nouvelles compétences pour les enseignants ?, Journées d'études de l'I.N.R.P., I.U.F.M. de Marseille, 14 et 15 juin.

Tessier G. (2002), « L'organisation d'une communauté virtuelle de formateurs : enjeux et obstacles », in Des réseaux aux communautés éducatives : Quels nouveaux savoirs pour les enseignants ?, *Réponses Institutionnelles*, Revue du CERPPE, n°6.

Tönnies F. (1877), Gemeinschaft und Gesellschaft, Reisland R., Leipzig, Trad. : (1977) Communauté et société : catégories fondamentales de la sociologie pure, Retz, CEPL, Paris.

Tremblay N.-A. (1986), Apprendre en situation d'autodidaxie, Presses de l'Université de Montréal, Montréal.

Tremblay N.-A. (1995), « Trente ans de recherche. La leçon des faits », in *Éducation*, n°2.

Tremblay N.-A. (1996), « Quatre compétences-clés pour l'autoformation », in *Les sciences de l'éducation*, n°39, pp.153-173.

Turban J.-M. (2002), « Minorité active et autoformation sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré », mémoire de D.E.A. en Sciences de l'Éducation, Université de Rennes II-haute Bretagne.

Turban J.-M. (2003), «La minorité active sur la *Liste Freinet* », in le *Nouvel Éducateur*, n°148, pp.31-35.

V

Varela F. (1980), Autonomie et Connaissance. Essai sur le vivant, Le Seuil, Paris.

Vignaux G. (2003), « L'autoformation, élément-pivot de la cognition naturelle », in Alberto B. (dir.), L'autoformation et enseignement supérieur, Lavoisier, Paris.

Vilarasau K. (2002), « Le retour de l'écrit », in *Valeurs mutualistes*, n°216.

Vygotski L. [1934] (1997), Pensée et langage, La dispute, Paris.

W

Wallet J. (1999), « Nouvelles compétences, nouvelles identités des enseignants avec les TIC », in *Question de recherche en éducation*, Laboratoire CIVIIC et I.N.R.P., Paris, pp.115-122

Wallet J. (2000), « Distances et distanciations sur une autoroute africaine de l'information : l'exemple du RESAFAD », in Alava S. (dir.), Cyberespace et formations ouvertes : vers une mutation des pratiques de formation, De Boeck, Bruxelles, pp.180-195.

Weber M. (1971)(Trad. Partielle), Économie et société, Plon, Paris.

Wellman B. et **Gulia M.** (1999), « Virtual communities as communities », in Communities in Cyberspace, Kollock P. et Smith M. (ed), Routledge, Londres.

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

WEBGRAPHIE

(Tous les liens ont été testés le 27 septembre 2004)

Aoki K. (1994), Virtual communities in Japan, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.ibiblio.org/pub/academic/communications/papers/Virtual-Communities-in-Japan

(2001), Baromètre France Télécom/Démoscopie sur la perception d'Internet à l'école, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.artesi-idf.com/article.php?artno=3089&headLine=srubri

Béziat J. (2003), Technologies informatiques à l'école primaire. De la modernité réformatrice à l'intégration pédagogique innovante, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.epi.asso.fr/revue/articles/a0311b.htm

Blandin B. (1999), La formation ouverte et à distance : état des lieux début 1999, [en ligne], adresse U.R.L. : http://perso.wanadoo.fr/cefamille/DOC-F.O.A.D.-Blandin.htm, (site consulté en janvier 2003).

CRI (2004), « Les règles à respecter : la Netiquette », in CRI pratiques, n°10, Centre de Ressources Informatiques de Haute-Savoie, Archamps, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cri74.org/pratique/CRI_Pratique_n10.pdf

Devauchelle B. (2004) « La formation des enseignants et la mise en œuvre de B2i », Contribution longue, 7ème Biennale la formation et de l'Éducation, I.N.R.P. – APRIEF, Lyon, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7114.pdf

Drot-Delange B. (2000), « Les listes de discussion pédagogiques - Entretien avec Béatrice Drot-Delange », in *Le café pédagogique*, n°14, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cafepedagogique.net/disci/archives.php3?numero=14&discipline=article

Francopholistes, annuaire français des listes de diffusion, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.francopholistes.com/

Groupe de Recherche sur l'Autoformation en France (2000), Projet de Manifeste du GRAF, [en ligne], adresse U.R.L. : http://membres.lycos.fr/autograf/manif.htm

Guillou V., **Gauzente C.**, **Kalika M.**, « Grandeur et limite de la communication électronique : analyse d'un cas de projet de recherche marketing » in *Cahier de recherche*, n° 56, Colloque A.F.M. 2000 à H.E.C. Montréal, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.dauphine.fr/crepa/ArticleCahierRecherche/CahierdeRecherche/cahier56.pdf

(2003), Internet déclaré d'utilité tout public, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.internet.gouv.fr/article.php3?id_article=1222

Lang V. (2001), La profession enseignante en France : permanence et éclatement, [en ligne], adresse U.R.L. : www.acelf.ca/revue/XXIX-1/articles/07-Lang.html

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Lang J. (2000), Discours de clôture du colloque européen de l'enseignement supérieur à distance, [en ligne], adresse U.R.L. :
http://www.education.gouv.fr/discours/2000/collsup.htm

L'autoformation, serveur de la formation continue de l'Université de Nantes, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.umedia.univ-nantes.fr/PAGES/autoformation/ (site consulté en janvier 2002)

Le café pédagogique, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.cafepedagogique.net/

Le Journal du net, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.journaldunet.com/

Mauger J. (1999), Résultats du sondage auprès des abonnés de la liste de diffusion Profs L, [en ligne], adresse U.R.L. :
http://perso.wanadoo.fr/jacques.mauger:resultats.htm (site consulté en janvier 2004)

Ministère de l'Économie, des Finances et de l'Industrie (2004), Tableau de bord du commerce électronique, [en ligne], adresse U.R.L. :
http://www.men.minefi.gouv.fr/webmen/pdf/tbce250304.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2003), Communiqué du Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation et de la Recherche, «10 mesures pour relancer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication à l'école », [en ligne], adresse U.R.L. :
http://www.education.gouv.fr/actu/element.php?itemID=20035131743

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2003), « État des lieux : équipement et connexion des écoles », in Les TIC, pourquoi faire ? [en ligne], adresse U.R.L. :
http://www.educnet.education.fr/primaire/general/default.htm

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2003), « L'équipement informatique des écoles du premier degré et son utilisation pour la gestion, rentrée 2001- Public et privé », in Évaluation et statistiques, [en ligne], adresse U.R.L. :ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/ni0333.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2003), « Les enseignants du premier degré privé sous contrat» », in Repères et références statisques sur les enseignements, la formation et la recherche, [en ligne], adresse U.R.L. :
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/rers03/chap9_5.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2003), « Les enseignants du premier degré public ; évolution », in Repères et références statisques sur les enseignements, la formation et la recherche, [en ligne], adresse U.R.L. :
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/rers03/chap9_3.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2003), Repères et références statistiques sur les enseignants, la formation et la recherche, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.education.gouv.fr/stateval/rers/repere2003.htm

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2003), Rapport de l'inspection générale de l'Éducation Nationale, «L'école et les réseaux numériques », [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.educnet.education.fr/plan/IG2003.htm

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2004), « Les attitudes des enseignants vis-à-vis des technologies de l'information et de la communication », in Évaluation et statistiques, Les dossiers, [en ligne], adresse U.R.L. : ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/dpd/dossiers/dossier157/synthese.pdf

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2004), Bulletin officiel n°24 du 17 juin 2004, « Certificat informatique et Internet. Certification du C2i, niveau 1 », [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.education.gouv.fr/bo/2004/24/MENT0401152C.htm

Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (2004), Bulletin officiel n°11 du 11 mars 2004, « Certificat informatique et Internet ; niveau 2 " enseignant "», [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.education.gouv.fr/bo/2004/11/MENT0400410C.htm

Perrenoud P. (1998), Se servir des nouvelles technologies, [en ligne], adresse U.R.L. : www.ac-grenoble.fr/stismier/textes/divers/perrenou9.htm

Pisa - Eurydice (2004), « Fréquence d'utilisation des ordinateurs par les élèves à l'école », in Chiffres clés des technologies de l'information et de la communication en Europe, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.eurydice.org/Documents/KDICT/fr/FrameSet.htm

Pouts-Lajus S. (2001 A), Présent et avenir des communautés délocalisées d'enseignants, Cyberlangues, [en ligne], adresse U.R.L. : http://cyberlangues.online.fr/nevers2001/intervenants/int/poutslajusserge.doc

Pouts-Lajus S. (2001 B), Technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement. Le temps de la généralisation. L'exemple des écoles de Besançon et des collèges de la Vienne, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.educnet.education.fr/chrgt/generalisation.rtf

Pouts-Lajus S. (2002) « Au comptoir… » in *Le café pédagogique* n°26 [en ligne] à l'adresse U.R.L. : http://www.cafepedagogique.net/disci/archives.php?numero=26&dicipline=edito

Raffarin J.-P. (2003), Internet déclaré d'utilité tout public : sensibiliser les Français à la micro-informatique et à Internet**,** [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.premier-ministre.gouv.fr/fr/p.cfm?ref=41066

Rojo A. (1995), « Participation in scholarly electronic forums », PH. D. thesis, University of Toronto, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.digitaltempo.com/e-forums/thindex.html (consulté en décembre 2001).

Smith M. (1992), Voices from the Well : The logic of the virtual commons, Sociology, UCLA, [en ligne], adresse U.R.L. :

http://www.sscnet.ucla.edu/soc/csoc/papers/voices/Voices.html (consulté en décembre 2001).

SNUipp, Qui sont les enseignants ? [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.snuipp.fr/rubrique133.html

Turban J.-M. (2004), « Formation et listes de diffusion pour enseignants du premier degré », Contribution longue, 7ème Biennale de la formation et de l'Éducation, I.N.R.P. – APRIEF, Lyon, [en ligne], adresse U.R.L. : http://www.inrp.fr/Acces/Biennale/7biennale/Contrib/longue/7333.pdf

W.J. Pelgrum, **N. Law** (2003), ICT in éducation around the world: trends, problems and prospects, étude réalisée pour l'International Institute for Educational Planning de l'Unesco, [en ligne], adresse U.R.L. : http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136281e.pdf

Adresse électronique de chacune des trois listes étudiées et adresse U.R.L. des sites auxquels elles se rattachent :

Listecolfr : listecolfr@cru.fr
Cartables.net :http://cartables.net

Liste freinet : freinet@cru.fr
Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne : http://www.freinet.org
Institut Coopératif de l'École Moderne : http://www.icem-freinet.info/

Liste PMEV : pmev@listes.cartables.net
Le Bulletin de la PMEV : http://www.lebulletinpmev.com
La PMEV.fr.st : http://www.offratel.nc/magui

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

TABLES DES FIGURES, TABLEAUX ET GRAPHIQUES

Figures :

Figure n°1 : Information - Savoir- Connaissance 32
Figure n°2 : La nouvelle galaxie de l'autoformation 56
Figure n°3 : Le « je » et les trois transactions 84
Figure n°4 : Les emoticons 104
Figure n°5 : Représentation de la théorie de la richesse des médias.....105
Figure n°6 : Scénario de diffusion d'un message dans une liste de diffusion 110
Figure n°7 : Interface du serveur de liste Sympa 112
Figure n°8 : Médiation et médiatisation des processus formatifs 142
Figure n°9°: Le cycle de vie professionnelle des enseignants 160
Figure n°10 : L'expérience sociale 241
Figure n°11 : Localisation géographique des membres de la *Liste PMEV* 310
Figure n°12 : Extrait des archives de *Listecolfr* 358
Figure n°13 : L'expérience sociale des abonnés aux listes 503

Tableaux :

Tableau n 1 : Comparaison des niveaux d'apprentissage chez Bateson et Reboul.....28
Tableau n°2 : Noms et indicateurs de relations interpersonnelles de formation selon leur statut social et leur apport bio-cognitif.....78
Tableau n°3 : Nombres d'ordinateurs connectés à Internet 93
Tableau n°5 : *Listecolfr* 196
Tableau n°6 : Évolution du nombre des abonnés de *Listecolfr* 197
Tableau n°7 : *Liste Freinet* 201
Tableau n°8 : Évolution du nombre des abonnés de la *Liste Freinet* 203
Tableau n°9 : *Liste PMEV* 207
Tableau n°10 : Évolution du nombre d'abonnés de la *Liste PMEV* 210
Tableau n°11 : Passation du questionnaire 258
Tableau n°12 : Codage des réponses concernant la découverte de la liste 260
Tableau n°13 : Codage des réponses concernant la fréquence 260
des interventions sur la liste 260
Tableau n°14 : Codage des réponses concernant les raisons de ne pas participer 261
Tableau n°15: Codage des réponses concernant les motifs d'intervention.....261
Tableau n°16 : Codage des réponses concernant la fonction.....261
Tableau n°17 : Codage des réponses concernant le niveau de classe 262
Tableau n°18 : Codage des réponses concernant l'âge 262
Tableau n°19 : Les tris croisés 263
Tableau n°20 : Codage des réponses concernant les attentes des abonnés 266
Tableau n°21 : Codage des réponses concernant ce qui plaît 266
Tableau n°22 : Codage des réponses concernant ce qui déplaît.....266
Tableau n°23 : Nombres de messages par liste 269
Tableau n°24 : Thèmes abordés dans les messages 273
Tableau n°25 : Intentions de communication.....273
Tableau n°26 : Interactivité version « Bal » 274
Tableau n°27 : Interactivité version « archives » 274
Tableau n°28 :°Concentration de la parole 275
Tableau n°29°: Caractéristiques des membres de l'échantillon.....282
de l'entretien semi-directif 282

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Tableau n°30° : Le guide d'entretien 286
Tableau n°31: Sexe 302
Tableau n°32 : Âge 303
Tableau n°33 : Fonction exercée 306
Tableau n°34 : Croisement « fonction / sexe » 307
Tableau n°35 : Niveau de classe 308
Tableau n°36 : Classes multi-cycles 309
Tableau n°37 : Ancienneté sur la liste 312
Tableau n°38 : Découverte de la liste 314
Tableau n°39 : Croisement « fréquence des interventions / sexe » 318
Tableau n°40 : Croisement « fréquence des interventions / âge » 319
Tableau n°41 : Attentes vis-à-vis de la liste 322
Tableau n°42 : Ce qui vous plaît sur *Listecolfr* 323
Tableau n°43 : Croisement « rôles des listes / sexe » 329
Tableau n°44 : Croisement « rôles des listes / fonction » 330
Tableau n°45 : Motifs des interventions 331
Tableau n°46 : Croisement « motifs des interventions / âge » 333
Tableau n°47 : Croisement « motifs des interventions / sexe » 334
Tableau n°48 : Raisons pour ne pas participer 335
Tableau n°49 : Ce qui déplaît sur *Listecolfr* 339
Tableau n°50 : Croisement « raisons pour ne pas participer et sexe » 340
Tableau n°51 : Croisement « raisons pour ne pas participer / âge » 341
Tableau n°52 : Thèmes abordés sur les listes de diffusion 347
pour enseignants du premier degré 347
Tableau n°53 : Intentions de communication sur les listes 352
Tableau n°54 : Interactivité sur la liste version « Bal » 356
Tableau n°55 : Interactivité sur la liste version archives 358
Tableau n°56 : Ratio nombre de messages par mois / nombre d'abonnés 360
Tableau n°57 : Taux de participation 360
Tableau n°58 : Concentration de la parole sur trois mois 362
Tableau n°59 : Typologie du travail en équipe 365
Tableau n°60 : Le profil de l'abonné aux listes de diffusion pour enseignants du premier degré sous l'angle de leur rapport à la formation, aux TIC et au savoir 489

Graphiques :

Graphique n°1 : Ancienneté dans l'enseignement pour *Listecolfr* 305
Graphique n°2 : Pratique de la P.M.E.V. sur la *Liste PMEV* 311
Graphique n°3 : Enseignants Freinet sur la *Liste Freinet* 311
Graphique n°4 : Fréquence de participation 316
Graphique n°5 : Catégorie d'abonnés en fonction de leur participation 318
Graphique n°6 : Rôle de *Listecolfr* 320
Graphique n°7 : Rôle de la *Liste PMEV* 324
Graphique n°8 : Rôle de la *Liste Freinet* 326
Graphique n°9 : Rôle des listes de diffusion généralistes pour enseignants du premier degré (*Listecolfr, Liste PMEV et Liste Freinet)* 327
Graphique n°10 : Thèmes abordés sur *Listecolfr* 350
Graphique n°11 : Thèmes abordés sur la *Liste PMEV* 351
Graphique n°12 : Thèmes abordés sur la *Liste Freinet* 351
Graphique n°13 : Courbe de concentration de la parole 363

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

INDEX DES AUTEURS

Alava 61, 77, 135, 141, 142
Alberto 41, 42, 50, 51, 53, 54, 64, 65, 75, 79
Altet.....183, 247
Aoki 118
Argyris.....186
Astolfi 29, 32
Audigier.....472
Bardi.....125
Bardin.....270
Baron.....163, 164, 168, 170, 421
Bateson.....20, 21, 23, 27, 28, 81, 85, 453
Béaud 276, 278, 280, 281, 290, 296
Beaumont.....131
Bédécarrats.....132, 230, 232
Bernard.32, 33, 145, 146, 147, 201, 232, 419, 456
Bethuys.....233
Béziat.....178, 302
Bissey...90, 135, 139, 143, 144, 145, 147, 152, 154, 232, 454
Blandin.....143
Bouchard.....145
Boudon.....118, 236
Bouillaguet.....270, 271, 272
Bourissou.....233
Bourricaud.....118
Breton.....9
Bruillard.....163, 164, 168, 170, 421
Bruner.....247
Caillot.....34
Carré...16, 17, 38, 43, 44, 45, 49, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 64, 68, 69, 70, 71, 73, 75, 83, 86, 87, 145, 146, 398
Carrer 121
Caspar 17
Castoriadis.....42
Cerisier.....140
Chaptal.....137, 139
Charles.....131
Charlot..19, 33, 34, 35, 36, 37, 243, 244, 469
Choplin.....121
Clénet 17
Connoly.....217, 345
Cortési-Grou.....121
Courtois 40
Craipeau.....121
Cresson.....46
De Landsheere 27, 248
Delors.....15
Depover.....148
Deroche-Gurcel.....125
Derrien..3, 126, 127, 131, 132, 133, 173, 222, 230, 232, 250, 317, 455
Desnoyer 199, 200
Devauchelle.....169, 171, 172, 173, 175, 176, 177
Develay.....27, 34, 347
D'halluin.....17
Drot-Delange.....11, 109, 116, 121, 195, 215, 216, 218, 220, 221, 258, 344, 361, 365, 446, 508, 516
Dubar 72, 74, 122, 462, 478, 486, 514
Dubet.....12, 72, 234, 235, 236, 237, 238, 242, 243, 244, 276, 277, 292, 297, 487, 493, 506
Dumazedier 42, 44, 45, 47, 48, 49, 52, 57, 59, 62, 64, 65, 68, 69, 74, 387, 400, 455
Dupuy.....89, 90
Durpaire 167
Duru-Bellat.....157
Élias.....74, 75, 76, 235, 303
Fontaine ..... …… 158, 302, 330
Foucault.....123, 463
Froger 125, 462
G.R.A.F......50, 60
Galvani.....54, 55, 57, 63, 81, 86, 144
Gauzente.....104, 105, 106, 232
Giordan.....19, 21, 22, 23
Glikman.....144
Guihot.....132
Guillaume.....91, 92, 516
Guillou.....104, 105, 106, 232
Gulia.....121
Harrari.....222, 223
Harvey.....117,
Héber-Suffrin.....58, 75, 89, 128, 521
Henri.....147, 149, 151, 232, 452
Henriette-Toussaint.....103
Henriot-Van Zanten.....157
Heyraud.....41
Hillery.....119, 460

Houssaye..... 142, 463
Hrimech..... 82, 83
Huberman 159, 160, 163, 186, 304, 305, 377, 429
Illich..... 127
Jacquinot..... 141, 168
Jouët..... 124, 463
Kalika..... 104, 105, 106, 232
Kaufman..... 76, 122, 279
Kollock..... 120, 217
Lang J...... 193
Lang V...... 182, 183, 184, 186, 191
Lapassade..... 19
Larose..... 120, 217
Law..... 179
Lazarsfeld..... 119, 120, 460
Le Meur..... 53, 57, 85
Leray..... 77, 452
Lévy..... 27, 89, 123, 149, 520
Liétard..... 18
Linard..... 71, 140
Long..... 58
Lourenço Romano..... 79
Lundgren-Cayrol..... 147, 149, 151, 232, 453
Marcoccia..... 103
Markus..... 106, 216, 217, 221, 342
Mauger..... 258, 344
Maury..... 34
McLuhan..... 108,142
Mead..... 72, 242
Meirieu..... 16, 19, 24, 26, 376, 383, 388, 467
Merton..... 119, 120, 460
Metzger..... 123, 463
Moisan..... 43, 55, 68, 76, 80, 81, 122
Moreau 90, 135, 139, 143, 144, 145, 147, 152, 154, 232, 454
Morin..... 19, 24, 25, 40, 41, 42, 64, 184, 451, 520, 521
Moscovici..... 224
Oger..... 50, 73
Olson..... 80, 217
Pain..... 82
Pelgrum..... 179
Peraya..... 141, 142, 453
Perrenoud. 154, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 365, 366, 379, 387, 473, 476, 477, 514
Perriault... 110, 126, 129, 132, 180, 232, 427, 478
Piaget..... 24, 25, 26, 64, 183, 205, 451
Pignorel..... 123, 463
Pineau. 16, 38, 39, 41, 42, 49, 51, 53, 55, 57, 64, 65, 75, 77, 78, 81, 84, 86, 388, 396, 400, 414, 502, 520
Pouts-Lajus 94, 125, 140, 155, 165, 170, 176, 178, 179, 199, 224, 402, 446
Preece..... 118, 120, 125
Prévost..... 40, 53, 144
Rafaeli..... 120, 217
Raffarin..... 165
Ragdale..... 223
Reboul..... 20, 21, 22, 23, 25, 26, 28
Rézeau. 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28
Rheingold..... 124
Robert..... 270, 271, 272
Rogers..... 45, 58, 279
Rojo..... 216, 223
Rousseau..... 20, 24, 44, 80, 84
Schön..... 67, 85, 186, 187, 189
Schwartz..... 49, 83, 154, 454
Sensevy..... 89
Smith. 120, 149, 217, 223, 361, 447, 452
SNUipp..... 159
Sperber..... 118
Strauss..... 73, 291
Tap..... 38
Tardif..... 27, 499
Tessier... 3, 122, 148, 149, 177, 181, 270, 285, 422, 452, 461
Thorn..... 217, 345
Tönnies..... 119
Tremblay.. 53, 56, 57, 66, 67, 68, 77, 83, 412
Turban..... 250
Varela..... 40, 41, 64
Vaylet..... 123
Vignaux..... 76
Vilarasau..... 103
Vinsonneau..... 132, 232
Vygotski..... 23, 452
Wallet..... 180, 516, 518
Weber F...... 276, 278, 280, 281, 290, 296
Weber M...... 70, 119, 120, 122, 218, 236, 238
Wellman..... 121

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

INDEX DES NOTIONS

Analyse de contenu, 13, 249, 255, 259, 265, 268, 269, 270, 271, 290, 291, 293, 297, 299, 346, 364, 425, 438, 493

Autoformation, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 68, 69, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 132, 139, 143, 144, 146, 147, 178, 188, 189, 190, 191, 192, 246, 247, 250, 288, 344, 366, 386, 387, 396, 397, 398, 399, 400, 411, 412, 454, 455, 456, 469, 476, 481, 489, 490, 491, 501, 507, 508, 510, 512, 513, 519, 520

Coformation, 61, 67, 77, 78, 79, 87, 132, 134, 147, 189, 230, 345, 387, 388, 391, 398, 399, 413, 414, 415, 451, 452, 454, 457, 463, 469, 473, 486, 489, 490, 491, 492, 502, 507, 508, 510, 512, 513, 518, 519

Collaboration, 23, 48, 61, 87, 147, 148, 151, 152, 185, 200, 209, 221, 273, 328, 332, 343, 352, 356, 452, 473, 491, 508

Communauté, 19, 46, 72, 76, 79, 107, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 149, 198, 240, 286, 288, 391, 440, 447, 457, 458, 459, 460, 461, 462, 485, 491, 513

Coopération, 3, 49, 77, 81, 124, 125, 149, 152, 187, 189, 191, 193, 199, 221, 222, 266, 273, 322, 323, 326, 328, 329, 331, 332, 333, 342, 343, 344, 356, 357, 365, 444, 445, 452, 469, 476, 497, 501, 512, 520

Cyberespace, 9, 13, 57, 61, 62, 87, 89, 117, 118, 120, 124, 125, 143, 147, 175, 193, 207, 234, 244, 299, 353, 366, 433, 505, 513, 514, 515, 520

Entretien semi-directif, 250, 278, 279, 282, 285, 367, 508

Expérience sociale, 7, 12, 13, 234, 236, 237, 238, 241, 243, 244, 245, 276, 277, 278, 292, 299, 366, 367, 493, 503

Formation professionnelle, 12, 15, 17, 18, 43, 48, 50, 133, 137, 143, 156, 157, 183, 218, 232, 233, 245, 287, 292, 325, 345, 372, 373, 374, 377, 379, 380, 383, 415, 448, 449, 452, 456, 476, 489, 491, 497, 500, 506, 509, 511, 512, 513, 518

Hétéroformation, 38, 42, 60, 64, 70, 74, 178, 246, 287, 292, 394, 399, 400, 418, 489, 507

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Identité, 30, 36, 37, 39, 40, 72, 73, 74, 81, 86, 89, 108, 119, 120, 122, 126, 129, 155, 160, 181, 190, 191, 237, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 248, 280, 286, 287, 288, 294, 295, 463, 464, 472, 478, 479, 481, 483, 484, 486, 487, 491, 492, 494, 496, 497, 498, 499, 500, 509, 510, 512

Innovation, 11, 61, 87, 90, 92, 99, 121, 129, 130, 133, 141, 167, 176, 177, 179, 181, 184, 187, 189, 202, 204, 205, 219, 224, 247, 293, 409, 422, 427, 470, 472, 491, 494, 513, 516, 519

Lien social, 41, 74, 75, 76, 77, 79, 86, 89, 120, 123, 124, 126, 127, 142, 149, 231, 266, 323, 354, 433, 452, 460, 461, 491, 513, 514, 520

Logiques de l'action, 12, 69, 71, 234, 237, 238, 240, 242, 245, 250, 292, 297, 299, 367, 493

Minorité active, 11, 221, 224, 225, 230, 231, 249, 260, 275, 285, 287, 294, 317, 318, 342, 363, 429, 445, 446, 447, 459, 478, 479, 487, 491, 495, 498, 500, 503, 507, 509, 516, 519

Mutualisation, 75, 77, 80, 87, 110, 124, 151, 189, 193, 221, 233, 266, 273, 275, 322, 323, 327, 328, 329, 342, 356, 364, 387, 444, 473, 497, 516, 520

Passagers clandestins, 217, 447

Professionnalisation, 15, 17, 132, 181, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 192, 379, 476, 477, 515, 521

Questionnaire électronique, 3, 13, 249, 250, 299, 311, 341, 346, 448, 548, 549

Rapport à la formation, 13, 139, 178, 250, 276, 292, 293, 295, 299, 367, 488, 489, 507, 516

Rapport au savoir, 34, 35, 36, 37, 89, 155, 182, 188, 231, 243, 245, 246, 287, 288, 290, 294, 302, 347, 381, 464, 465, 466, 469, 477, 481, 488, 491, 492, 510

Rapport aux TIC, 418, 488, 490, 508

Réseau sociotechnique, 12, 126, 127, 216, 218, 231, 233, 294, 352, 399, 434, 488, 497, 507

Sociologie de l'expérience, 12, 234, 244

Subjectivation, 12, 63, 72, 234, 237, 238, 239, 240, 242, 243, 244, 245, 292, 297, 367, 493, 499, 501, 512

Taux d'adoption, 11, 218, 219, 230

Taux de participation, 11, 198, 217, 218, 220, 221, 224, 230, 250, 268, 272, 274, 275, 346, 360, 361, 365

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

TABLE DES MATIÈRES

Remerciements 1

Avertissement 5

Sommaire 7

Introduction 9

Premier chapitre : Autoformation 15

I. Un substantif : formation 16

I.1. Qu'est ce qu'apprendre ? 19
I.1.1. Le Niveau zéro : « savoir quelque chose » 20
I.1.2. Le Niveau I : « savoir-faire » 21
I.1.3. Le Niveau II : « savoir » 23
I.1.4. Le Niveau III : « savoir-être » 27
I.2. Information, connaissance, savoir 28
I.2.1. L'information 29
I.2.2. La connaissance 30
I.2.3. Le savoir (objectivé) 30
I.2.4. Les connexions 31
I.2.4.1. De l'information à la connaissance 31
I.2.4.2. De la connaissance au savoir 31
I.2.4.3. Du savoir à l'information 31
I.3. Une typologie 32
I.4. Le rapport au savoir 34

II. Un préfixe : l'autos 38

II.1. Un préfixe à la mode 38
II.2. Soi, soi^2, soi^3 39
II.3. L'autos et l'autonomie 39
II.4. L'autos et l'existentiel 41
II.5. L'autos et le social 41

III. Un nouveau rapport à la connaissance et au savoir 42

III.1. Contexte de l'émergence de l'autoformation 42
III.2. Repères historiques 43
III.2.1. Des penseurs illustres 44
III.2.2. En Amérique du Nord 45
III.2.3. En Europe 46
III.2.4. En France 47
III.2.4.1. De l'autodidaxie du XIXe à l'autoformation du XXe 47
III.2.4.2. Trois fondateurs 49
III.2.4.3. Une autoformation qui s'institue 50
III.3. Une notion kaléidoscopique 51
III.3.1. Une notion incertaine 51
III.3.2. Repèrage terminologique 52
III.3.2.1. Autodidaxie 52
III.3.2.2. Individualisation de la formation 53
III.3.2.3. Apprentissage auto-dirigé 54
III.4. Les courants de l'autoformation en France 54
III.4.1. Plusieurs classifications 54
III.4.2. La « galaxie » de l'autoformation 55
III.4.2.1. L'autoformation intégrale 56
III.4.2.2. L'autoformation existentielle 57
III.4.2.3. L'autoformation éducative 57
III.4.2.4. L'autoformation sociale 58
III.4.2.5. L'autoformation cognitive 58

III.5. Définition et fonctions 59
III.5.1. Définitions 59
III.5.1.1. Définition synthétique 59
III.5.1.2. Définition prospective 60
III.5.1.3. Définition appliquée au cyberespace 61
III.5.2. Quatre fonctions 62
III.5.2.1. Une autoformation de rattrapage 62
III.5.2.2. Une autoformation d'accompagnement 62
III.5.2.3. Une autoformation de dépassement 62
III.5.2.4. Une autoformation intégrative 63

IV. « L'autoformant » 63

IV.1. Une personne 63
IV.1.1. Globalité de l'être 63
IV.1.2. Un système complexe 64
IV.2. Compétences clés pour l'autoformation 66
IV.2.1. Tolérer l'incertitude 66
IV.2.2. Établir un réseau de ressources 66
IV.2.3. Réfléchir sur et dans l'action 67
IV.2.4. Se connaître comme apprenant 67

V. Approche sociologique de l'autoformation 68

V.1. Approche ternaire de l'autoformation 68
V.2. Un fait social 69
V.3. Un processus individuel dans une société éducative 70
V.3.1. Le retour de l'acteur 70
V.3.2. Une société « cognitive » 71
V.3.3. Des enjeux identitaires 72
V.4. Un fait social total ? 73
V.5. Moteurs d'une autoformation 74
V.5.1. La revendication d'un mode propre d'accès au savoir 74
V.5.2. L'affirmation d'une identité 74
V.5.3. La reconstruction du lien social 75
V.5.3.1. Coformation 77
V.5.3.2. Incomplétude et échange don / contre-don 79
V.6. L'autoformation au travail 82
V.6.1. Autoformation informelle 82
V.6.2. Trois éléments constitutifs 83
V.6.2.1. L'indétermination des situations 83
V.6.2.2. Les trois transactions 84
V.6.2.3. Le niveau réflexif 85

Conclusion 85

Deuxième chapitre : Un cyberespace de formation 89

I. Réseaux 89

I.1. Retiolus 89
I.2. Réseaux de savoirs 91
I.3. Internet 92
I.3.1. Un réseau de réseaux 92
I.3.2. Différentes applications 93
I.3.2.1. Le Web 94
I.3.2.2. La communication électronique 95
I.3.2.3. Le commerce en ligne 95
I.3.2.4. L'accès à des ordinateurs distants 96
I.3.3. Des chiffres et un portrait 96
I.4. La communication électronique 98
I.4.1. Les principaux services 98
I.4.1.1. Communication de personne à personne 98

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.4.1.2. La communication de groupe 98
I.4.2. Le courrier électronique 102
I.4.2.1. Le succès 102
I.4.2.2. Une communication originale 103
I.4.2.3. Un média pauvre ? 104
I.4.2.4. Le « push » 108
I.4.3. Configuration d'une liste de diffusion 109
I.4.3.1. Un média coopératif 109
I.4.3.2. Principes de base du dispositif technique 110
I.4.3.3. Les archives 112
I.4.3.4. L'autorégulation 113
I.4.3.5. La modération 115
I.4.3.6. La CNIL 116
I.4.3.7. Gestion du flot d'informations 116
I.5. Des communautés en ligne ? 117
I.5.1. Qu'est-ce-qu'une communauté ? 119
I.5.2. Les communautés en ligne sont-elles de véritables communautés ? 120
I.5.3. Accent porté sur l'interaction sociale 124
I.6. Un réseau sociotechnique 126
I.6.1. Le réseau : modèle d'organisation sociale 126
I.6.2. Le réseau : dispositif technique 126
I.6.3. Un réseau sociotechnique 127
I.7. Réseaux éducatifs 127
I.7.1. Caractéristiques 129
I.7.2. Le réseau télématique Freinet 130
I.7.2.1. Le minitel : Particularité française 130
I.7.2.2. Le minitel dans l'Éducation Nationale 130
I.7.2.3. Le réseau télématique Freinet 131
I.7.3. Rôle formateur des réseaux d'enseignants 132
I.7.4. Des réseaux d'enseignants en ligne 133

II. Formation en ligne 134

II.1. Des cours par correspondance à l'e-formation 135
II.2. F.O.A.D. 137
II.2.1. Des chiffres 137
II.2.2. Des définitions 138
II.2.3. Quelles références ? 139
II.3. Communication et formation médiatisées 141
II.4. F.O.A.D. et autoformation 143
II.5. Une nouvelle représentation du temps et de la distance 145
II.5.1. Le(s) temps de la formation 145
II.5.2. La distance en F.O.A.D. 145
II.6. Individualisation des parcours 146
II.7. Interactions sociales dans le cyberespace et apprentissages 147
II.7.1. Le partage des connaissances 147
II.7.2. L'apprentissage collaboratif 149
II.8. Listes de diffusion et fonctions du réseau 152

III. Des « cybermaîtres » ? 154

III.1. Les enseignants du premier degré 155
III.1.1. Une corporation hétérogène 155
III.1.2. Un cycle de vie professionnelle 159
III.2. Les TICE 163
III.2.1. Repères chronologiques 163
III.2.2. Des obstacles à l'innovation 167
III.3. Les maîtres du primaire et les TICE 169
III.3.1. Des résistances 169
III.3.2. Des usages 174
III.3.3. De nouvelles compétences 179
III.4. La professionnalisation des enseignants 181

III.4.1. Transformations du métier 182
III.4.2. Enseigner : une tâche complexe 184
III.4.3. Une semi-profession 185
III.4.4. De nouvelles compétences professionnelles 187
III.4.5. La pratique réflexive 190

Conclusion 192

Troisième chapitre : Problématique et méthodologie 195

I. Trois listes généralistes pour les maîtres 195

I.1. *Listecolfr* 196
I.1.1. Présentation 196
I.1.2. Activité de la liste 197
I.1.3. *Cartables.net* 199
I.1.4. La charte de *Listecolfr* 200
I.2. La *Liste Freinet* 201
I.2.1. Présentation 201
I.2.2. Les listes du mouvement Freinet 202
I.2.3. L'activité de la liste 203
I.2.4. Le mouvement Freinet 204
I.2.5. La pédagogie Freinet 205
I.3. *La Liste PMEV* 207
I.3.1. Présentation 207
I.3.2. L'activité de la liste 210
I.3.3. La P.M.E.V. 210
I.3.3.1. La pédagogie de maîtrise 211
I.3.3.2. L'effet vicariant 212
I.3.3.3. Quelques principes : 213
I.3.3.4. Trois temps 213

II. La vie des listes 215

II.1. Adhésion et participation 215
II.1.1. Adhésion 218
II.1.1.1. Le taux d'adoption 218
II.1.1.2. Pourquoi adhérer à une liste de diffusion ? 219
II.1.2. Participation 220
II.1.2.1. Pourquoi ne pas participer ? 220
II.1.2.2. Le taux de participation 220
II.1.2.3. Pourquoi participer ? 221
II.1.2.4. La concentration de parole 221
II.2. Les différents degrés d'engagement des usagers des listes 222
II.2.1. Les lecteurs non-abonnés 222
II.2.2. Les abonnés non-contributeurs 223
II.2.3. Les intervenants occasionnels 223
II.2.4. Les participants actifs 223
II.3. Les gestionnaires 225
II.3.1. Leur fonction 225
II.3.1.1. La gestion 225
II.3.1.2. L'animation 226
II.3.1.3. La modération 227
II.3.2. Leur pouvoir 227
II.3.3. Les relations avec l'institution 228

III. Problématique de la recherche 229

III.1. Questionnement initial 229
III.1.1. Question de la recherche 231
III.1.2. Cadre théorique 234
III.2. Sociologie de l'expérience 234
III.2.1. La sociologie classique, ses mutations 235

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.2.2. L'expérience sociale 236
III.2.3. Les logiques de l'action 238
III.2.3.1. L'intégration : 238
III.2.3.2. La stratégie 239
III.2.3.3. La subjectivation 239
III.2.4. Le système social 240
III.2.4.1. Le système d'intégration et la socialisation. 241
III.2.4.2. Le système d'interdépendance et les contraintes du jeu 242
III.2.4.3. Le système d'action historique 242
III.2.5. Le « travail » de l'acteur 242
III.2.6. Une sociologie du sujet ? 243
III.3. Énoncé de la problématique de la recherche 245
III.4. Objectifs et hypothèse de recherche 245
III.4.1. Objectifs de la recherche 245
III.4.2. Hypothèse de la recherche 246

IV. Méthodologies de la recherche 248

IV.1. Premier corpus : enquête par questionnaire électronique auprès des abonnés 250
IV.1.1. Présentation du questionnaire 251
IV.1.1.1. Le préambule 251
IV.1.1.2. Le questionnaire. 252
IV.1.2. Organisation du questionnaire 254
IV.1.3. La population étudiée 256
IV.1.4. Passation de l'enquête 257
IV.1.5. Traitement des réponses 259
IV.1.5.1. Codage des questions ouvertes 259
IV.1.5.2. Tris croisés 263
IV.1.6. Sources complémentaires 264
IV.1.6.1. Les statistiques sur la répartition des inscrits à Listecolfr sur Cartables.net 264
IV.1.6.2. Enquête permanente PMEV 267
IV.1.7. Quelques observations critiques sur la méthode 267
IV.2. Deuxième corpus : analyse de contenu de trois mois d'échange 268
IV.2.1. Le corpus 268
IV.2.2. Repères méthodologiques 270
IV.2.3. Grilles d'analyse 272
IV.2.3.1. Les différents thèmes abordés 272
IV.2.3.2. Intentions de communication 273
IV.2.3.3. L'interactivité 274
IV.2.3.4. Le taux de participation 274
IV.2.3.5. La concentration de la parole 275
IV.2.4. Quelques réserves méthodologiques 275
IV.3. Troisième corpus : enquête par entretiens 276
IV.3.1. Présentation de l'outil 278
IV.3.2. Constitution de l'échantillon 281
IV.3.3. Le guide d'entretien 285
IV.3.4. Déroulement des entretiens 289
IV.3.5. Méthode d'analyse par comparaison continue 290
IV.3.6. Description, identification des thèmes et sous-thèmes 292
IV.3.6.1. La formation 292
IV.3.6.2. L'informatique 293
IV.3.6.3. L'identité professionnelle 294
IV.3.7. Regard critique sur la méthode 295

Conclusion 297

Quatrième chapitre : L'expérience sociale sur les listes de diffusion pour enseignants du premier degré 299

I. Exploitation du premier corpus : résultats de l'enquête par questionnaire électronique 299

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

I.1. Caractéristiques socioprofessionnelles 301
I.1.1. Hommes / femmes 302
I.1.2. Âge 303
I.1.3. Fonction 306
I.1.4. Niveau de classe 308
I.1.5. Localisation géographique 309
I.1.6. Orientations pédagogiques 311
I.2. S'abonner, participer 312
I.2.1. Date d'inscription / ancienneté sur la liste 312
I.2.2. Découverte de la liste 314
I.2.3. Fréquence de participation 316
I.2.4. Rôle de la liste 320
I.2.5. Motifs des interventions 331
I.2.6. Pourquoi ne pas participer ? 335

Synthèse des résultats de l'enquête par questionnaire électronique 341

II. Expoitation du deuxième corpus : résultats de l'analyse de contenu de trois mois d'échange 346

II.1. Thèmes abordés 347
II.2. Intentions de communication 352
II.3. Interactivité de la communication 356
II.4. Taux de participation 360
II.5. Concentration de la parole 362

Synthèse des résultats de l'analyse de contenu 364

III. Exploitation du troisième corpus : résutats de l'enquête par entretien semi-directif 367

III.1. La formation 367
III.1.1. Parcours scolaire, universitaire 367
III.1.1.1. Plutôt scientifiques 367
III.1.1.2. Poursuite d'études universitaires 369
III.1.2. Formation professionnelle d'enseignant 370
III.1.2.1. Maître d'école, une vocation ? 370
III.1.2.2. La formation professionnelle initiale 372
III.1.2.3. La formation professionnelle continue 380
III.1.2.4. Eléments déterminants 383
III.1.3. Formation liée aux loisirs 389
III.1.3.1. L'informatique 389
III.1.3.2. Investissement dans la vie publique, militantisme 390
III.1.3.3. Des loisirs « techniques », culturels 392
III.1.3.4. Hétéroformation 394
III.1.4. Rapport à la formation 395
III.1.4.1. Curiosité intrinsèque 395
III.1.4.2. Autoformation 396
III.1.4.3. Autoformation par coformation 398
III.1.4.4. Hétéroformation 399
III.2. L'informatique 400
III.2.1. Usage 400
III.2.1.1. À tout 400
III.2.1.2. Pour la classe 406
III.2.1.3. Dans la classe 407
III.2.2. Apprentissage 409
III.2.2.1. Déclic de l'achat 409
III.2.2.2. Autoformation 410
III.2.2.3. Coformation 412
III.2.2.4. Cours et stages 415
III.2.3. Rapport aux TIC 418
III.2.3.1. Un média technique pour « scientifiques » et pour les jeunes ? 418

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

III.2.3.2. Une passion 419
III.2.3.3. Un outil 421
III.2.3.4. Catégorisation 422
III.2.4. Les listes de diffusion 423
III.2.4.1. Présence et participation 423
III.2.4.2. Des critiques 434
III.2.4.3. Un vecteur de formation ? 448
III.2.4.4. Des communautés en lignes ? 457
III.3. Identité professionnelle 463
III.3.1. Le métier d'enseignant 463
III.3.1.1. Rapport au savoir 463
III.3.1.2. L'informatique dans la classe 471
III.3.1.3. Travail en équipe 473
III.3.1.4. Le système éducatif 473
III.3.1.5. Des professionnels ? 476
III.3.2. Une identité collective de liste 478
III.3.2.1. L'empreinte de la minorité active 478
III.3.2.2. « se retrouver » 480
III.3.2.3. Malaise identitaire sur la Liste Freinet 485

Synthèse des résultats de l'enquête par entretien 488

IV. Une « cyberexpérience » sociale singulière 493

IV.1. La stratégie 493
IV.2. L'intégration 496
IV.3. La subjectivation 499

Conclusion générale et perspectives de recherche 505

Bibliographie 523

Webgraphie 536

Tables des figures, tableaux et graphiques 540

Index des auteurs 543

Index des notions 545

Table des matières 547

Annexes 554

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

ANNEXES

Annexe n°1 : La Netiquette (source CRI de Haute-Savoie)

CRI Pratique

La Netiquette :
Les règles à respecter

CRI HAUTE-SAVOIE

1/4

Edito

Vous ne savez pas comment engager la conversation sur une liste de diffusion déjà active ou comment conclure un e-mail ? Au-delà de leur fonctionnement technique, les nouveaux outils de communication électroniques possèdent en effet des caractéristiques d'utilisation particulières correspondant à la culture née avec Internet. Si l'outil s'est démocratisé, la culture n'est quant à elle pas toujours connue et maîtrisée. Et, isolés derrière nos écrans, avec ce sentiment de liberté conféré par l'outil, nous avons souvent tendance à croire qu'aucune règle ne peut interdire quoique ce soit. Pourtant, il existe un code de bonne conduite, la Netiquette, qui nous rappelle que nous n'avons pas que des droits mais aussi des devoirs, que ce soit dans le cadre professionnel ou personnel.
Il existe plusieurs versions de la Netiquette ; ce CRI Pratique d'avril vous propose un résumé qui vous fera accéder au statut d'internaute accompli ! (Retrouvez toutes les sources à la fin de ce document).

Les e-mail

◇ **L'importance de l'en-tête :**
Le sujet doit refléter le contenu de votre message. Les spams et les virus envahissent nos boîtes aux lettres, et c'est souvent grâce au texte figurant dans le sujet que l'on peut faire le tri. Un sujet trop vague risque d'être rejeté. (pour les virus voir le CRI Pratique n°2 ; pour les spams voir le CRI Pratique n°4)

◇ **Pour débuter un mail :**
Un simple « bonjour » est souvent suffisant, mais il peut être remplacé par un « Madame, Monsieur » selon l'importance de votre interlocuteur.

◇ **Pour conclure un mail :**
La tradition épistolaire française nous a habitués à des formules de politesse longues et compliquées. Les courriers électroniques échappent à cette règle : un simple « cordialement » suffit dans la plupart des cas.

◇ **La signature :**
En se plaçant à la fin du message, elle joue le rôle bien utile de carte de visite en rappelant vos coordonnées à vos correspondants. La plupart des outils de messagerie proposent de l'inclure automatiquement. Vous pouvez créer plusieurs versions selon la nature des informations que vous souhaitez donner. En général figurent votre nom, votre adresse postale, votre fonction et votre numéro de téléphone. Si vous êtes libre de mettre ce que vous souhaitez, veillez cependant à ne pas trop la surcharger (la Netiquette conseille 4 lignes de 72 colonnes maximum).

Quand la typographie remplace les intonations :

◇ **Les smileys (parfois traduits par « sourillard » ou « emoticon ») :**
Ils pallient l'absence d'intonation de votre message. ;-) pour je plaisante, :-) pour je souris, :-(pour je suis triste, etc. De nombreuses possibilités existent, mais attention ! Les smileys ne suffiront pas toujours à contenter vos interlocuteurs ou à leur faire oublier des remarques trop acerbes !

◇ **Certains symboles mettront en valeur votre texte :** Les _tirets bas_ sont utilisés pour souligner, les * astérisques * pour accentuer.

◇ **Mettre en capitales un mot est l'équivalent de CRIER !** Cette action est considérée comme très virulente et agressive, et pourrait être très mal acceptée de la part de vos interlocuteurs.

◇ **Les abréviations :**
Certains acronymes permettent d'abréger des message : « ama » pour « à mon avis » ou « amha » pour « à mon humble avis » / « FYI » pour « for your information » (souvent utilisé pour accompagner un message transmis), etc. Mais n'en abusez pas, tout le monde ne les connaît pas !

www.
cri74.org

Centre de Ressources Informatiques de Haute-Savoie - Bâtiment Le Salève - Site d'Archamps - 74160 Archamps
Tél. : +33 (0)4 50 31 56 30 - Fax : +33 (0)4 50 95 38 17 - E-mail : info@cri74.org - Site : http://www.cri74.org/

N°10
04 / 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

CRI Pratique

La Netiquette : Les règles à respecter

◇ **Attention à la taille des fichiers que vous envoyez :**
Tous vos interlocuteurs n'ont pas forcément de connexion haut débit, et le rapatriement d'un fichier lourd leur coûtera cher ! Sachez qu'un fichier joint dans un mail prend 40% en taille supplémentaire dans le mail : un fichier d'un 1 Mo fait ainsi 1,4 Mo dans le mail (une fois détaché, le fichier retrouve sa taille normale).
N'oubliez pas que le CRI propose de rapatrier les fichiers à votre place, ou encore de créer des répertoires temporaires, sur lesquels vous pouvez déposer de gros fichiers. Vous n'avez plus qu'à envoyer l'URL à votre correspondant, qui a 10 jours pour les récupérer. Ces solutions simples permettront à vos interlocuteurs d'économiser leur connexion.
http://www.cri74.org/activity/services/

◇ **Il est impossible de rattraper un mail dès lors que vous avez cliqué sur la touche « envoyer » !** Alors vérifiez bien le contenu avant, et soignez votre orthographe.

◇ **Lorsque vous utilisez votre messagerie professionnelle, renseignez-vous sur vos droits auprès de votre employeur :** les lois sur la propriété du courrier électronique peuvent différer.

◇ **Restez professionnel et prudent quand vous parlez des autres** : il est très simple de retransmettre un courrier électronique.

◇ **La sécurité sur Internet n'est jamais garantie :**
L'envoi d'un mail peut être comparable à l'envoi d'une carte postale, à moins d'utiliser un logiciel de cryptage.

◇ **Évitez d'utiliser des réponses automatiques :**
Même si cette fonction est pratique lorsque vous êtes en congé par exemple, sachez que si vous êtes abonné à une liste de diffusion, tous les interlocuteurs recevront ce message dès qu'un e-mail sera posté sur cette liste, ce qui peut devenir rapidement désagréable si la liste est très active !

Les listes de diffusion

LES RÈGLES CONCERNANT LES E-MAIL RESTENT VALABLES POUR LES LISTES DE DIFFUSION. MAIS D'AUTRES VIENNENT COMPLÉTER :

◇ **Chaque liste définit généralement une Netiquette « locale » :**
Commencez par la consulter, elle vous fournira de précieuses informations sur le comportement à adopter.

◇ **Lisez attentivement tous les messages qui ont déjà été postés, et plus particulièrement la FAQ (Foire aux Questions) si elle existe :**
La question que vous vous posez a très certainement déjà été traitée, et vous éviterez aux autres personnes de se répéter.

◇ **Veillez à ce que vos questions et commentaires soient bien dans le sujet du groupe :**
Au fur et à mesure des discussions, les sujets évoluent et le titre n'a souvent plus grand chose à voir avec le contenu. Dans ce cas n'hésitez pas à modifier le sujet de votre réponse, en plaçant si possible l'ancien titre (entre crochets) à la suite de votre nouveau titre.

◇ **N'oubliez pas que les autres membres peuvent appartenir à des cultures différentes, et pourraient ne pas comprendre certaines de vos remarques :** ne les blessez pas inutilement !

◇ **Quand vous vous absentez plus d'une semaine, supprimez ou suspendez tous vos abonnements.** Dans tous les cas n'utilisez pas la fonction « réponse automatique ».

www.
cri74.org

Centre de Ressources Informatiques de Haute-Savoie - Bâtiment Le Salève - Site d'Archamps - 74160 Archamps
Tél. : +33 (0)4 50 31 56 30 - Fax : +33 (0)4 50 95 38 17 - E-mail : info@cri74.org - Site : http://www.cri74.org/

N°10
04 / 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

CRI Pratique

La Netiquette : Les règles à respecter

3/4

◇ **Ne laissez pas les logiciels habituels de courrier citer automatiquement la totalité du message auquel vous répondez.** Personne n'aime lire pour la 3ème ou la 4ème fois un long message cité suivi par une ligne de réponse.

◇ **Les « flammes" sont ce qu'on appelle des échanges colériques et non réfléchis.** Il est toujours plus prudent de ne pas répondre immédiatement, et de ne pas le faire sur la liste mais en répondant directement à son auteur. N'oubliez pas qu'une liste est « publique » et censée être un lieu d'échanges constructifs.
Si vous avez un désaccord avec quelqu'un d'une liste ou d'un groupe, passez alors au courrier électronique pour vos échanges. Si le débat peut intéresser le groupe, vous pourrez le résumer plus tard pour lui.

◇ **Un message écrit sur une liste de diffusion peut être lu par le monde entier.** Les écrits restent, alors prenez le temps de rédiger votre message, restez prudent (c'est peut-être votre patron, votre beau-frère ou votre voisin qui lira votre message !).

◇ **Soyez bref :**
Plus votre message sera long, et moins il sera lu ! La messagerie est un moyen pratique parce que rapide. Il n'est guère toléré des messages-fleuves, sauf si vous prévenez immédiatement vos interlocuteurs que le message est long et que vous le justifiez.
Mais dans tous les cas, un message bref aura toujours un meilleur impact : évitez d'être hors sujet, ne parlez pas pour ne rien dire, et ne postez pas de message uniquement pour corriger des fautes de frappe ou d'orthographe. Plus que tout autre ce comportement vous étiquetterait "débutant immature" !

◇ **Vérifiez toujours l'adresse pour être sûr que votre réponse ira bien au destinataire prévu, personne ou groupe :** cela peut être gênant si les destinataires répondent par un message personnel diffusé au groupe. Si vous vous apercevez qu'un message privé a été envoyé à une liste ou à un groupe, envoyez un message d'excuse.

◇ **Quand vous adhérez à un groupe, conservez le message d'enregistrement comme référence pour pouvoir suspendre ou résilier l'abonnement.**

◇ **Donnez toutes les citations, références et sources et respectez les accords de Copyright.**
Il est très grossier de retransmettre un message personnel à une liste de diffusion ou à un groupe de news sans la permission de l'auteur du message.

◇ **N'envoyez jamais de chaîne par le courrier électronique !** Elles encombrent le réseau inutilement (faites la calcul : vous envoyez le mail à 10 personnes, qui le renvoient chacune à 10 personnes, etc.) puisqu'il s'agit de canulars (ou hoaxs) : même si l'intention vous semble louable, ne perdez pas votre esprit critique !

◇ **N'oubliez pas que les gens à qui vous écrivez peuvent être n'importe où sur le globe.** Si vous envoyez un message nécessitant une réponse immédiate, la personne qui le reçoit pourrait bien être en train de dormir quand il arrive. Donnez-lui le temps de se réveiller, d'aller au travail et de se connecter avant de considérer que le courrier n'est pas arrivé ou qu'elle ne s'en préoccupe pas.

Conclusion

LE B.A BA DE LA NETIQUETTE

La netiquette a été définie par l'IETF (Internet Engineering Task Force), organisme qui publie des spécifications concernant les protocoles utilisés par Internet sous forme de RFC (Request For Comments). Voici les principaux préceptes de la RFC 1855 concernant la Netiquette :

◇ **N'oubliez jamais que la personne de l'autre côté est un être humain.**
◇ **Ne blâmez pas les administrateurs système pour leur politique envers les utilisateurs.**
◇ **Ne présumez jamais qu'une personne parle au nom de son organisation.**

www.cri74.org

Centre de Ressources Informatiques de Haute-Savoie - Bâtiment Le Salève - Site d'Archamps - 74160 Archamps
Tél. : +33 (0)4 50 31 56 30 - Fax : +33 (0)4 50 95 38 17 - E-mail : info@cri74.org - Site : http://www.cri74.org/

N°10 04 / 2004

La Netiquette : Les règles à respecter

- Faites attention à ce que vous dites des autres.
- Soyez bref.
- Vos articles sont votre reflet - soyez-en fier.
- Utilisez des titres descriptifs.
- Pensez à ceux qui vont vous lire.
- Prenez garde à l'humour et au sarcasme.
- Ne postez un message qu'une seule fois.
- Faites un résumé des réponses qu'on vous envoie.
- Prenez garde aux copyrights et aux licences.
- Citez les références appropriées.
- Quand vous résumez, faites un résumé !
- Corriger l'orthographe des autres est néfaste.
- N'exagérez pas les signatures.
- Limitez la longueur de vos lignes.

Une lecture complète de la RFC 1855 fera de vous un internaute accompli et apprécié !
Le document d'origine figure à l'URL : http://www.ietf.org/rfc/rfc1855.txt
Vous trouverez une traduction française à cette URL : http://www.sri.ucl.ac.be/SRI/rfc/rfc1855.fr.html

Événement

LinuxEdu 2004 : consultez le programme sur http://www.linuxedu.org/
Le Salug de Thônes se tiendra à votre disposition pour installer une distribution Linux sur votre ordinateur : inscrivez-vous en remplissant le formulaire à l'adresse : http://www.linuxedu.org/installparty.php3

Dans le prochain numéro...

de CRI Pratique n°11 : Les noms de domaine

www.cri74.org

Centre de Ressources Informatiques de Haute-Savoie - Bâtiment Le Salève - Site d'Archamps - 74160 Archamps
Tél. : +33 (0)4 50 31 56 30 - Fax : +33 (0)4 50 95 38 17 - E-mail : info@cri74.org - Site : http://www.cri74.org/

N°10 04 / 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Annexe n°2 : Messages mensuels de rappel de la gestionnaire de *Listecolfr*

=-=
From: Bea <bea@cartables.net>
To: listecolfr@cru.fr <listecolfr@cru.fr>
Date: Wednesday, September 1, 2004, 7:00:01 AM
Subject: [listecolfr] [cartables.net] A propos de listecolfr
Files: <none>
--====----====----====----====----====----====----====----====----====----===--
Bonjour,

Quelques petits rappels à propos de la liste...

Et tout d'abord, la règle que chacun se doit d'avoir constamment à l'esprit :
AVANT DE POSTER UN MESSAGE, TOUJOURS SE DEMANDER :
"INTÉRESSE-T-IL LA MAJORITÉ DES CO-LISTIERS ?"
SI LA RÉPONSE EST NON, S'ABSTENIR OU LE POSTER EN PRIVÉ

La suite...
Les matériels et logiciels utilisés étant très divers, et la bande passante
limitée, il serait souhaitable :

1 - de proscrire IMPERATIVEMENT l'envoi de fichiers attachés.
(ils sont d'ailleurs maintenant systématiquement filtrés par le robot de la liste
et envoyés aux propriétaires pour modération)

2 - d'envoyer les messages au format texte brut uniquement (pas de html, svp).

***** Texte brut avec OUTLOOK EXPRESS :

* Sous Windows : Outils >>> Options >>> Envoyer >>> Format d'envoi du courrier :
Cocher : "Texte brut".
Dans "Paramètres" cocher Mime et choisir codage = aucun.
Dans Outils >>> Options >>> Envoyer : vérifier que "Répondre aux
messages en utilisant leur format d'origine" n'est PAS coché.)

* Sous Mac : Edition >>> Préférences >>> Onglet Composition
Messages - Format des messages : "Texte brut".
Répondre et transférer - Décocher l'option "Conserver le format d'origine lors de la
réponse"

***** Texte brut avec INCREDIMAIL :

Voir : http://www.incrediworld.com/article21.html
ou : http://users.skynet.be/winjos/Pages_Html/Faq2_IM.htm (texte plat)

3 - dans vos réponses à un message, de ne reprendre que les parties du texte utiles
à la compréhension et non tout le message !
(Répondre sans "remettre en mémoire" une partie du message peut faire perdre le sens et
l'intérêt du message, mais reprendre l'intégralité du message original, finit par
rendre les réponses complètement illisibles).

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

4 - de répondre directement à l'intéressé quand le message ne concerne pas tous les inscrits de la liste.

5 - et enfin, avant de faire suivre un message d'alerte sur un virus ou une escroquerie, ou un appel à l'aide pour un enfant malade, de consulter le site http://www.hoaxbuster.com qui recense les canulars circulant sur le web (et qui n'ont d'autre but que de générer du trafic et d'encombrer les boîtes aux lettres).

Merci...

Béa

Membre de l'équipe de cartables.net
http://cartables.net

=-=

=-=

From: Bea <bea@cartables.net>
To: listecolfr@cru.fr <listecolfr@cru.fr>
Date: Wednesday, September 1, 2004, 7:00:02 AM
Subject: [listecolfr] [cartables.net] Infos abonnements
Files: <none>

--====----====----====----====----====----====----====----====----====----===--

Bonjour,

Attention, le robot ne comprend que les messages postés en texte brut (pas de html).
(Si vous ne pouvez pas poster en texte brut (merci aol !!!),
vous pouvez vous désabonner via cette adresse :
http://listes.cru.fr/wws/sigrequest/listecolfr)

* Pour se désabonner de listecolfr, cliquez sur le lien ci-dessous :
mailto:sympa@cru.fr?body=signoff%20listecolfr
ou bien rendez vous à cette adresse :
http://listes.cru.fr/wws/sigrequest/listecolfr

* Pour recevoir les messages au format texte uniquement
(pas de html donc messages moins lourds), cliquez sur le lien ci-dessous :
mailto:sympa@cru.fr?body=set%20listecolfr%20txt

* Pour recevoir les messages de la journée sous forme de digest
(en une seule fois tous les jours vers 18 heures), cliquez sur le lien ci-dessous :
mailto:sympa@cru.fr?body=set%20listecolfr%20digest

* Pour suspendre temporairement la réception des messages
(pendant les vacances par exemple), cliquez sur le lien ci-dessous :

mailto:sympa@cru.fr?body=set%20listecolfr%20nomail

* Pour recevoir à nouveau les messages normalement, cliquez sur le lien ci-dessous :
mailto:sympa@cru.fr?body=set%20listecolfr%20mail

* Pour recevoir une aide supplémentaire, cliquez sur le lien ci-dessous :
mailto:sympa@cru.fr?body=help

Béa

Membre de l'équipe de cartables.net
http://cartables.net

=-=

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Annexe n°3 : Message mensuel de rappel des gestionnaires de *la Liste PMEV*
Quelques petits rappels à propos de la liste...

Merci tout d'abord à tous ceux qui par leurs messages et leurs interventions font vivre cette liste.

STATISTIQUES
La liste compte à ce jour 305 inscrits.
Pour nous permettre de faire une mise à jour correcte de la liste, pensez à envoyer à : pmev-owner@cartables.net votre adresse actuelle ainsi que vos adresses plus anciennes que vous avez utilisées sur la liste et qui ne sont plus à jour. (Ceci ne concerne évidemment que ceux ou celles qui ont modifié leur adresse depuis qu'ils ou elles participent à notre liste de diffusion)
Pour ce qui concerne l'enquête permanente 90 réponses sont enregistrées à ce jour. Allez y jeter un coup d'oeil à http://www.lebulletinpmev.com/enquete/ et inscrivez-vous si ce n'est pas déjà fait !!!!
Je vous rappelle également que :
Pour vous désabonner : préparez votre adresse e-mail avec laquelle vous êtes inscrits sur notre liste et rendez-vous à l'adresse : http://www.lebulletinpmev.com/abo.html
Pour obtenir de l'aide : écrivez à : pmev-owner@cartables.net (et n'oubliez pas de mentionner la nature de vos soucis !)
Pour consulter les archives des messages depuis janvier 2000, rendez-vous à l'adresse : http://desette.free.fr/Les archives par fil de discussion
: http://www.lebulletinpmev.com/nav.php3?page=voirforum&boardid=2
La liste a de nouvelles archives automatiques consultables ici http://www.cartables.net/listes/arc/pmev/
On peut remercier Bea qui les a mises en place et reconstituées depuis août 2002.
et la répartition géographique des membres ayant répondu à l'enquête à http://www.lebulletinpmev.com/cartepmev.htm

SI VOUS AVEZ DES INFORMATIONS PARTICULIEREMENT INTERESSANTES A FAIRE PARTAGER AUX COLISTIERS, N'HÉSITEZ PAS A DONNER L'ADRESSE DU OU DES SITES DANS VOTRE MESSAGE… LA LISTE EST LA POUR CA AUSSI.

UTILISATION DE LA LISTE

Pour les nouveaux inscrits : un petit message pour vous présenter à la liste serait sympa.

N'envoyez pas de fichiers joints (ils seront éliminés par le robot, donc c'est inutile).
Si vous voulez faire parvenir des documents à des colistiers, faites-le en leur écrivant à leur adresse perso. De même, si un colistier propose à la liste des documents pour ceux qui sont intéressés, répondez-lui en privé en reprenant son adresse personnelle pour la réponse.
Mieux encore : si vous avez des documents intéressants à proposer aux colistiers, mettez-les en téléchargement sur un serveur (n'hésitez pas à me contacter pour la démarche à suivre).

Envoyez les messages au format texte brut de préférence (pas de html, svp). (Pour passer au texte brut dans avec outlook express, il faut suivre la démarche suivante :
* Pour Windows : Outils >>> Options >>> Envoyer >>> Format d'envoi du courrier :
Cocher : "Texte brut".
Dans "Paramètres" cocher Mime et choisir codage = aucun.
Dans Outils >>> Options >>> Envoyer : vérifier
Dans Outils >>> que "Répondre aux messages en utilisant leur format d'origine" n'est PAS coché.)

* Pour Mac : Edition >>> Préférences >>> Onglet Composition
Messages -
Format des messages : "Texte brut".
Répondre et transférer - Décocher l'option "Conserver le format d'origine lors de la réponse"

Dans vos réponses à un message, ne reprenez que les parties du texte utiles à la compréhension et non tout le message ! (Répondre sans "remettre en mémoire" une partie du message peut faire perdre le sens et l'intérêt du message, mais reprendre l'intégralité du message original, finit par rendre les réponses complètement illisibles).

Répondez directement à l'intéressé quand le message ne concerne pas tous les inscrits de la liste.

Evitez les accents dans les sujets des messages car ils peuvent poser de petits problèmes sur certains serveurs.

Merci...

René Wickersheimer, Laurent Pamphile et Paul Desette

Outgoing mail is certified Virus Free.
Checked by AVG anti-virus system (http://www.grisoft.com).
Version: 6.0.713 / Virus Database: 469 - Release Date: 6/30/2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Annexe n°4 : message 1 de relance du questionnaire

Bonjour,
J'ai reçu … réponses, merci aux … répondants.
J'en espère bien plus pour que les résultats de cette enquête soient significatifs.
Je garantis l'anonymat des enquêtés, je vous communiquerai les résultats sur la liste.
J'ai l'aval des gestionnaires de la liste, ils trouvent la démarche intéressante.
C'est mon avant-dernière relance, après je vous laisse tranquilles avec ça. ;o)
Allez, ça ne prend que deux minutes !!!
(suivait le questionnaire)

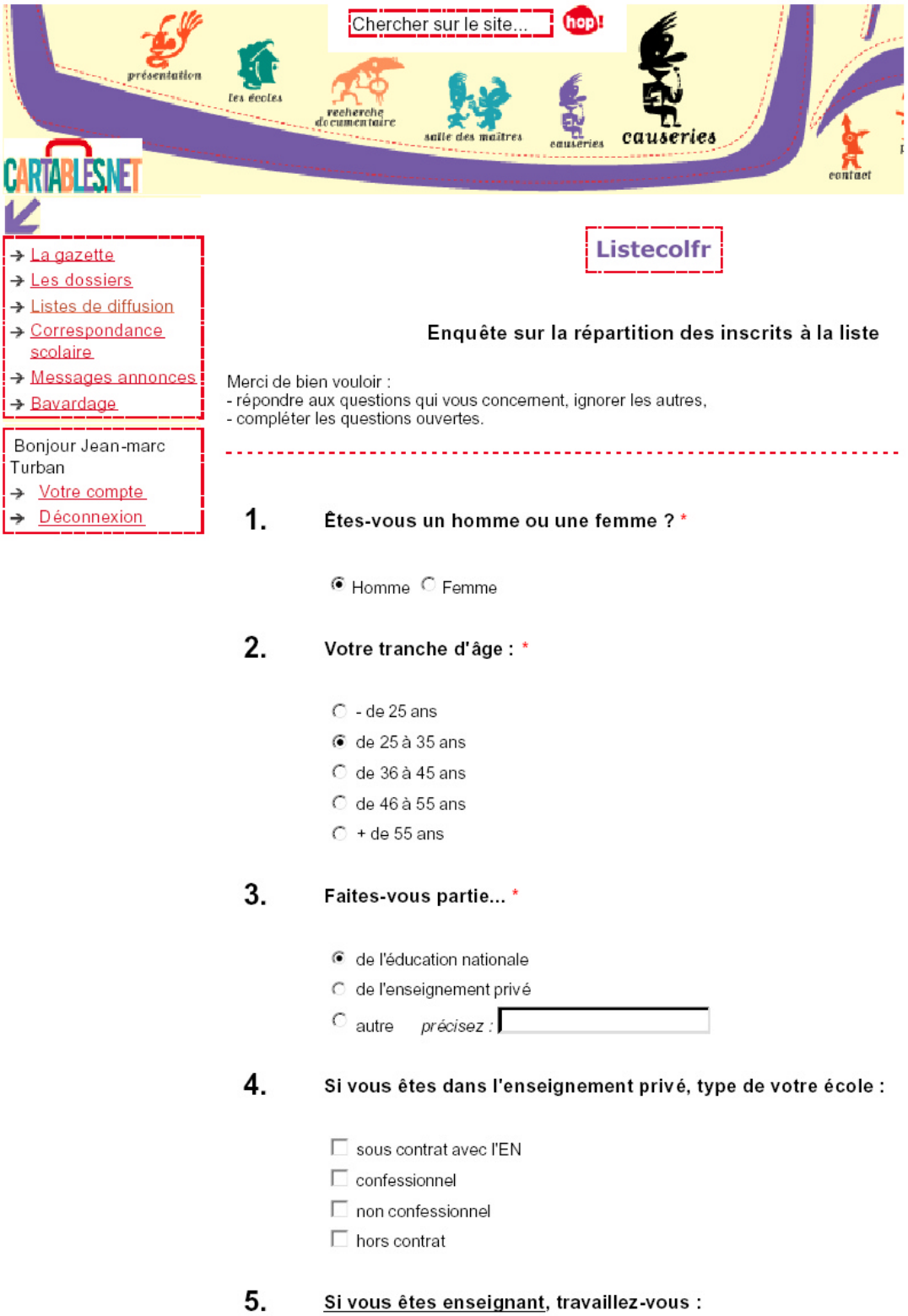
Annexe n°5 : message 2 de relance du questionnaire

Bonjour à tous,

Je tiens à remercier les … colistiers qui m'ont renvoyé un questionnaire.
J'effectue cette dernière relance afin d'augmenter le taux de réponse
de l'enquête et par conséquent le degré de validité des résultats.
Je ne vous embête plus avec ça :o))
Je vous communique les résultats dans la quinzaine.
Allez 2 minutes !!!
(suivait le questionnaire)

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Annexe n°6 : Le questionnaire *Listecolfr* sur Cartables.net ([en ligne] à l'adresse U.R.L. : http://cartables.net/listes/enquete_login.php).



edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

	1ère année	2ème année	3ème année
en cycle 1	☐	☐	☐
en cycle 2	☐	☐	☑
en cycle 3	☐	☐	☐

ou encore :

- ☐ titulaire mobile
- ☐ enseignant spécialisé
- ☐ étudiant IUFM
- ☐ animateur TICE
- ☐ directeur déchargé
- ☐ retraité

si vous êtes sur plusieurs postes, séparez-les par une barre oblique (/)

☐ autre *précisez :*

6. **Si vous n'êtes pas enseignant, quelle est votre fonction ?**

si vous avez plusieurs fonctions, séparez-les par une barre oblique (/)

7. **Si vous êtes enseignant, êtes-vous :**

○ instituteur ◉ professeur d'école

8. **Quelle est votre ancienneté dans l'enseignement ?**

- ○ actuellement liste complémentaire
- ○ étudiant IUFM
- ○ PE2
- ○ PE3 ou PE4
- ○ de 3 à 6 ans d'ancienneté
- ◉ de 7 à 15 ans d'ancienneté
- ○ de 16 à 25 ans d'ancienneté
- ○ de 26 à 37,5 ans d'ancienneté
- ○ + de 37,5 ans d'ancienneté

9. **Avez-vous exercé une autre profession avant d'entrer dans l'er**

○ Oui ◉ Non

précisez :

10. **De quelle région êtes-vous ?** *

Bretagne

11. **Si vous êtes à l'étranger, dans quel pays résidez-vous ?**

12. **Depuis environ combien de temps êtes-vous inscrit à la liste ?**

sans tenir compte des désabonnements ponctuels pour cause de vacances ou

- ○ - de 3 mois
- ○ de 3 mois à moins d'1 an
- ○ de 1 an à 2 ans
- ◉ plus de 2 ans

13. **A propos de la liste...**

Qu'en attendez-vous ? une mutialisation des idées, des prat

Ce qui vous plaît : l'humour, les infos, les débats

Ce qui vous déplaît : le manque de savoir vivre, d'humour, de quelques colistiers

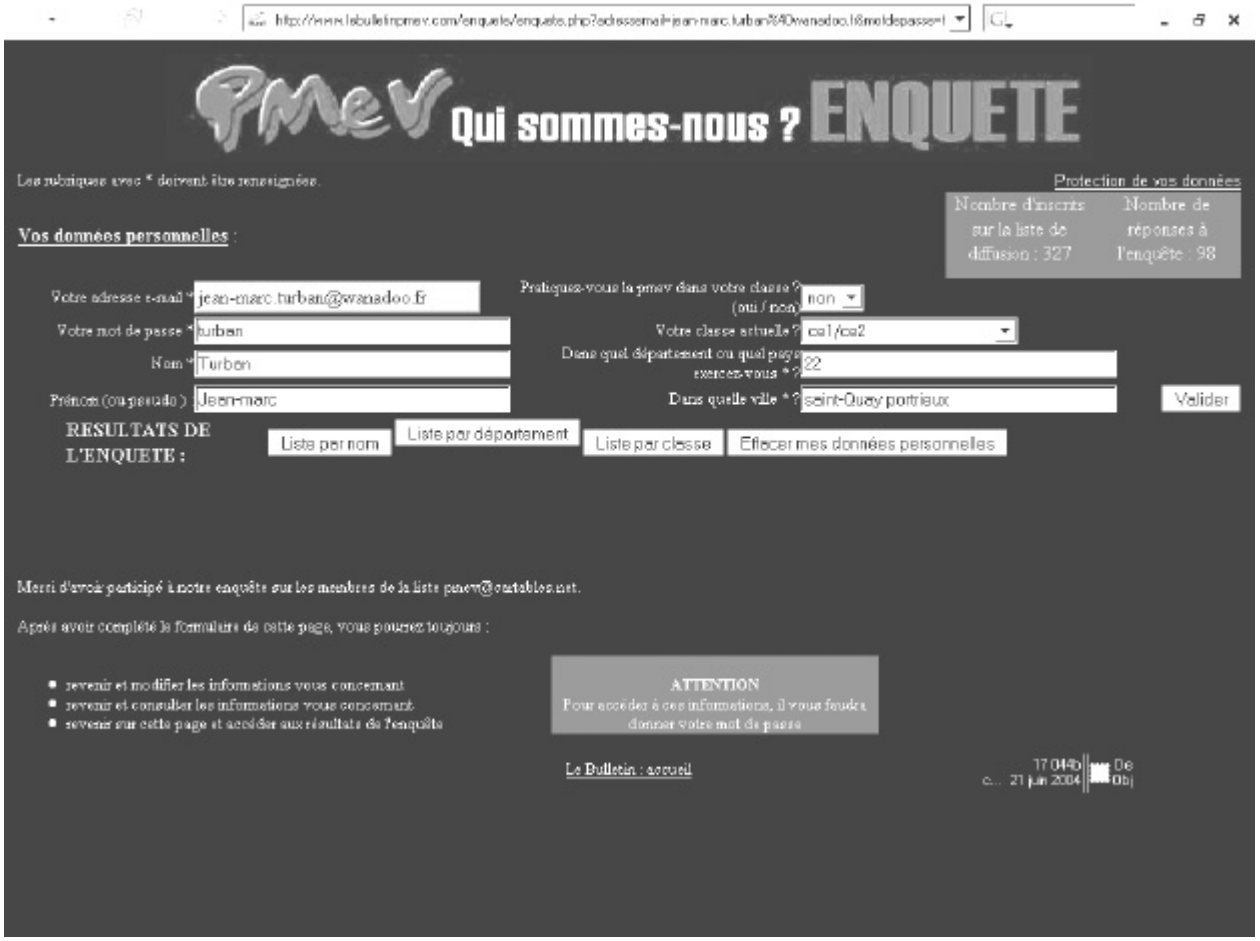
14. **Observations éventuelles...**

VALIDER

Merci...

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Annexe n°7 : Enquête permanente sur les abonnés de la *Liste PMEV* sur *Le Bulletin de la* PMEV ([en ligne] à l'adresse U.R.L. : http://www.lebulletinpmev.com/enquete/index.html)



edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Annexe n°8 : Message électronique de demande d'entretien

Bonjour,

Je suis instit, abonné à Listecolfr (ou «Liste P.M.E.V. » ou « Liste Freinet » suivant le cas). Cette année, je suis inscrit en D.E.A. de Sciences de l'Éducation à Rennes.

Pour terrain de ma recherche, j'ai choisi les listes de diffusion pour enseignants du premier degré. Afin d'étayer mon travail, je souhaite interviewer une dizaine de collègues. Depuis quelques semaines, je collecte les adresses de colistiers qui habitent comme moi dans l'ouest (je réside dans les Côtes d'Armor près de Saint-Quay Portrieux) car je ne pourrais pas parcourir la France entière pour réaliser mon enquête.

Serais-tu prêt(e) à m'accorder un entretien ?

Cela sera très informel : nous évoquerons ton parcours et tes raisons de participer à une liste de diffusion.

J'essaierai de t'occasionner le minimum de dérangement et ça me rendra grandement service. Tous les entretiens seront anonymés.

J'attends ta réponse. Merci d'avance.

Jean-Marc TURBAN, instit à Lantic, GS

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

Annexe n°9 : Entretien avec Pierre (41 ans ; silencieux sur la Liste Freinet).

Identification

Pierre

Cycle III

1/ Loisirs

A quoi occupes-tu ton temps libre ?

Beaucoup de mon temps libre est consacré au mouvement Freinet, ça c'est clair., Étant membre du C.A. de l'I.C.E.M., ça prend pas mal de temps. Autrement, c'est « bouiner » chez moi. Je fais du football, c'est une « grande passion » (dérision), j'ai fait un peu de musique, je faisais de l'accordéon, mais je suis un peu en sommeil de ce côté-là. Bricolage, quand j'ai un peu de temps, lecture, j'aime beaucoup, dès que j'ai un peu de temps, des romans mais aussi de la péda, l'actualité.

2/ Cursus, formation

Peux-tu m'indiquer les différentes formations qui ont rythmé ton cursus ?

J'ai passé un bac C. Je suis entré par concours interne après, parce que je suis allé jusqu'à la porte, c'était en 1981, je suis rentré comme suppléant et j'ai passé le concours interne. Après, j'ai passé une maîtrise de Sciences de l'Éduc. aussi. Ma recherche concernait les relations parents-école. J'ai fait ma recherche ici d'ailleurs, sur l'école, avec J.M.. J'ai été formé à l'École Normale, on avait 30 semaines sur 3 ans je crois, sous la forme de stages de 6 semaines par alternance.

Est-ce grâce à ces formations que tu as appris (à être un enseignant …) ?. Explique.

Non, pas à l'École Normale, je ne crois pas. Sur certaines bases, ouais et encore, je ne me suis pas construit professionnellement là-bas, c'est clair. C'est le mouvement Freinet, essentiellement le mouvement Freinet. C'est le passage par la Fac qui m'a ouvert les lorgnettes aussi, je suis rentré en Sciences de l'Éduc. Je suis rentré en Sciences de l'Éduc en 86 et je suis devenu titulaire en 85, j'ai quitté en 90. J'ai passé ma maîtrise en 90, j'ai pris mon temps, c'était facile à l'époque en plus. Ça m'a ouvert des perspectives, j'ai découvert des courants pédagogiques, je me suis documenté au niveau pédagogique. J'étais frustré, je n'étais pas Freinet à ce moment-là, mais j'étais frustré, j'ai été très vite attiré par les pédagogies alternatives. Par un copain, je suis venu au mouvement Freinet. Je suis venu à une réunion du groupe départemental, et à partir du moment où j'ai mis les pieds dedans... Je suis arrivé dans cette école, L. G.. Avant, j'étais remplaçant et je pratiquais la pédagogie Freinet à la marge. Ensuite, je suis allé sur une petite école de campagne sur Gosné près de Liffré, et petit à petit, ça s'est fait.

C'est le terrain et la coformation quoi. Ce qui est fort dans le mouvement Freinet, c'est la coformation. Au sein de l'école, c'est hyper formateur une équipe du groupe départemental. Une équipe coopérative Freinet, une équipe coopérative, c'est hyper formateur dans tous les sens du terme. Je me suis beaucoup formé dans l'école aussi, avec les contacts qu'on a.

As-tu recours à des formations ? (stages, y compris pour des loisirs)

Non, je me disais qu'un jour je reprendrais peut-être la Fac, mais pour l'instant, j'en ai pas l'énergie, et puis je n'ai pas la disponibilité surtout ; Je me disais que je recommencerais bien un D.E.A. un jour. Pour le moment, j'ai tellement de projets en tête, avec les arbres de connaissance entre autres, la mobilisation par le mouvement Freinet. J'ai l'impression d'être en formation continue quoi. Le creuset Freinet est un creuset de formation continue.

Je me suis mis à l'accordéon il y a 4-5 ans. J'ai abandonné parce que je ne suis plus dispo. Mon investissement dans le mouvement Freinet me pompe beaucoup. Ce qui me mobilise surtout, c'est la dimension politique… et dans le sens où il y a quelque chose de global dans cette affaire-là, tu travailles sur le terrain pédagogique, mais la toile de fond, elle est fondamentalement politique quoi. Et puis après, l'outil qu'on développe, les arbres de connaissance, avec l'ouverture sur le quartier, il y a un travail de fond, on est très loin du compte parce qu'on se heurte à des barrières culturelles notamment, très importantes.

J'ai participé à des stages de la formation continue, mais il y a un bout de temps ; La dernière, c'était un truc sur l'image, je n'en demande plus maintenant, et puis ce que les copines ont vu cette année… non. Et

puis, j'ai mon compte dans le mouvement Freinet. Et puis, je ne retrouverais pas cette toile de fond politique, philosophique. Ce que tu mets en place de façon orientée avec des objectifs bien précis, c'est pas simplement centré sur la technique, la didactique.

Maintenant, je n'ai pas fermé la porte, mais pour l'instant, je n'en ressens pas le besoin. En plus de ça, ce qui nous est proposé… Par exemple, en ce moment, j'ai une demande assez forte en maths. J'ai pas l'impression que c'est l'approche didactique de l'I.U.F.M. qui va m'apporter quelque chose. Par contre, dans le chantier maths de l'I.C.E.M., il y a des gens qui sont assez ferrés qui peuvent m'apporter quelque chose. Ce qui m'intéresse, c'est la recherche et la création en maths, mais avec une formation didactique et conceptuelle en coformation.

Je ne rejette pas la formation continue pour autant, mais j'ai l'impression que je n'y retrouverai pas mon compte. Et puis, il y a le discours de l'institution en même temps, avec lequel je me sens de plus en plus en décalage, ça c'est clair.

3/ Informatique

Concrètement, à quoi te sert l'outil informatique ?

Communiquer, m'exprimer. Je ne suis pas un fou d'informatique, c'est complètement utilitaire.

Le courriel, tout ce que je peux taper en boulot de classe, le traitement de texte, PAO, Internet quand je dois aller chercher de l'info, ou les CDroms, puis Sica, arbre de connaissance et Gingo.

C'est l'essentiel de l'utilisation que j'en fait. Je n'en fait pas un usage ludique, c'est vraiment un usage utilitaire.

Outil au service de tous mes projets professionnels comme associatifs.

Je l'utilise aussi pour mes loisirs, traitement de texte, administratif …

Il y a une part de passion dans tout ça, un engagement politique, dans le sens où il y a un projet derrière, volonté de changer le système éducatif, mais tu ne peux pas le faire comme ça. J'ai un investissement politique aussi, à côté, dans un parti politique. Bon, j'ai pris du recul, et entre autres parce que j'étais dans le mouvement Freinet. Il y a un projet quand on parle de projet d'école populaire, pédagogie populaire. Il y a derrière une volonté de parler pratique, de concrétiser une volonté de permettre l'émancipation d'un certain nombre de gamins, notamment de gamins qui ont des soucis à l'école, ça c'est un souci constant. C'est ce souci d'aller vers les gamins qui sont les plus distants de l'école, et on sait que ça passe par un travail auprès des familles, aussi vers le quartier…quand tu déroules la bobine, ça nous renvoie au-delà de la sphère scolaire.

Au niveau politique, j'ai pris du recul, je suis beaucoup en questionnement en ce moment par rapport à ça.

Comment t'es-tu formé(e) ?

Auto et coformation, mais surtout beaucoup d'autoformation avec Christian entre autres. J'ai découvert des choses par la bande, dans le cadre du travail, pédagogiquement.

Je n'ai jamais participé à un stage de formation en informatique.

4/ Listes de diffusion

A quelles listes es-tu abonné(e) ? Pourquoi ? Que t'apportent-elles ?

Freinet, je suis en no mail pour le moment, je ne suis pas prêt de me réabonner, de passer en set mail. Liste ouverte.

COMICEM, c'est interne à l'I.C.E.M., liste des adhérents de l'I.C.E.M., du mouvement Freinet, qui veulent avoir une adresse.

CAICEM, liste de travail spécifique au C.A. Liste fermée.

Liste innovation, liste qui s'est créée sur le chantier innovation.

Actiprof, j'y interviens pas beaucoup, même pas du tout (élèves ACTICEM, mais ça marche pas terrible cette année)

Arbor, liste sur les arbres de connaissances. On a monté une association au niveau national qui s'appelle Arbor et sens, liste fermée réservée aux adhérents, usage socio-éducatif des arbres de connaissance. C'est

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004

une asso. qui se réunit des fois, on va organiser un séminaire. C'est ouvert à des gens qui sont dans l'insertion…

Je suis sur une autre liste, je suis chez les verts en fait, elle s'appelle Vert Édu, et autrement une liste locale des verts aussi.

Ce sont toutes des listes fermées, sauf Freinet.

C'est Freinet qui arrose le plus, c'est peut-être pour ça que j'ai arrêté.

Avant, j'étais au parti communiste au niveau local, jamais au niveau national.

J'ai mille messages en attente, je ne vais pas traiter les mille amis. Je ne les jette pas parce que tu as toujours l'impression de louper un débat, de louper des idées importantes. Il y a aussi un tas d'expressions importantes, fortes qui apparaissent, de façon désordonnée parfois.

Le problème c'est que ça pompe énormément de temps. Mon temps de lecture est vachement bouffé par ça. J'aime bien lire, et depuis que je suis sur les listes de diffusion, je m'aperçois que je monte dans mon machin pour regarder, puis ça pompe énormément de temps.

Il y a une sorte d'accoutumance. Je ne peux pas dire que ça soit un vrai plaisir, mais pourtant j'ai besoin d'aller relever ma boîte le soir.

C'est vrai, il y a des listes que tu t'appropries beaucoup plus facilement ; pour moi c'est la liste CA parce que c'est un groupe dans lequel je me plais bien. On a des informations techniques, c'est de la gestion beaucoup, mais bon c'est un groupe dans lequel je me retrouve, et pour moi, Freinet, ça reste nébuleux encore, parce qu'il y a tous ces gens que je ne connais pas. C'est intéressant parfois, aussi quelquefois, mais certains intervenants me gavent. Alors que quand c'est quelqu'un que je connais, c'est différent. J'ai besoin de connaître les gens.

Il y a un sentiment d'appartenance. En terme identitaire, on est vraiment de ce côté-là.

Son identité personnelle, on la retrouve sur les listes et c'est pour ça qu'on y est bien. J'ai le sentiment de prolonger un peu des rencontres. Tu as des choses à dire à des gens que tu as vus, avec lesquels tu as eu vraiment le temps de faire connaissance.

Moi, je me retrouve particulièrement sur la liste CAICEM, parce que ces gens-là, je sais que je risque de les rencontrer lors de la prochaine rencontre Freinet ou que je les ai déjà rencontrés.

A mon avis, c'est ce qui fait la limite des listes de diffusion. C'est que l'on ne communique jamais mieux qu'avec des gens que l'on connaît. C'est ça aussi pour les gamins.

Que peux-tu leur reprocher ?

Du bavardage, beaucoup de bruit, au sens information du terme, quelque chose qui nuit à la communication. Je trouve que certains s'en servent comme d'une arme pour délivrer un peu leurs états d'âmes. Je ne suis pas sûr que ça met en valeur l'expression de ceux qui savent le mieux communiquer. Les gens qui ont des problèmes de communication investissent facilement ce genre de listes, pour décharger un peu tous leurs états d'âme et tout ce qu'ils ont à dire, qui n'est pas forcément inintéressant d'ailleurs, mais je trouve que c'est un viatique pour les caractériels. On n'intervient pas forcément sur le fond, il y a régulièrement d'autres choses qui transparaissent. Il y a un problème de maîtrise de ces listes, un problème de régulation, la communication sur ces listes-là nécessite de se constituer des règles. Pour beaucoup, on est encore dans le leurre à ce niveau-là. Cette communication ne remplacera jamais la communication directe. On se permet beaucoup plus de choses dans la forme, c'est un type de communication entre l'écrit et l'oral.

Beaucoup de bavardage, de parasitage.

Considères-tu que les listes de diffusion sont un vecteur de formation ? En quoi ?

Ça peut l'être mais ça reste superficiel. Dans la formation, on a besoin de la rencontre, du contact.

Ça reste souvent de l'information, on ne rentre pas dans la connaissance en profondeur.

C'est quand même un outil génial pour écrire un texte à plusieurs, pour le C.A., je suis amené souvent à écrire des trucs, là c'est riche, c'est très rapide.

C'est plutôt informateur que formateur, les prémices de l'information, le B.ABA le l'information.

Que penses-tu du groupe constitué par l'ensemble des colistiers ? La liste est-elle une communauté ? Pourquoi ?

Si. Dans le sens où il y a quand même un choix. Si tu y restes, tu fais un choix, et le sentiment communautaire se construit quand même par un choix. Dans la mesure où il y a des échanges fréquents, que tu as besoin d'y revenir, il y a quand même ce sentiment d'appartenance.

Pour moi, certaines listes peuvent être assimilées à des communautés, il y a des familiarités qui se créent, un sentiment d'appartenance. On est dans une communauté, ouais, si tu choisis d'y rester en plus.

5/ Identité professionnelle

Quel style d'enseignant(e) es-tu ?

Moi je crois que ça renvoie à ma vision politique, c'est un boulot qui est fondamentalement politique. Quand on parle de neutralité, c'est une imposture. Je ne sais pas s'il y a encore des gens à y croire, encore que si, quand il y a des gens qui prônent le retour de l'instruction.

Quelqu'un qui a une vision politique par rapport au type de société qu'il recherche, un type de rapports sociaux, un type de rapports de domination, rapports de pouvoir etc, et derrière poser quelques jalons en place dans ta classe… sans illusion parce qu'il y a le boulot aussi à faire à côté. C'est un leurre complet que de penser que la classe peut être déterminante, elle a un rôle, elle est nécessaire. C'est mettre en cohérence ton projet, ton projet de vie avec ton travail. Là, t'es pas dans un boulot lambda, c'est un boulot où tu as des jeunes pousses et tu as cette responsabilité-là, en les amenant à l'émancipation. Je crois beaucoup au terme d'émancipation. Pour moi, ça renvoie aussi à la notion d'éducateur coopératif. Un bon instit, ça renvoie à la définition du bon éducateur coopératif, celui qui prend du plaisir à octroyer du pouvoir plus qu'à exercer les siens. Quand je vois les gamins prendre du pouvoir sur les choses, même si c'est quelque chose qui m'échappe un peu, c'est voir ça d'un bon œil. Et vraiment, le pouvoir dans le sens constructif des choses. Que le groupe prenne pouvoir sur lui-même.

Ta présence et ton activité sur les listes de diffusion ont-elles un rapport avec ton identité professionnelle ? Identité que tu partagerais avec les colistiers ? Explique pourquoi.

Les listes qui me tiennent à cœur sont les listes où tu trouves des gens qui ont cette même vision. J'irais pas sur d'autres listes.

6/ Autoformation

Comment te formes-tu ?

Dans l'équipe pédagogique de l'école, par l'I.C.E.M., par mes lectures, ça c'est clair aussi. C'est de la co et de l'autoformation. Elles ont partie liée.

Pratiques-tu régulièrement l'autoformation ?

Oui

edutice-00000767, version 1 - 23 Dec 2004