

LA LISTE DE DIFFUSION ÉLECTRONIQUE UN INSTRUMENT DE FORMATION PROFESSIONNELLE ? (1)

JACQUES AUDRAN*

Résumé

Les « listes de diffusion » se développent assez rapidement sur Internet et les enseignants qui s'abonnent à une liste professionnelle d'éducation, qu'elle soit thématique ou disciplinaire, sont de plus en plus nombreux. Il apparaît que ces listes sont à la fois des lieux propices à l'échange d'information, mais aussi aux débats entre membres. Cet article, tiré d'une recherche portant sur les pratiques et les conceptions des enseignants de l'école primaire ayant choisi de construire un site Web dans le cadre de leur pratique professionnelle, interroge, sur ce sujet particulier, l'utilité formative de cet outil en étudiant la nature des échanges et des débats, compris comme « actes de langage », dans la communauté des abonnés. Ces échanges semblent participer de la construction d'une identité professionnelle des membres sur la base d'une réflexion d'ordre institutionnel.

Abstract

"Broadcasting lists" are developing quite rapidly on the Internet and the teachers who subscribe to a professional list of education, whether it is based on a theme or a subject matter, are becoming more and more numerous. It appears that these lists are places which are both favourable to an exchange of information and also to debates between members. This paper is drawn from a research concerning the practices and conceptions of the primary school teachers who have chosen to create a Website within the context of their

123

* - Jacques Audran, Université de Provence, dépt des sciences de l'éducation, laboratoire CIRADE, groupe de recherche en évolution et apprentissage (GREA).

1 - Cet article reprend partiellement le texte d'une communication effectuée dans le cadre du 14^e colloque de l'ADMEE-Europe à Aix-en-Provence en janvier 2001, intitulée « Les outils technologiques de communication, catalyseurs ou révélateurs dans la formation ? Le cas d'une liste de diffusion professionnelle ».

professional practice; it deals with the formative usefulness of this new tool by studying the content of the exchanges and debates, considered as "acts of language", in the community of subscribers. These exchanges seem to be part of the construction of a professional identity of these members on the basis of a reflexion of an institutional nature.

Introduction

Le développement d'Internet est désormais inscrit de manière volontaire dans les programmes de l'école. Toutefois les orientations actuelles des textes ministériels visent surtout l'emploi de ces technologies en situation d'enseignement. Or, il semble utile de s'interroger sur les influences réciproques entre Internet et la sphère éducative (Audran, 2000) quand il s'agit de la formation et du travail des enseignants, y compris en dehors de la classe. La recherche présentée ici tente d'apporter quelques éléments éclairants sur la manière par laquelle Internet peut contribuer à la formation des enseignants par l'échange entre pairs.

Cette recherche a été réalisée à partir de l'analyse de propos échangés dans une liste de diffusion hébergée par les serveurs informatiques de l'Éducation nationale où des enseignants chargés de promouvoir l'usage de l'informatique à l'école primaire font part de leurs difficultés et de leurs succès dans leur fonction, échangent des informations très pointues et se forment aux techniques naissantes. Mais sur cette liste, en marge des échanges partant sur les pratiques, les membres s'entraident, s'invectivent, prennent la parole parfois pour contester la légitimité des choix de leur hiérarchie, tout cela dans un espace qu'ils savent contrôlé par elle. Au sein d'une base, constituée de plus de deux mille messages depuis la création de la liste en 1999, des échanges autour de thèmes clairement identifiés permettent de suivre des moments forts et les préoccupations de la « tribu », ou de certains de ses membres.

Cette approche semble pouvoir éclairer certains types de relations existant entre une activité d'autoévaluation, comprise comme une prise de distance et un repérage par rapport à un projet professionnel qui tient à la fois à la nature et aux contenus des informations échangées, mais aussi aux débats d'idées organisés au sein de la liste.

ÉTAT DES LIEUX

Les listes de diffusion

Une « liste de diffusion » est un *espace de communication* sur Internet (Beaudoin, Velkovska, 1999) proche du courrier électronique, au sein duquel sont échangés des points de vue, des conseils techniques, des réflexions contributives. Le principe de la liste de diffusion est de mettre à la disposition des membres abonnés à la liste une adresse électronique unique pointant sur un serveur spécialisé permettant à chacun des membres de s'adresser à l'ensemble des abonnés. Un automate informatique sur le serveur est chargé de diffuser les messages, mais, généralement, pour éviter tout débordement, un ou plusieurs membres « modérateurs » régulent manuellement les flux des messages avant l'expédition à l'ensemble des abonnés.

Les contributions sont « publiées » vers les boîtes aux lettres électroniques des membres et peuvent être lues comme n'importe quel courrier électronique grâce à un logiciel de messagerie (2). Afin que l'abonné puisse suivre le fil des échanges, la rubrique « objet » des messages issus de la liste comporte des éléments distinctifs permettant de les repérer facilement (pour éventuellement les archiver manuellement ou automatiquement). Cette rubrique facilite ainsi le rapprochement de ceux qui se rapportent à un même sujet. On parle alors de *thread* (ou *fil de discussion*). Comme le remarque Gillet (2000, p. 62) sur une liste de diffusion « l'espoir d'entreprendre une revue exhaustive des messages s'avère vite illusoire ». Les *threads* permettent donc d'isoler des échanges cohérents autour d'un sujet et ainsi de limiter le champ d'investigation.

125

D'autres modalités d'échanges existent sur Internet (forums, « chats » ou causeries...), mais la liste de diffusion présente l'intérêt de pouvoir faire l'objet d'un archivage par les membres et de constituer, pour le chercheur, une mine de renseignements sur les pratiques professionnelles.

La liste et ses membres

La liste qui a fait l'objet de cette recherche, et dont quelques échanges sont présentés ici à titre d'exemples, est composée de membres qui se définissent eux-mêmes comme « instituteurs animateurs en informatique » (IAI). Elle a été créée en mars 1999 à la suite d'un séminaire interacadémique destiné aux IAI. Initialement gérée par un IAI et une inspectrice de l'école primaire, la « modération » a été élargie dès les premiers mois de fonctionnement à des instituteurs ou professeurs des écoles chargés de

2 - Comme Outlook Express de l'éditeur Microsoft ou Messenger de l'éditeur Netscape.

ce type d'activité ou détachés en CDDP (Centres départementaux de documentation pédagogique). Cependant, une enquête menée durant l'année 1999 montrait que tous les départements n'étaient pas représentés de manière équilibrée.

La liste comptait, au mois de février 2000, 365 abonnés, pas nécessairement tous IAI car la procédure d'abonnement automatique ne peut vérifier l'identité de chaque membre. Toutes les informations qui y circulent ne sont donc pas contrôlables, ce qui ne va pas sans passer quelques difficultés méthodologiques. Cependant, contrairement à ce qui se passe sur d'autres listes, dès les premiers échanges, les membres ont pris soin de signer explicitement leurs messages (nom, prénom, fonction et département d'origine), ce qui peut permettre d'attribuer une certaine authenticité aux contributions. La participation des abonnés est très inégale. Un relevé statistique sur les messages de l'année 1999 montre que 30 % des abonnés étaient émetteurs de 70 % des messages et que la plupart des membres ne faisaient que recevoir les messages sans jamais participer à la vie de la liste. Ces observations ont pu légèrement évoluer sur la période examinée mais ces taux de participation sont très proches de ceux observés par Drot-Delange (2001) sur une liste de professeurs de SES.

Les IAI sont des enseignants qui n'ont pas de statut spécifique mais bénéficient, de manière inégale, d'horaires légèrement aménagés voire de décharges partielles de classe pour assurer le suivi des actions pédagogiques liées à l'usage de l'informatique dans l'enseignement primaire et pour participer aux actions de formation des enseignants. Les fonctions des IAI (qui varient considérablement selon les situations locales), et l'appellation IAI elle-même, ne sont pas institutionnellement validées et sont donc largement débotées au sein de la liste. Les débats viennent donc renforcer le sentiment d'appartenance à une « tribu informatique » (Breton, 1990, p. 47), partageant une culture et une vision du monde, dont les contours ne sont pas arrêtés une fois pour toute, mais qui se retrouve sur une communauté d'intérêts.

Le point de vue qui consiste à mettre l'accent sur les performances techniques pointe rarement le caractère versatile des technologies de la communication et leur portée sur le plan du développement de l'identité tant personnelle que professionnelle des usagers (Chandler, 1998). La liste de diffusion est, à ce titre, une modalité instrumentale d'Internet particulièrement intéressante à étudier sous l'angle de la formation. Loin du défi que peut représenter Internet en termes d'innovations, cette technologie « ordinaire » apporte aux IAI les moyens d'évaluer au quotidien leur propre rôle au sein de l'institution. C'est donc ici, dans la relation épistolaire entre les membres, qu'il est intéressant de voir si la liste peut prendre une dimension formatrice.

PRÉSENTATION DE LA RECHERCHE

Les fils de discussion

Pour l'analyse, quatre thèmes abordés durant les six derniers mois ont été isolés. Ces fils de discussion (*threads*) se sont déroulés chacun sur trois ou quatre jours d'échanges autour d'un thème ayant trouvé une large adhésion parmi les membres. Au sein des listes, Anis (1998, p. 224) distingue deux usages : « transmettre des informations ou [...] véhiculer des débats, très rapidement, au sein de publics de toutes dimensions réunis par des préoccupations communes ». Dans le cas qui nous intéresse, ont été écartés les brefs échanges éclaircissant un point extrêmement technique qui, bien qu'ayant une dimension indiscutablement (in) formatrice (au sens de l'apport d'information), ne constituent pas un fil de discussion. Ensuite, les thèmes retenus l'ont été soit parce qu'ils permettaient d'établir le repérage d'une situation de terrain (*thread 1*), soit parce qu'ils ouvraient un débat sur des prises de décision liées à la fonction professionnelle (*thread 2*), soit parce qu'ils débouchaient vers une question plus large (*thread 3* et *4*). Ces fils ont également été choisis pour leur cohérence, car chacun a donné naissance, en quelque sorte, au fil suivant. Du *thread 1* au *thread 4*, on peut suivre une discussion, ce qui est méthodologiquement important du point de vue de l'analyse des discours. Le changement de fil correspond alors à des glissements de sens comme on peut les observer dans des débats oraux. Les quatre *threads* s'enchaînent de manière logique :

Thread 1 : « FAI (3) pour les écoles » : les membres débattent des conditions d'accès, pour les écoles, à des fournisseurs d'accès Internet institutionnels ou privés. (22 messages du 30.01.2000 au 3.02.2000).

Thread 2 : « FAI gratuits » : de la question des possibilités de connexion dérive la question de la gratuité d'accès à Internet et de l'égalité des écoles à cet accès. (15 messages, du 3.02.2000 au 5.02.2000).

Thread 3 : « Liberté et FAI » : le débat passe de l'égalité d'accès aux questions de liberté du choix (ou liberté tout court) pour un établissement. (8 messages du 6.2.2000 au 15.02.2000).

Thread 4 : « Les sites Web, liberté ou vitrine » : la discussion prend un tour critique sur les manipulations et l'« effet-vitrine » pouvant exister sur le Web et la manière dont certains utilisent ce média pour « exister ». (7 messages du 18.03.2000 au 21.03.2000).

Dans ces quatre *threads*, la moyenne des mots écrits par texte est supérieure à cent, fait inhabituel pour ce type d'écrit, généralement concis. Les heures d'expédition des messages sont tout à fait surprenantes (certains expédient leurs messages entre

3 - FAI : fournisseur d'accès Internet institutionnel ou privé.

minuit et deux heures du matin!). Les messages sont rédigés en grande majorité (90 %) en dehors des heures habituelles de travail scolaire, soit très tard soit très tôt, soit le mercredi ou le week-end. Cette caractéristique peut se vérifier sur l'ensemble des messages. Cela confirme bien que ces enseignants prennent connaissance et rédigent leurs messages en dehors de leur temps de service, alors que ces activités pourraient entrer dans le temps institutionnel consacré à leurs tâches professionnelles (4).

Les événements verbaux étudiés ici sont assez représentatifs des échanges de cette liste et de l'alternance entre discours informatif, discours polémique et discours réflexif.

Aspects méthodologiques et grille de lecture

Le type de recueil choisi dès le départ conduit à privilégier l'analyse qualitative des messages pour traiter la question de la dimension formative de l'instrument, mais pose des problèmes méthodologiques propres à l'analyse compréhensive de contenu. Le choix des *threads*, en s'appuyant sur la distinction d'Anis, a permis de faire en sorte que l'analyse porte aussi bien sur les messages informatifs (à l'exception, comme il a été dit, des questions/réponses isolées) que sur les messages-commentaires. L'apport des travaux de linguistique pragmatique réalisés autour de la notion d'*actes de langage* (Austin, 1962; Searle, 1972) semble opératoire sur ces messages. Toutefois, ce sont les travaux de Grice (1979) sur la logique de la conversation qui semblent présenter le plus d'intérêt ici. D'une part parce qu'ils se situent au niveau de la logique de l'échange conversationnel, et d'autre part parce que Grice apporte une dimension cognitive à l'acte de langage indirect et non-naturel de Searle. Grice distingue la *phrase* (au niveau des mots) de l'*énoncé* (au delà des mots, tenant compte du contexte d'énonciation) et introduit les notions de *principe de coopération* (qui repose sur le fait que les participants s'attendent à ce que chacun contribue à la conversation de manière rationnelle). À partir de là, Grice (1979, pp. 62-63) distingue quatre maximes que les interlocuteurs sont amenés à respecter : *maxime de qualité* (le locuteur est censé énoncer la vérité), *maxime de quantité* (les éléments du discours doivent être ni en surnombre ou en nombre insuffisant), *maxime de relation* (le discours doit être cohérent avec le discours des autres ou son propre discours), *maxime de manière* (le message ne doit pas être ambigu). Toute transgression d'une maxime constitue un indice laissant penser que l'auteur énonce intentionnellement un message qui se situe au-delà des mots, ce que Grice appelle *implicature*.

4 - On peut penser que des besoins d'archivage, ou des considérations matérielles (absence de connexion institutionnelle, indisponibilité des postes), incitent les membres à utiliser de préférence leur ordinateur personnel.

Dès le recueil des données, le choix des *threads* a été réalisé de manière à ce qu'ils soient lisibles en termes d'*implicature*. Il faut rappeler ici que l'*implicature* gricéenne peut être déclenchée soit de manière dite *conventionnelle* par l'emploi d'éléments de phrases, soit de manière *conversationnelle* (non-conventionnelle) en s'appuyant sur les éléments implicites de la conversation. Un participant joue, par exemple, de la juxtaposition des idées : « *On peut demander une connexion [...], cela met plus d'un mois* », pour ironiser sur la situation. Enfin les ruptures des *maximes* gricéennes sont de bons indicateurs des figures de rhétorique employées par les auteurs pour attirer l'attention sur un point précis (litote, ironie, etc.) comme par exemple : « *On recherche des volontaires pour la retranscription en LOGO* », trait d'humour reposant sur l'implicite (LOGO étant un langage « passé de mode » à l'école) qui ne peut toucher que la communauté des animateurs en informatique.

Les particularités des codes électroniques (Anis, 1998, p. 212) ont dû être prises en compte également car un certain nombre d'éléments sémiotiques issus des textes, topogrammes et logogrammes conventionnels sont porteurs d'un sens bien supérieur à celui des mots : l'*émotion* classique évoquant un rire gras en est un exemple. La ponctuation dans les messages a un rôle très important. On remarque notamment, en termes d'*implicature conversationnelle*, que l'usage des points de suspension est très répandu pour indiquer au destinataire qu'il peut laisser libre cours à son interprétation en se référant aux messages antérieurs : « *Les gens demandent une connexion ailleurs...* », sous-entendu « *un FAI gratuit* ».

Ce sont donc ces notions qui ont servi à tirer, à partir des commentaires, des éléments invariants ou récurrents permettant de mettre en évidence ces actes de langages indirects, l'orientation de la recherche étant ici exploratoire et compréhensive.

Analyse conversationnelle

• Thread 1

Le *thread* 1, à la suite d'une simple question du modérateur sur les conditions d'accès à Internet dans les écoles selon les départements, est composé d'un ensemble de contributions (22 messages) qui délivrent un état complet de la question en moins de trois jours, sans « langue de bois », immédiatement suivi d'une vague de commentaires, en forme de protestations, qui s'adressent, au-delà des membres, à l'institution même qui a mis en place la liste. On a donc bien là un acte de langage où la plupart des membres du collectif expriment plus ou moins directement vers un destinataire supposé attentif une certaine déception et de la lassitude. La déception semble porter sur le décalage existant entre la lourdeur administrative et la rapidité d'évolution de la technologie. Un commentaire présent à la fin d'un message lance un débat sur le thème « Comment gérer un site Web si on n'a pas d'accès direct au

serveur » et fustige les craintes que l'administration éprouve à laisser aux enseignants la responsabilité éditoriale des contenus des sites Web d'école :

« À mon avis il est pratiquement impossible de réaliser un site école étape par étape et de le mettre à jour régulièrement sans accès FTP (5). À l'époque de la communication rapide, il est quand même navrant de devoir attendre plusieurs jours ou semaines pour effectuer une petite modification telle erreur de lien ou faute d'orthographe. C'est un défaut courant des sites institutionnels. Un accès FTP est à l'étude mais il y a des réticences notamment de nos administrations. (pas d'accès au Rectorat ni à l'IUFM). J'espère une solution, sinon les hébergeurs gratuits ou privés vont être sollicités et les serveurs que tout contribuable paye ne contiendront que des liens. »

On voit qu'une telle contribution laisse planer une mise en garde à peine voilée : si l'institution ne fait pas confiance à ses agents ils iront créer leur site chez un hébergeur privé gratuit.

Le *thread* 1 est essentiellement informatif et constitue le socle référentiel des *threads* suivants. On peut considérer que l'ensemble de ces informations constitue les *prémisses* (au sens pragmatique) de la conversation. Ces messages sont assez répétitifs et constituent déjà une base de connaissance sur une « réalité » de terrain. Néanmoins, l'analyse conversationnelle révèle déjà à ce niveau des implicatures conventionnelles. L'institution « Éducation nationale » est marquée explicitement ou implicitement dans ce *thread* comme peu présente et peu performante en termes d'infrastructures technologiques. On peut même noter une certaine insistance : « Chacun se débrouille avec », « chacun se débrouille », « chacun fait comme il peut », « c'est un sacré sac de nœud », « on nous promet... ». Plus finement, l'absence de l'État peut être soulignée par la mention de l'excellence d'une collectivité territoriale, ou ironiquement (« le rectorat » offre « une adresse ») par l'emploi des guillemets qui encadrent le verbe offrir. Seuls, trois messages ont une appréciation plutôt positive.

• *Thread* 2

Le passage au *thread* 2 marque une étape quand l'un des contributeurs s'étonne que les autres membres acceptent implicitement et quasi unanimement le recours aux fournisseurs d'accès privés. Cela a pour effet de créer un clivage entre les partisans d'un service public qui interviendrait activement sur le terrain des TIC et d'autres membres à la sensibilité différente qui prennent simplement acte de la faible

5 - FTP (File Transfert Protocol) est un moyen pour les animateurs d'intervenir directement sur le serveur pour transférer des fichiers ou mettre à jour des sites sans autorisation institutionnelle ponctuelle spécifique.

implication de l'État. Chacun apporte des arguments (techniques, politiques), les pour et les contre prennent alternativement la parole dans la discussion, et deux camps se dessinent peu à peu.

Les uns défendent ainsi les valeurs de l'institution :

« *L'entreprise citoyenne, la construction de la société de l'information du XXI^e... il ne faudrait pas oublier que derrière tout ça il y a de formidables enjeux commerciaux ! Et que cela n'a jamais fait bon ménage avec l'école. Il me semble que lorsque la possibilité est offerte aux écoles de pouvoir se connecter sur un FAI institutionnel, il ne faut pas hésiter, même si c'est plus long à obtenir, que ça rame un peu plus (et encore... là aussi il faudrait voir).* »

Les autres, déclarent exploiter sans état d'âme les possibilités offertes par les FAI privés :

« *Je n'ai pas l'impression de livrer de pauvres âmes innocentes (très nombreuses je l'avoue, j'ai connecté plus d'une vingtaine d'écoles avec des FAI gratuits !) car il suffit dans l'Explorer de choisir la page d'ouverture par défaut : je leur "colle" celle du rectorat de X. !!! Conclusion, nos chères têtes blondes sont frustrées, elles ne voient aucune pub... »*

Une fois de plus, l'ironie n'est pas en reste : « *J'espère au moins que l'Explorer est institutionnel !!!* » et certains messages reposent sur des implicatures originales à la manière des programmeurs, pour signaler une position originale qui se démarque des deux camps :

« *"MODE GROGNON : ON"*

Wanadoo, ils sont partout.

Tout d'abord, 95 % des écoles qui ont une connexion via Wanadoo ont des problèmes, ça fait rêver. La raison principale à mon avis, c'est que les gens sont obligés de réaliser des install en aveugle avec force CD Roms. Il faut arrêter de prendre les gens pour des demeurés, il faut donner le choix. Free, Fnac, Mageos et compagnie l'ont compris depuis longtemps, vive le paramétrage libre !

Deuxièmement, pourquoi installer (à X. par exemple) des routeurs, dès qu'il y a un réseau ? Il faut m'en démontrer l'intérêt. Par contre le paramétrage de la connexion n'est plus accessible lorsque la boîte est refermée. Bonjour le monopole ! Et devinez qui est le prestataire : Wanadoo, si, si !

Vive Sambar, le proxy gratuit <http://www.sambor.com/>

"MODE GROGNON : OFF". »

Ces messages s'appuient sur des figures rhétoriques pour renforcer leur portée sur l'auditoire. D'une certaine manière ils réussissent bien dans cette entreprise car bientôt apparaissent des contributions plus radicales.

• Thread 3

Le premier message du *thread* 3 et son pamphlet qui distingue liberté et libéralisme (« *Le mot exact à employer dans ce cas n'est pas LIBERTÉ mais LIBÉRALISME, ce n'est pas la même chose!* ») « greffent » un nouveau sujet, alors que le *thread* 2 se tarit, en attirant l'attention des membres sur le thème *Liberté et FAI*. La tournure des interventions perd peu à peu de vue le sujet de départ (les FAI gratuits) pour glisser vers une dimension plus politique encore, celle des missions de l'école. Le ton devient polémique et dans le même temps les participants semblent s'enliser dans un débat idéologique. L'emploi des majuscules (ce qui revient à crier dans les écrits électroniques) ou une ponctuation exclamative en donne des indications visibles en termes d'implicature conventionnelle (« *Voilà la réponse que j'attendais!* »). Le débat verse dans la présentation d'opinion et s'exprime par les prises de position radicales : « *Il faut faire propre dans les têtes* » ou des suites de pointes ironiques, « *obliger les enseignants à ne fumer que des produits de la Seita* », parfois engagées, « *et dire qu'il y a dix ans, on abattait un mur!* ».

Le clivage entre les deux positions s'affirme et le débat tourne à l'affrontement :
« *L'école publique n'est pas tenue de se laisser faire, de se laisser entraîner les yeux fermés dans un secteur marchand où elle n'a pas sa place.* »
« *Au lieu de nous replier frileusement dans nos écoles, nous ferions mieux d'apprendre à nos élèves à vivre dans le monde réel.* »

À ce point paroxystique chacun campe sur ses positions et l'on assiste à l'intervention du modérateur qui propose adroitement un « sondage » pour mettre fin aux querelles :

« *Pour terminer (provisoirement) le débat (intéressant) sur le type de FAI proposé aux écoles, je vous propose un petit sondage (qui ne servira à rien mais permettra d'avoir la température des IA) sur ce sujet) en cliquant simplement sur 2 des 4 propositions ci-dessous (chaque clic générera un message qu'il suffira de poster SANS RIEN AJOUTER).* »

Les résultats paraissent quatre jours plus tard :

« Du 9.2.2000 au 12.2.2000 : 80 votants pour 137 votes exprimés (sur 365 abonnés à la liste)

L'Éducation nationale doit proposer un FAI institutionnel :

OUI : 57 ; NON : 18

Je propose aux écoles de s'abonner à un FAI gratuit :

OUI : 38 ; NON : 24 ».

• Thread 4

Le débat est donc clos (sur des résultats qui soulignent le caractère paradoxal de la situation) et l'on pourrait croire que cet échange a été stérile pour les membres. Toutefois, l'examen d'un quatrième *thread* (« Les sites Web liberté ou vitrine ? ») naissant un peu plus d'un mois plus tard, semble montrer le contraire. Le thème de départ y est repris, mais on peut constater que par rapport au premier *thread* qui constitue une sorte de référentiel, il témoigne à la fois d'une prise de conscience et d'une production de connaissances :

« Pour le site "animateur informatique" de la circonscription que je me proposais de mettre en place sur Wanadoo (FAI fourni par l'IA, vous suivez ?), il m'a carrément été demandé de transformer ma page d'accueil qui ne devrait plus contenir qu'un lien vers le site qui sera installé sur le serveur académique. (Vous êtes perdus dans mes explications ? Tant pis et dommage : vous pouvez toujours m'interroger). Ceci parce que l'Inspecteur d'académie voudrait avoir un droit de regard sur chacun des sites d'école qui seraient un morceau de la vitrine de l'Éducation nationale. Je ne savais pas que Monsieur l'Inspecteur d'académie pouvait suivre les sites d'école de si près ! »

Ce qui débauche sur un questionnement qui éclaire tout autrement le débat d'origine :

« Je me demande donc, moi aussi, qui est propriétaire du site ? Qui est responsable des pages installées ? Le pourquoi d'une telle exigence ? Pourquoi y aurait-il une telle différence de traitement entre un journal d'école et un site Internet ? Doit-on s'auto-censurer ? Que risque-t-on ? Quelles sont les "erreurs" ou les "fautes" qui vont être sanctionnées ? »

133

De là, part alors l'élaboration d'un système de prémisses à partir de nouvelles contributions des membres qui renforcent donc ainsi les connaissances produites :

« Oui, [...] c'est une "demande" du rectorat que de faire référencer les sites d'écoles sur le serveur académique. "Demande" qu'on nous a invité à transmettre aux collègues qui se lancent dans la création d'un site. »

« Dans le département de l'X. aussi, mais uniquement pour les sites des conseillers pédagogiques et des animateurs informatiques hébergés par le serveur académique, il a été exigé le passage à la moulinette d'une personne unique qui est chargée de "formater" et de "mettre dans une norme" les pages hébergées. »

Toutefois on peut constater cette fois que la part de commentaires accompagnant l'état des lieux est plus importante et fait référence à d'anciennes interventions sans en reprendre l'argumentaire de façon détaillée : « N'est-ce pas M. ? », « le message de R. me laisse une fois de plus pensif ». Cet appui permet de proposer de nouveaux thèmes :

« Alors en place et lieu de polémiques sur la liberté de publication (sic!) à quand un débat sur les contenus des sites Web? »

L'esprit du débat devient de plus en plus synthétique et le modérateur donne des pistes de réflexion d'un magnifique trait de plume :

« En tant qu'instituteur, l'Éducation nationale me confie des enfants en considérant que je suis suffisamment responsable de mes actes pour les éduquer. En tant que simple instituteur, l'Éducation nationale considère que je suis trop irresponsable pour m'exprimer librement sur un site Internet. En tant que fonctionnaire modèle je dois obéir, mais en tant que citoyen j'ai le droit de vous poser la question : Cherchez l'erreur! »

Ce message, en déplaçant le débat hors des questions d'opinion, délivre une véritable problématique. Du point de vue de l'évaluation on passe donc d'une logique de contrôle à une logique du Reste, comme l'appelle Vial (2001), où l'important dans la démarche évaluative est de produire du sens à partir d'un questionnement.

JEU, COMMUNICATION, PROJET

Le jeu des acteurs

Une des caractéristiques de cet échange est qu'il témoigne d'une liberté de parole certaine. La liste, bien qu'hébergée par l'institution n'empêche pas les membres de revendiquer un droit de parole et de pensée. De plus, les actes de langages observés (l'humour ou la colère situent de nombreux commentaires dans le registre affectif) montrent qu'au-delà de leur rôle d'agent institutionnel (sans doute rempli durant leur temps ordinaire de travail) les membres comptent bien être acteurs de leur propre profession, quitte à prendre des libertés avec les règles du jeu. Les échanges témoignent de l'engagement des personnes dans leur projet professionnel et de leur propre réinterprétation de leur mission officielle.

Cette liberté de parole, si on s'en tient à leurs propos, semble témoigner d'une véritable liberté d'action. L'existence de cette liberté se perçoit particulièrement dans l'exposition humoristique de ses limites : notamment celles administratives et institutionnelles (« Je ne savais pas que Monsieur l'Inspecteur d'académie pouvait suivre les sites d'école de si près! »), ou celles liées à l'occupation sociale de l'espace collectif (« Je propose que toutes les routes et rues qui mènent aux écoles soient, elles aussi, gérées par des groupes privés. Les élèves pour venir ou quitter l'école devront donner leurs noms et adresses au PARR (prestataire d'accès au réseau routier) et lire les publicités gravées dans le bitume »), ou « Wanadoo ils sont partout ». Une manière d'affirmer cette liberté est donc pour l'acteur de produire du sens, de rendre

les limites intelligibles par des stratégies textuelles, lorsqu'il lui semble que celle-ci est menacée.

La mise à jour des contraintes et des tâtonnements dans les prémisses est donc une façon de baliser les débats et de poser des bases propositionnelles à forme identitaire à l'intention du groupe. Il s'agit en quelque sorte de tester la culture commune avant d'entamer des échanges sur les différences. Cette base de prémisses est, de ce point de vue un construit collectif qui constitue un processus de référentialisation préalable à toute évaluation (Figari, 1994). Cette référentialisation est un acte de communication au sens de la logique informationnelle indispensable à la formation.

L'interaction communication-formation

En posant ainsi une base de connaissance et en la soumettant à l'approbation du collectif s'amorce donc un processus de légitimation qui autorise le groupe à l'émission de commentaires. Ces derniers ont ici pour but de proposer un avis interprétatif sur la situation avec le souci de rendre intelligible la situation de terrain : « *A mon avis il est pratiquement impossible de réaliser un site école étape par étape et de le mettre à jour régulièrement sans accès FTP.* » Cette remarque en proposant une lecture technique de la situation teste son expérience en la confrontant à celle d'autres membres du groupe, mais l'entrée choisie occulte en partie les éléments qui peuvent créer une dynamique propositionnelle (le problème est lié à la maîtrise des contenus sur les serveurs par l'institution).

La quantité d'éléments à prendre en compte est telle que la production de connaissance dans le groupe ne peut être immédiate et demande une construction plus élaborée prenant en compte les différents points de vue et la mesure des enjeux. Cette construction collective demande un échange plus nourri qui prend du temps. Le collectif, à travers l'action de chaque membre volontaire, participe donc d'une manière propositionnelle à un débat qui ne peut plus se contenir dans une dimension locale. Le *thread 2* est l'illustration d'une telle situation. Dès le premier message, la question des valeurs est posée : « *J'en arrive à déduire que ça ne gêne personne que l'on ait institutionnellement recours aux FAI gratuits.* » Le débat pose donc d'une dimension fondée sur la recherche d'objectivité pour s'aventurer sur un plan plus subjectif, mais aussi plus sensible, car les options de chacun divergent sur ce point. Les conceptions des participants sur leur propre mission professionnelle sont progressivement mises en question. L'engagement dans le *thread 3* semble tel qu'il y a saturation de sens au point de tomber dans le débat d'opinion. À ce niveau le débat d'idées semble s'épuiser dans sa dimension formative.

Il ne faut donc pas assimiler trop rapidement communication et formation. Le niveau polémique « estompe » en quelque sorte la capacité à évaluer la portée de ses actes de langage et c'est la qualité stratégique des messages qui assure ici leur portée.

ÉVALUATION ET FORMATION

La formation comme articulation entre mobiles, buts et moyens

Les éléments du débat trouvent leurs fondement entre le pôle le plus informatif/objectif (placé dans le domaine du significatif) et le pôle le plus communicationnel/subjectif (saturé de sens). La production de connaissances proprement dite qui offre une approche synthétique n'apparaît qu'après un important délai de réflexion (un mois dans ce cas). Il semble donc que la communication soit bien à l'origine du processus formatif, mais que ce dernier produise de l'intelligibilité dans un moment de « repos » du débat. En d'autres termes, on pourrait dire que le sens dirige l'action mais que l'élucidation proprement dite (évaluation des buts et rétrospectivement des moyens mis en œuvre pour les atteindre) se réalise avec un temps de latence. D'une manière proche, Bourgeois (2000, p. 96) a modélisé le processus d'engagement en formation : « [...] l'acteur a une évaluation de son activité projetée ou réalisée du point de vue de l'adéquation entre les trois registres : si je réalise qu'un même mobile peut se concrétiser par une diversité de buts d'action peut-être plus large que ce que j'avais imaginé au départ, ceux que j'envisageais initialement sont-ils bien les plus pertinents pour rencontrer ce mobile, compte tenu également du système spécifique de contraintes et de ressources auquel je suis confronté. » Cette modélisation ne laisse pas de côté la question de l'étagement temporel de cet engagement, et Bourgeois constate que la formation se produit lorsque la temporalité permet de s'inscrire dans un projet d'action accessible et mobilisant (*ibid.* p. 98). Les échanges à travers la liste de discussion donnent donc une dimension tangible à l'accessibilité des projets et les comptes rendus des contributeurs de la liste, en témoignant de leur expérience, constituent, sur ce point précis, une sorte de propédeutique.

136

Du genre au style

Comme a pu le faire remarquer Clot (1999), la technologie, en s'immiscant dans l'environnement professionnel, fait déborder l'activité de l'agent, de la tâche prescrite vers des activités nouvelles. Ici on voit que les agents travaillent la nuit et le week-end, remettent en question et modifient des pratiques institutionnelles sur lesquelles ils n'ont pas, en principe pouvoir de décision (choix des FAI), repensent leur fonction et leurs missions. Ces zones de développements potentiels (*ibid.*, p. 35), en

élargissant et parfois en déplaçant l'espace du travail prescrit, mettent en évidence l'importance des processus d'évaluation en jeu dans ces pratiques. La mise en place de cet outil (pensé, il faut le rappeler, comme instrument institutionnel d'évaluation) tient donc aussi un rôle essentiel dans la construction d'une identité professionnelle dans une zone qui se situe en lisière (en marge même pour certains) de leur fonction professionnelle statutaire. En conséquence, elle entretient des relations avec la fonction de l'agent comme pourrait le faire une formation professionnelle. En ce sens, la liste de diffusion tisse une relation spécifique entre évaluation et formation.

Cette relation peut s'exprimer, dans le cadre de l'analyse du travail et des recherches en ergonomie, en termes de *genre* et de *style* (Clot, Faïta, 2000). Les auteurs proposent la notion de *genre*, héritée des genres du discours de Bakhtine (1984) pour qualifier la part du travail la mieux portée par les acteurs. « Le genre est en quelque sorte la partie sous-entendue de l'activité, ce que les travailleurs d'un milieu donné connaissent et voient, attendent et reconnaissent, apprécient ou redoutent. » (Bakhtine, 1984, p. 11) On voit la parenté de cette notion avec l'implicature gricéenne qui repose sur ces connaissances partagées. Dans notre cas le genre s'alimente de l'état informatif dressé dans la liste, cet état des lieux constitue le décor de ce pré-travaillé social. Le style, lui, est à la fois l'élément d'affranchissement personnel et singulier du sujet par rapport aux règles du genre et dans le même temps l'élément qui ajuste, fait bouger et renouvelle le genre, qui est de l'ordre du collectif. Dans la conversation analysée, le style s'exprime de manière continue, affective, dynamique et inachevée dans les débats d'idées sans fin qui roulent dans la liste. Le genre se manifeste par ces stabilisations (provisoires) et les avancées en connaissance à la disposition du collectif. Le style lui relance le mouvement de subjectivité.

L'expression du style se retrouve donc dans l'emploi des stratégies les plus efficaces pour faire avancer les idées stabilisées par le genre. Le style s'appuie sur l'énergie déployée par les acteurs à être compris. Le niveau réflexif serait donc produit dans le passage de l'objectif au subjectif, une régulation et un temps de repas semblant nécessaire au mûrissement de la réflexion. La première partie (*thread 1*) se réfère à un état des lieux objectif, un discours générique, où pointent parfois des commentaires permettant à l'auteur d'apporter son point de vue dans un souci d'intelligibilité. La seconde partie (*threads 2* et *3*) amorce un débat d'idées qui oppose des styles très différents sous lesquels on perçoit toutefois des groupes de pensée qui se manifestent à travers des discours franchement polémiques ou des tentatives de rationalisation. Pour finir, le *thread 4* montre qu'après un temps de pause, le genre s'incarne dans un discours légèrement différent marqué par les traces du débat.

LA LISTE COMME DISPOSITIF D'ÉVALUATION-FORMATION

Entre genre et style, la place de l'outil

L'analyse de ces échanges montre qu'ils participent d'un processus dialectique qui semble dessiner peu à peu les contours d'un (nouveau) métier. Les membres débattent, s'organisent et repensent leur fonction. Le réseau ainsi formé se développe, des courants d'idées se créent, se renforcent ou meurent. Mais alors, quel rôle joue l'outil informatique ?

Dès lors que l'on s'intéresse à Internet comme un ensemble de dispositifs permettant de décliner divers modes de sociabilité humaine, force est de constater que ces modes ne peuvent s'accommoder d'une dénomination commune et le terme même d'Internet comme celui d'informatique (Baron, 1997) devient trop large pour fournir un cadre opératoire d'intelligibilité. L'unité « liste de diffusion » obéit à une logique interne plus propice à la compréhension car elle limite les mécanismes informatiques en fonctionnement. Il semble important de rappeler que chacune des déclinaisons des dispositifs de l'Internet conditionne comme structure préexistante tout échange informatif, mais en même temps supporte la résultante de l'usage qui en est fait. Quéré (1982, p. 254) exprime cette particularité sous la forme d'une problématique de communication sociale plus large : « Comment rendre compte que la relation sociale soit à la fois un état préexistant aux interactions, servant à la formater (donc une ressource), et le résultat d'un travail interactionnel de configuration (donc un accomplissement) ? » Dans toute tâche d'évaluation il est donc nécessaire de voir quelles sont les particularités, en termes de préformatage.

138

La liste examinée sous cet angle, allie la facilité de prise de parole (similaire à l'envoi d'e-mails, le robot réalise la transmission aux membres), l'asynchronisme (peu de contrainte de présence temporelle). Dans notre cas les membres sont clairement identifiés (tous les messages sont signés). L'inconnue réside surtout dans la portée de la diffusion (qui est l'« abonné modèle » ?), le collectif n'est donc pas complètement élucidé. Ceci ne semble pas gêner les membres outre-mesure. On peut imaginer toutefois que nombre d'échanges se poursuivent dans l'intimité, par e-mails privés ou « chats ». On voit aussi apparaître (c'est le cas pour la liste qui nous intéresse) des listes de diffusion parallèles dissidentes, sur des thèmes voisins où regroupant un collectif plus contrôlé. La liste pourrait être un instrument préformatant les échanges sur le pôle informationnel et portant simplement à la connaissance des membres un certain nombre d'informations qu'ils ignorent.

Usages du dispositif

La liste, comme *instrument informatique* (Bruillard, 1997) semble utilisée ici dans l'ensemble de ses fonctions ; les usagers ne sont pas des débutants en informatique et en exploitent toutes les fonctionnalités. Les *threads* témoignent de la variabilité des usages : l'instrument est aussi bien employé pour trouver réponse à un problème technique ponctuel, que pour débattre ou apporter l'éclairage de sa propre réflexion. Si on rapproche la liste de la notion de *genre*, sa contribution apparaît dans sa fonction d'éclaircissement des règles professionnelles d'un métier aux contours flous. Si on la rapproche de la notion de style on constate que la liste, au même titre qu'un élément catalytique, favorise des échanges qui, en d'autres circonstances, n'auraient pu se dérouler.

Sur ce point, la liste constitue bien un *dispositif techno-sémio-pragmatique* (DTSP), tel que le décrit Peraya (2000, p. 26), qui, par ses particularités propres, favorise l'élaboration de stratégies de communication. Ces stratégies apparaissent à la fois pour dépasser les limites de médiatisation du dispositif et en même temps pour en exploiter la totalité des potentiels. Le dispositif dans la discussion n'est pas neutre et constitue un élément catalytique qui autorise les échanges dialectiques et semble créer les conditions nécessaires à une « vie épistolaire » voire une construction identitaire des membres.

Pour conclure

Ces itinéraires trouvent dans les échanges électroniques un terrain propice au développement d'une « formation » qui serait à la fois centrée sur la mutualisation appelée initialement par l'institution (chaque information nouvelle est portée à la connaissance de la tribu qui s'en empare ou la délaisse) et en même temps sur une forme d'interaction qui crée une dynamique collective dans laquelle la médiatisation technologique n'est pas un facteur neutre. Ce facteur catalysant est étroitement lié à la capacité des membres à employer des détours stratégiques propices à une communication qui dépasse alors le modèle du transport logique.

Ceci amène à rappeler, pour relativiser la portée de l'instrument lui-même, que nombreux sont ceux qui « observent » les échanges sans participer activement aux débats (ils les reçoivent sur leur ordinateur, mais les lisent-ils ?). Or, la dimension formative de la liste, telle qu'elle est décrite ici, repose sur la participation effective des membres. Car c'est cet engagement, pour reprendre le terme employé par Bourgeois, qui témoigne de la production de sens. Nous ne pouvons donc vraiment conclure à propos de la portée de l'instrument sur les « spectateurs » de la liste, ceux qui prennent connaissance des messages mais qui ne débattent jamais, et qui sont

les plus nombreux. Bourgeois (2000, p. 104), dans la dernière partie de son article pose la question : « Quels dispositifs et quelles pratiques mettre en place ? » pour accompagner la personne dans le processus d'engagement en formation. Sur ce point la question reste entière car les propos de la liste n'éclairent que les actes de langage des personnes qui ont « fait le pos ».

BIBLIOGRAPHIE

- ANIS J. (1998). – *Texte et ordinateur, l'écriture réinventée*, Bruxelles, De Boeck.
- AUDRAN J. (2000). – « Nouvelles technologies et Sciences de l'Éducation », in Delâtre J. (dir.) « Culture technologique et culture scientifique à l'école », *Spirale*, n° 26, IUFM Nord-Pas-de-Calais, Université de Lille III, pp. 35-46.
- AUSTIN J. (1962). – *How to do Things with Words*, Oxford, Clarendon Press.
- BAKHTINE M. (1984). – *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard.
- BARON G-L. (1997). – « Informatique et enseignement obligatoire en France, évolution et perspectives », in Pochon L.-O. et Blanchet A., *L'ordinateur à l'école de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel, IRDP-LEP, pp. 49-58.
- BEAUDOUIN V., VELKOVSKA J. (2000). – « Constitution d'un espace de communication sur Internet », in Flichy P. (dir.) « Internet un nouveau mode de communication », *Réseaux*, n° 97, Paris, Hermès-Sciences.
- BRETON PH. (1990). – *La tribu informatique*, Paris, Métailié.
- BOURGEOIS E. (2000). – « Le sens de l'engagement en formation », in Barbier J.-M. et Galatanu, O. (dir.) *Sens signification, formation*, Paris, PUF, pp. 87-106.
- BRUILLARD É. (1997). – « L'ordinateur à l'école : de l'outil à l'instrument », Pochon L.O., Blanchet A. (éds.) *L'ordinateur à l'école, de l'introduction à l'intégration*, Neuchâtel, IRDP, pp. 99-118.
- CHANDLER D. (1998). – « Writing Oneself in Cyberspace », in Lonsdale R. (éd.) *Writing in Higher Education: Perspectives in Theory and Practice*, Aberystwyth, University of Wales, pp. 11-19.
- CLOT Y. (1999). – *La fonction psychologique du travail*, Paris, PUF.
- CLOT Y., FAÏTA, D. (2000). – « Genre et style en analyse du travail, concepts et méthodes », *Travailler*, n° 4, Paris, CNAM, pp. 7-42.
- DROT-DELANGÉ B. (2001). – « Teachers and Electronic Communication: a Minority Activity ? », in Hedberg J. (éd.) *Educational Media International*, 38-2/3, London, Routledge, pp. 141-148.
- FIGARI G. (1994). – *Evaluer, quel référentiel ?* Bruxelles, De Boeck.
- GILLET J.-L. (2000). – *Régulation pédagogique à distance en formation continue, échanges, interactions et débats entre enseignants sur une « liste de diffusion électronique »*, mémoire de DEA, Université de Provence.

- GRICE H-P. (1979). – « Logique et conversation », in « La conversation », *Communications*, n° 30, Paris, Seuil, pp. 57-72.
- PERAYA D. (2000). – « Le cyberspace un dispositif de communication et de formation médiatisé », in Alava S. (dir.) *Cyberspace et formations ouvertes*, Bruxelles, De Boeck, pp. 17-44.
- QUÉRÉ L. (1982). – *Des miroirs équivoques*, Paris, Aubier.
- SEARLE J.-R. (1974). – *Les actes de langage, essai de philosophie du langage*, Paris, Hermann.
- VIAL M. (2001). – *Se former pour évaluer*, Bruxelles, De Boeck.