



Formation sur des réseaux professionnels Listes de diffusion pour enseignants du premier degré

Jean-Marc Turban

► To cite this version:

Jean-Marc Turban. Formation sur des réseaux professionnels Listes de diffusion pour enseignants du premier degré. 2005. hal-00005723

HAL Id: hal-00005723

<https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00005723>

Submitted on 29 Jun 2005

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.

Formation sur des réseaux professionnels

Listes de diffusion pour enseignants du premier degré

Jean-Marc TURBAN

*Docteur en Sciences de l'Éducation
Université de Rennes II – Haute Bretagne
14 rue du Littoral
22410 Tréveneuc
jean-marc.turban@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. Les listes de diffusion pédagogiques permettent aux enseignants de mutualiser des ressources, de coopérer, de rompre leur isolement. Nous sommes allés à la rencontre de 25 instituteurs ou professeurs des écoles afin d'examiner si, et le cas échéant dans quelle mesure, l'adhésion et la participation à des listes de diffusion pour enseignants du premier degré concourent à leur formation professionnelle continue. Avec l'enquête par entretien semi directif, méthodologie qualitative à forte capacité heuristique, nous avons misé sur la subjectivité des informateurs comme source de connaissance, de compréhension d'une cyberexpérience sociale singulière. Le discours recueilli valide notre hypothèse et montre que les listes sont le lieu d'une autoformation, une autoformation sociale, informelle, d'accompagnement, existentielle.

MOTS-CLÉS : enseignants du premier degré, T.I.C., listes de diffusion, réseaux sociotechniques, autoformation, coformation.

1. Introduction

Dans le cadre de notre recherche doctorale, nous nous sommes plus particulièrement intéressés au micro monde social des listes de diffusion pédagogiques du primaire. Micro monde en effet, car si leur effectif s'étoffe progressivement, leur audience reste confidentielle¹.

D'emblée, les échanges, la mutualisation des ressources, des expériences entre pairs via ces réseaux sociotechniques nous a semblé receler un potentiel formatif. Cette intuition est à la source du questionnement qui a motivé notre étude : **les listes de diffusion pour enseignants du premier degré constituent-elles un vecteur de formation professionnelle pour les maîtres abonnés ?**

Nous avons mis à profit la capacité de découverte de l'entretien semi-directif afin d'analyser finement la « cyberexpérience » des abonnés. Nous sommes allés à la rencontre de 25 de nos colistiers avec lesquels nous nous sommes longuement entretenus au sujet de leur expérience sur les listes pédagogiques et des processus à l'oeuvre sur ces réseaux sociotechniques. Nous avons mené nos investigations sur les trois listes de diffusion pédagogiques généralistes destinées aux enseignants du primaire les plus réputées et fréquentées dans l'enseignement primaire, des listes interactives, ouvertes, non modérées, non-institutionnelles : *Listecolfr*, la *Liste Freinet* et la *Liste PMEV*².

2. Une formation professionnelle continue

Nos informateurs n'évoquent pas d'emblée le caractère formatif des listes, cependant, lorsque nous les interrogeons à ce propos dans le fil de l'entretien, ils acquiescent très majoritairement. Ils considèrent que ces réseaux sociotechniques contribuent à leur formation, et plus spécifiquement leur formation professionnelle, puisque la pédagogie, la didactique, la vie scolaire en constituent l'objet. Les échanges nourrissent la réflexion de professionnels de l'éducation confrontés à une tâche complexe, protéiforme, à l'humain et ses paradoxes. La découverte de façons de faire différentes, originales, l'ouverture sur des modèles pédagogiques, didactiques, inconnus, peuvent entraîner des changements dans leurs pratiques de classe, qui témoignent assurément de l'aspect formatif des listes. Ces évolutions professionnelles concernent des techniques particulières, des activités, des domaines scolaires précis. Mais parfois, c'est une organisation pédagogique, une façon de faire classe qui est transformée, et par delà, une vision de l'école, une vie professionnelle.

1. On peut estimer à l'heure actuelle que sur les 370 000 enseignants du premier degré moins de 5 000 sont abonnés à une liste pédagogique du primaire (moins de 2 %).
2. Pédagogie de Maîtrise à Effet Vicariant.

3. Coformation

La formation sur les listes résulte d'échanges horizontaux entre pairs confrontés à des situations, des difficultés analogues auxquelles ils font face 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. Chacun est formé et formant, un double processus de formation est enclenché. Former fait progresser car cela implique une objectivation structurante des connaissances pour qui entend communiquer son savoir à autrui.

Cet apprentissage social doit une grande part de son efficacité à la parité entre colistiers, à l'équivalence de leur position sociale qui favorise la formation réciproque. Les participants qui mettent « en résonance » leurs savoirs [LERAY 02 (254)] coopèrent, se coforment. Les plus actifs établissent le plus d'interactions et profitent le plus du potentiel formatif des listes. Les abonnés inactifs ne bénéficient pas de cette coformation puisque celle-ci est subordonnée aux interrelations. Toutefois, les abonnés y compris les « invisibles » qui ne participent jamais sur les listes³ peuvent s'inspirer de l'expertise de leurs colistiers.

Nous constatons que l'utilitarisme l'emporte sur la coopération, et plus encore sur la collaboration, entendue comme réalisation commune d'une tâche par le groupe [HENRI & LUNDGREN-CAROL 01(40)], quasi inexistante. La liste est considérée comme un bien public qu'il faut s'approprier [SMITH 92]. 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 en ligne (chat, visioconférences...) ou en présentiel afin de favoriser l'auto-perception de chacun comme membre d'un collectif de pairs solidaires [TESSIER 02(73) ; HENRI & LUNDGREN-CAYROL 01].

4. Une information

Ce n'est pas le média « liste de diffusion » qui forme, mais les contenus, les discours 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 00(24)]. Il y a médiation humaine et médiatisation technologique des processus formatifs [ALAVA 00(53)].

Des enquêtes font 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 », niveau zéro de l'apprentissage pour [BATESON 77)], mais pas d'« apprendre à » ou d'« apprendre » (intransitif). Pour qu'il y ait formation, il faut que le colistier mobilise l'information, qu'il la

3. Les « passagers clandestins » représentent 14,2% des abonnés (Turban, 2004 : 318).

traite et l'intègre par assimilation-accomodation, en lien avec les connaissances déjà acquises, qu'il réorganise son système de représentations.

Quelques enseignants interrogés 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...

Des abonnés évoquent les stratégies déployées pour traiter le courrier en provenance des listes et mettent ainsi en relief leur savoir-faire en matière d'autodocumentation. Il faut éliminer l'inutile, c'est-à-dire beaucoup trier, classer efficacement ses fichiers et ses favoris. La communication sur les listes s'avère extrêmement bruitée. De nombreux messages⁴ 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. 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 [LUSSATO 91], filtrage qu'en définitive, seul l'individu lui-même doit assumer par sa capacité critique :

« 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 91).

5. Une autoformation

La fréquentation d'une liste pédagogique correspond à un acte volontaire, autonome, dès le premier geste : mettre en marche l'ordinateur. Chaque abonné lit les messages, participe à sa guise aux échanges, au gré de ses disponibilités, de ses aspirations, de son contexte personnel et professionnel. Les listes pour enseignants du premier degré constituent une source d'information ciblée, dans la pratique documentaire de pédagogues en recherche, en rapport avec leur aptitude et inclination pour « l'apprendre par soi-même ». Elles participent à l'autoformation des maîtres abonnés, une autoformation :

- sociale : Les abonnés échangent ressources et opinions au bénéfice de tout le collectif. Cette coopération / confrontation en ligne engendre une coformation, authentique stratégie sociale d'étude, qui se nourrit des relations interpersonnelles. La reconnaissance des ressources de l'autre contribue à recréer le lien social. Les colistiers apprennent dans et par le groupe social. La dimension humaine 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 spontanés. Elle correspond bien à une situation informelle d'étude, définie par [Pain 90 (139-140)] comme une situation de formation issue des rapports de l'individu avec son environnement, dans sa vie quotidienne (travail, loisir, vie sociale), en dehors de toute programmation et d'un

4. 15% en moyenne sur l'ensemble des trois listes considérées (Turban, 2004 : 347)

quelconque enseignement. Les listes permettent aux pédagogues de trouver rapidement de l'information, de résoudre efficacement des problèmes et d'enrichir leur répertoire professionnel. Grâce aux listes, les maîtres développent des compétences non acquises en formation institutionnelle initiale ou continue ;

- d'accompagnement [DUMAZEDIER 02(70)] : 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 professionnelles par une autoformation continue ;

- existentielle : Les colistiers s'approprient le pouvoir de se former par eux-mêmes [PINEAU 83], 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.

6. Conclusion

Listecolfr, les listes *Freinet* et *PMEV* sont des espaces d'autoformation, d'innovation, d'ouverture, et de relations sociales. Chaque abonné 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, diversifiée, que le colistier critique et réflexif doit 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 ces réseaux professionnels.

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 spontané. 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. On peut donc se poser la question de leur intégration au sein d'un dispositif de formation initiale et continue des maîtres. Elles peuvent 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 ».

Associations volontaires de personnes qui partagent un intérêt, des valeurs communes, les listes font partie de ces multiples « Nous sociétaires » [DUBAR 00(195)] auxquels on adhère. Leur fréquentation relève d'un certain utilitarisme. L'attachement envers ces réseaux sociotechniques n'est que très relatif. À 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.

7. Bibliographie

- [ALAVA 00] Alava S. (dir.), *Cyberespace et formations ouvertes. Vers une mutation des pratiques de formation ?* De Boeck Université, Bruxelles, 2000.
- [BATESON 77] Bateson G., *Vers une écologie de l'esprit*, tome 1, Seuil, Paris, 1977.
- [DUBAR 00] Dubar C., *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, PUF, Paris, 2000.
- [DUMAZEDIER 02] Dumazedier J., *Penser l'autoformation. Société d'aujourd'hui et pratique d'autoformation*, Chronique Sociale, Paris, 2002.
- [HENRI & LUNDGREN-CAYROL 01] Henri F., Lundgren-Cayrol, K., *Apprentissage collaboratif à distance. Pour comprendre et concevoir les environnements d'apprentissage virtuels*, Presses de l'Université du Québec, Québec, 2001.
- [LERAY 02] Leray C., « Espaces-temps intermédiaires et autoformation » in Carré, P., Moisan, A., (dir), *L'autoformation, Fait social ? Aspect historique et sociologique*, L'Harmattan, Paris, 2002.
- [LUSSATO 91] Lussato B., *La théorie de l'empreinte*, E.S.F. Éditeur, 1991.
- [PAIN 90] Pain A., *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*, L'Harmattan, Paris, 1990.
- [PERAYA 00] Peraya, D., « 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, 2000.
- [PINEAU 83] Pineau G., Marie-Michèle (1983), *Produire sa vie. Autoformation et autobiographie*, Idilig, Paris, 1983.
- [SMITH 92] Smith M., *Voices from the Well the logic of the virtual commons*, Sociology, UCLA, 1992.
- [TESSIER 02] Tessier G., « 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, 2002.
- [TURBAN 04] Turban J.-M., *Listes de diffusion pour enseignants du premier degré : une expérience formative combinaison des logiques de l'action (intégration, stratégie, subjectivation)*, Thèse de doctorat de Sciences de l'Éducation, Université de Rennes II - Haute Bretagne, 2004, 572p.