
Enseignants et listes de discussion : rapports à la communauté et « micro- culture »

Congrès international AREF 2007
*Symposium « Processus de socialisation et apprentissages
en ligne »*

Amaury Daele

*Centre de Didactique universitaire
Université de Fribourg
90, Bvd. de Pérolles,
CH-1700 FRIBOURG
amaury.daele@unifr.ch*

RÉSUMÉ. La présente communication se base en grande partie sur un article rédigé en collaboration avec Jacques Audran, Université de Haute-Alsace et en voie de publication (titre : Forums et listes de discussion : rapport à la communauté et « micro-culture »).

Si les dispositifs formels ou moins formels de formation continue des enseignants font l'objet de recherches nombreuses et originales, il semble que l'on n'insiste pas assez sur l'étude de leur dimension socialisatrice. Sans nier la portée des travaux qui pointent l'importance de l'argumentation et des dissonances entre les idées, cet article propose de s'interroger sur le processus de socialisation qui conditionne l'entrée et la participation dans une communauté virtuelle d'enseignants. Un modèle en phases progressives de la transformation du rapport à la communauté est proposé. L'observation de la traversée de ces phases ouvre des perspectives de compréhension de la participation des enseignants à des communautés virtuelles et fournit des pistes d'action pour les modérateurs et autres « passeurs ».

MOTS-CLÉS : communauté virtuelle, enseignants, liste de discussion, micro-culture, socialisation, développement professionnel

Les listes de discussion électroniques d'enseignants semblent être des instruments d'apprentissage et de développement professionnel (Daele, 2004). Ainsi, le recours à l'argumentation, l'entretien d'une posture réflexive mais ouverte, les liens sociaux établis, semblent des facteurs fondamentaux (Daele, 2006a) ainsi que le rôle joué par les animateurs-modérateurs (Salmon, 2003 ; Daele, 2006b). De même, la « sociabilité » du groupe, c'est-à-dire les règles organisant les interactions sociales, la convivialité, l'engagement des participants, la sécurité des membres, etc. (Preece, 2001), qui est construite par les participants, joue aussi un rôle important pour proposer un cadre social positif propice à des débats respectueux.

Cependant, ce processus de socialisation¹ qui se construit au fil du temps est difficile à identifier, non seulement si l'on considère le groupe dans son ensemble mais aussi par rapport au vécu de chaque participant. Quels sont les indices de cette construction ? Quelles en sont les étapes ? Comment caractériser le sentiment des participants d'appartenir à un groupe où l'on peut apprendre ? S'interroger sur les processus de socialisation à l'œuvre dans une communauté virtuelle permettrait en effet d'explorer davantage l'idée que la représentation que se font les apprenants des possibilités qu'ils ont d'apprendre dans un dispositif donné influence leurs futurs apprentissages (Charlier, 1998 ; Charlier, Nizet et Van Dam, 2005). Nous voyons alors qu'il serait nécessaire de mieux comprendre comment se construit ce sentiment d'appartenance et de proposer un modèle permettant de représenter les différents types de rapports que construisent et entretiennent les membres d'une communauté virtuelle avec celle-ci dans un but d'apprentissage ou de développement professionnel.

1. Cadre général, présentation des principes d'un rapport des membres à la communauté au travers d'une « micro-culture »

En suivant Grossman, Wineburg et Woolworth (2001, p. 946) nous définissons une communauté comme un : « [...] groupe de personnes qui sont socialement interdépendantes, qui participent ensemble à des discussions et des prises de décision, et qui partagent certaines pratiques qui, à la fois, définissent la communauté et sont développées par elle ».

Pour préciser cette définition, Preece et Maloney-Krishmar (2003, p. 597), dans leurs travaux traitant des « *online communities* », ajoutent que dans une communauté :

¹ Par « processus de socialisation », nous entendons désigner la dynamique à l'œuvre dans les interactions qui permettent à un individu d'intérioriser certaines des valeurs et des connaissances propres au groupe avec lequel il établit des échanges grâce à une construction culturelle de la signification (Bruner, 1990). Mais au-delà de cette définition, il s'agit également pour nous d'une dynamique qui relève de la construction identitaire du sujet, donc d'un processus de subjectivation au sein d'un groupe (Kaes, 1993).

- les membres ont un but, un intérêt, une activité ou un besoin commun qui constitue la raison principale de leur appartenance à la communauté ;
- les membres s'engagent dans une participation répétée, active et il y a souvent des interactions intenses, des liens émotionnels forts et des activités communes entre les participants ;
- les membres ont accès à des ressources partagées et des règles déterminent les modalités d'accès à ces ressources ;
- la réciprocité des informations, des soutiens et des services entre les participants est importante ;
- il y a un contexte de conventions sociales, d'utilisation du langage et de façons de se comporter.

Même si la notion de communauté reste polysémique et complexe lorsqu'elle désigne un groupe de personnes impliquées dans un processus d'apprentissage collectif (Charlier et Daele, 2006), cette entité semble une « unité » fondamentale pour cerner des groupes qui interagissent dans des espaces numériques (Wenger, McDermott et Snyder, 2002). L'inscription à une liste ou à un forum délimite en quelque sorte automatiquement, et de manière très nette, à la fois un collectif dont chaque membre est représenté par un artefact, et un lieu virtuel qui sert de support aux échanges discursifs. La caractéristique principale de ces lieux d'échange est qu'il peut s'y créer une « micro-culture » de groupe (Daele, 2005 ; Audran et Pascaud, 2006) qui, dans certaines conditions, peut transformer cette zone où se crée une histoire commune en un lieu virtuel de formation et de transformations identitaires (Audran, 2002).

Nous postulons que cette « micro-culture » est construite à partir d'une multitude d'actes sociodiscursifs allant du partage d'expérience, au débat favorisant le conflit sociocognitif (Daele, 2004). Bronckart (1997, p. 19) note que la négociation de sens entre les êtres humains qu'autorise le langage à travers des interactions socio-discursives, construit l'identité collective d'un groupe. Dans le même sens, Wenger (1998) insiste particulièrement sur la négociation et la construction identitaire que le dispositif rend possible par le biais de la participation des contributeurs, combinée à la réification des interactions.

Une caractéristique de cet environnement tient donc à la réciprocité des influences qui s'exercent entre communauté et membres. Mais cette réciprocité s'inscrit dans un rapport qui est régi par un processus de construction d'une « micro-culture » qui semble constituer une condition de participation pour les membres (Preece, 2001 ; Preece et Maloney-Krichmar, 2003). Si les objectifs de la communauté peuvent être ouvertement explicités et débattus, si les membres ont le sentiment que leurs objectifs personnels sont pris en compte et que les règles d'interaction sont élaborées en commun et acceptées, les membres sont davantage enclins à participer activement à la communauté et à s'impliquer éventuellement dans son fonctionnement. Cette condition influencerait elle-même aussi sur les conditions d'apprentissage des membres (Daele, 2004).

En premier lieu, sur le plan temporel, on remarque que ce processus peut être très différent d'une communauté à l'autre (Daele et Charlier, 2006) et semble lié en particulier au contexte d'émergence de la communauté. Plus précisément, Audran et Simonian (2003), après avoir analysé les échanges d'étudiants dans deux forums de discussion au sein d'une formation à distance, décrivent trois phases « d'évolution socio-discursive » dans l'histoire d'une communauté virtuelle. Ces phases retracent l'évolution du rapport à la communauté des membres, c'est-à-dire l'évolution de l'investissement des membres par rapport à la communauté :

- *phase de rapport à soi*, où les membres sont surtout concernés par la prise en main de l'outil et par leurs propres questions et problèmes ;

- *phase d'appropriation communicationnelle*, où les membres commencent à ressentir la dynamique de la communauté et prennent conscience qu'ils peuvent agir sur la communication elle-même ;

- *phase de prise de conscience de l'alter*, où les membres exploitent les aspects relationnels et réflexifs de la communauté et sont capables, de façon responsable, de se représenter les autres membres comme des acteurs et des partenaires dans la communication.

Ensuite, il apparaît que cette présentation progressive en trois phases rejoint l'idée de Bronckart (2000) selon laquelle la construction de l'identité collective peut être considérée comme une construction d'un discours à visées consensuelles, non seulement sur la manière de désigner le monde mais aussi sur la façon de le réfléchir, de se le représenter et de s'y positionner. En fonction du contexte dans lequel émerge le groupe (par exemple une formation à distance, un regroupement de professionnels, le lancement d'un site web commercial...), nous rejoignons Bronckart (2000) pour poser l'hypothèse que pour chaque membre, ces phases vont se dérouler différemment dans le temps, vont donc créer des relations différentes entre chaque membre et la communauté et vont donc mettre en place des conditions d'apprentissage différentes. L'observation et l'action sur ces trois phases pourraient permettre à un formateur ou à un modérateur de communauté virtuelle de comprendre l'évolution des interactions au sein du groupe qu'il encadre et de prendre des décisions en phase avec l'histoire et la culture du groupe dans le but de favoriser l'apprentissage des participants.

2. Méthodologie d'étude

Notre étude repose sur l'analyse de contenus de messages échangés dans une « liste de discussion » (ou de diffusion) qui rassemble des instituteurs belges francophones. Notre approche méthodologique générale met l'accent sur les aspects compréhensifs (Kaufmann, 1996) et s'occupe prioritairement d'analyser les messages à partir de leur construction, c'est-à-dire à travers la manière dont les locuteurs établissent des « rites de communication » entre eux.

Il nous semble pertinent dans notre cas de nous focaliser sur les règles d'échange les plus usitées et les buts fixés à ces échanges. Dans le point qui suit, la communauté que nous avons choisie est présentée. A travers les messages échangés,

nous avons essayé de repérer des indices correspondant à l'apparition successive des trois phases que nous avons brièvement définies plus haut (phase de rapport à soi, phase d'appropriation communicationnelle, phase de prise de conscience de l'alter). Ces trois phases nous ont servi de grille de lecture du contenu des messages échangés en essayant de repérer ce qui pourrait relever de la construction de chacune d'entre elles. Nous avons fonctionné en ce sens selon le modèle C d'analyse de contenu de L'Ecuyer (1990). Ensuite, nous avons essayé de « modéliser » ces phases en synthétisant leurs éléments caractéristiques repérés au sein des données.

3. Parallélisme des phases ou conflits internes : la liste INSTIT

La liste de discussion INSTIT² a été lancée en septembre 2002 à l'initiative d'un instituteur chargé de mission à l'administration de l'enseignement de la Communauté française de Belgique. Elle s'adresse en particulier aux instituteurs et institutrices des enseignements maternels et primaires. Elle rassemble en permanence entre 250 et 300 abonnés qui partagent leur expérience sur des questions très variées touchant à la pratique quotidienne à l'école : didactiques, maîtrise de l'orthographe, relation avec les parents, utilisation des TIC, organisation de classes de dépaysement, usage de manuels scolaires... (Daele, 2004).

En considérant les trois phases du rapport à la communauté décrites au début de cet article, on remarque que les membres évoluent chacun à des rythmes différents. Dans une communauté comme celle qui s'est constituée autour de la liste INSTIT, ces phases semblent s'opérer en boucles successives à chaque fois que de nouveaux membres s'abonnent et s'impliquent dans les discussions. La grande majorité de ces nouveaux membres se situent dans la phase 1 de « rapport à soi ». Ils sont visiblement préoccupés avant tout par leurs propres questions. Ils ne connaissent pas l'histoire de la liste ni les sujets qui y ont déjà été abordés, ils ne perçoivent pas encore les rapports existant entre les anciens membres ni éventuellement leur « spécialité ».

« Je suis une nouvelle venue sur la liste [...] et je suis donc en recherche de documents et d'idées pour mon Travail de Fin d'Études. Le sujet que j'ai choisi de travailler est : installer un coin déguisement avec les élèves de troisième maternelle et l'exploiter à l'aide du jeu dramatique. Si vous avez des livres, des adresses de sites... ou encore des idées ou des suggestions elles seront les bienvenues. » (A, oct. 2004) « Bonjour. Toujours pour mon travail de fin d'études sur les loups, je cherche des documents pouvant m'aider sur « le loup à travers les siècles » (origine, là où on le trouve encore, là où il a disparu etc.). » (S, fév. 2004).

De leur côté, les membres plus anciens qui se situent manifestement dans la phase 3 de « prise de conscience de l'alter » ont des réactions variées vis-à-vis des nouveaux. Certains répondent patiemment, même si la question a déjà été posée auparavant : « Bonjour. Au parc à gibier de la Reid, ils ont, en plus d'avoir des

² <http://www.enseignement.be/prof/espaces/fondam/instit/presentation.asp>

loups, un spécialiste des loups. [...]. Entrée gratuite carte enseignant. Si j'ai bon souvenir c'est en province de Liège. » (JM, fév. 2004).

D'autres sont agacés et le font savoir plus ou moins explicitement : « As-tu déjà fait une recherche sur Google ? Qu'as-tu déjà trouvé ? » (B, fév. 2004). Ou par rapport à une demande d'une étudiante en stage :

« S. a demandé :

"Bonjour tout le monde. Je suis actuellement en stage en 2^{ème} primaire et j'aimerais faire une blague gentille à mes élèves ce 1^{er} avril. Quelles sont vos idées ? Merci"

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

Ces différences de rapport à la communauté entre « nouveaux » et « anciens » peuvent donner lieu à des confrontations à propos de la liste. C'est l'occasion de rappeler les usages en vigueur et éventuellement de raconter comment ils se sont construits. C'est également l'occasion de raviver certains débats qui semblaient enterrés depuis longtemps, que ce soit par rapport aux contenus des échanges sur la liste ou parfois par rapport au rôle de l'animateur. Par exemple le message de H. ci-dessus a reçu cette réponse : « Oh, Monsieur H... Que c'est dommage de ne pas rassurer une jeune future collègue... Auriez-vous oublié le stress que provoque un stage ou faisiez-vous partie des quelques rares qui partaient sans soucis...? Bon WE et sans rancune. » (V, mars 2004).

Ce à quoi H répond : « Je trouve que la liste est de plus en plus envahie par des questions, des demandes de futurs enseignants. C'est certes en partie son rôle [...]. Je ne supporte plus toute une série de demandes et de questions que, manifestement, l'apprenant pourrait résoudre par lui-même [...], faisant preuve par là d'une qualité bien nécessaire au métier : l'initiative personnelle. Les "chevronnés" parmi nous seraient alors bien plus disposés à répondre à de vraies questions intelligentes. » (H, mars 2004).

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

Si l'on suit « l'évolution » d'un nouveau membre, par exemple M, on remarque qu'en deux mois, un changement s'est opéré dans son rapport à la communauté, entre son premier message :

« Voulez-vous quelques conseils pour être toujours dans le coup même après 36 ans de carrière ? [...] même si les enfants parfois vous énervent... vous verrez... quand vous arrêterez vous les regretterez car plus personne, aussi bien qu'eux, ne vous dira... TU ES LA PLUS BELLE MADAME !!! Si vous avez besoin d'une petite oreille pour vous confier... je serai là puisque je viens tout juste d'arrêter ma carrière et je me trouve avec plein de temps devant moi. » (M, jan. 2006).

...et sa « prise de conscience de l'*alter* » et du travail de négociation qui s'ensuit nécessairement, suite à quelques remarques reçues en privé et une carte postale virtuelle qu'elle a voulu transmettre à la liste mais qui n'est pas arrivée :

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

Visiblement, certains usages de la liste lui échappent encore à ce moment (usage des messages privés et des fichiers attachés, les types de questions débattues, les rôles de l'animateur...). Le travail personnel de réflexion qu'exige cette évolution transparait peu explicitement dans les messages mais les contenus latents sont aisément compréhensibles.

Par ailleurs, certains membres ne semblent pas évoluer et gardent une participation « périphérique » comme cet enseignant retraité qui poste régulièrement des messages où il annonce la mise en ligne d'un nouvel exercice interactif sur son site *Web* : « Bonjour à tous. Encore un nouveau programme d'exercices. Cette fois, il est réservé à l'indicatif plus-que-parfait. [...] » (M, oct. 2005).

Ces messages suscitent de temps en temps des réactions d'encouragement ou de félicitations sur la liste mais sans plus. Il est possible néanmoins que des messages privés soient échangés autour de ces sujets. Ces membres semblent vouloir garder une position en marge des débats de la liste, que ceux-ci portent sur des sujets pédagogiques ou sur la communication au sein du groupe.

Finalement, on remarque bien que, du fait que la communauté est constituée de personnes qui n'ont pas adhéré au même moment, il y a une distorsion entre les nouveaux et les anciens membres du point de vue de leur rapport aux autres et à la communauté. Cette distorsion provoque régulièrement des débats à propos de l'existence de la liste elle-même.

4. Synthèse : vers une caractérisation du rapport à la communauté virtuelle

La facilité apparente de délimitation de l'appartenance « informatique » au groupe ne doit pas masquer pour autant le caractère complexe de l'implication concrète dans un processus d'identification où chaque membre de la communauté se reconnaît peu ou prou dans l'image que délivre le groupe et qui, en même temps par sa singularité, enrichit, transforme le groupe au fur et à mesure que se déroulent les échanges. Le locuteur passe progressivement de l'émission de messages fonctionnalistes à la tenue d'une « figure » qu'il pense approximativement compatible avec les occupations discursives de la communauté, avant de s'engager

plus avant dans un processus d'affiliation où sa position identitaire demandera à être affermie. Ce phénomène, qui se rapproche de principes largement décrits par Ricœur (1990), installe un mouvement permanent régi par l'oscillation entre *mêmeté* et *altérité*. La *mêmeté* entre membre et groupe fonctionne un peu comme si le collectif était le miroir de l'individu et cette identification permet au membre de la communauté de communiquer avec ses pairs au travers du code « micro-culturel » partagé qu'il emploie comme un signe d'allégeance ou de convergence.

L'*altérité*, à l'inverse, fait l'originalité du membre par rapport au groupe et cette singularité alimente la dynamique et la transformation du groupe. La tension entre *mêmeté* et *altérité*, ce que Ricœur appelle processus d'*ipséité*, fait que le rapport de l'individu à la communauté à laquelle il appartient reste très particulier. En effet, une communauté virtuelle reste aussi une entité possédant ses caractéristiques propres, la communauté dispose d'une date de naissance et n'est pas éternelle. Elle a une histoire qui surdétermine les échanges en son sein même si les membres qui la composent ne la connaissent pas toujours dans les moindres détails. Pour « s'approprier » l'espace d'échange, les membres prennent leurs repères, apprennent à situer les autres membres par leur nom, leur spécialité ou leur caractère, notent les différents usages pour échanger des documents ou tout simplement pour dire « bonjour » ou « merci »... En même temps, ils se démarquent des autres, construisent leur individualité en personnalisant leur signature, en utilisant une forme particulière d'humour ou en montrant explicitement les domaines dans lesquels ils sont les plus compétents. Il s'agit donc de deux processus complémentaires que chaque membre apprend à gérer pour trouver sa place tout en s'identifiant au groupe et à sa micro-culture. A l'intérieur du groupe, chaque membre est alors perçu comme une personnalité bien définie alors que pour l'extérieur, il se confond avec le groupe dans sa globalité.

Ces trois processus (*mêmeté*, *altérité* et *ipséité*) constituent la base d'une représentation générale de la construction « inter-individuelle » du rapport à la communauté qui va déterminer d'autres processus internes comme la production de savoirs, la négociation de sens entre les membres ou la libération des individualités.

Pour revenir aux trois phases schématiquement présentées en début d'article, on perçoit maintenant que la première est de notre point de vue une étape indispensable de la prise de contact avec l'autre ; ces messages impersonnels et exploratoires, qui semblent lancés pour savoir si quelqu'un est là pour y répondre, paraissent déterminants dans l'engagement futur des membres vis-à-vis de la communauté.

Dans la seconde phase, sous une apparente volonté de communication vers autrui, les contenus indiquent plus volontiers la préoccupation du moment du locuteur qu'une véritable prise en compte de l'autre. Cette phase est plus caractérisée par une recherche d'« harmonie » dans la polyphonie ambiante, qu'à la construction des conditions de l'intercompréhension. Dans cette phase, l'observation des rites et la compréhension des coutumes, traditions et règles implicites, sont évidemment primordiales. On peut supposer qu'à ce stade également de nombreux participants renoncent à réaliser cette longue opération de *tuning* et se coupent de la communauté.

La troisième phase est alors celle qui permet à chacun de « frotter » ses propositions à celles d'autrui. C'est à ce stade que l'argumentation, le conflit constructif, la dissonance maîtrisée sont autant d'instruments au service d'un progrès du sens et de la pensée. Le problème est que, lassés par la difficulté à surmonter les premiers obstacles, certains locuteurs potentiels se contentent d'observer les débats lancés par ceux qui sont devenus des *old-timers*. Ceux-ci, qui ont su passer par ces phases, ont participé à la construction d'une « micro-culture » qui leur permet d'évoluer verbalement (voire de jouter) dans le cercle de leurs pairs.

Au début de cet article, nous posons l'hypothèse que pour chaque membre d'une communauté, les phases de construction du rapport à la communauté se déroulent différemment dans le temps, ce qui contribue à créer des conditions de participation et d'apprentissage différentes pour chaque membre. La brève analyse que nous avons menée a permis de mettre en évidence et d'illustrer ces phases ainsi que les processus qui les sous-tendent. Nous avons aussi pointé les obstacles qui se dressent devant les débutants et que doivent connaître les tuteurs, accompagnateurs et autres « passeurs ».

D'un point de vue méthodologique, l'analyse des contenus des messages échangés donne ainsi un aperçu général mais indirect des différents types de rapports à la communauté vécus par les membres. Des interviews ou des questionnaires pourraient éventuellement aider à préciser les représentations et les rapports individuels vis-à-vis de la communauté. Les trois phases proposées dans cet article pourraient ainsi être davantage opérationnalisées pour aboutir à un modèle plus précis et plus valide de ces rapports.

5. Bibliographie

- Audran, J. (2002). La liste de diffusion électronique : un instrument de formation professionnelle ? *Recherche et formation*, INRP, p. 123-141.
- Audran, J. et Simonian, S. (2003). Profiler les apprenants à travers l'usage du forum. *Information sciences for decision making n°10*, p. 21-32.
- Audran, J. et Pascaud, D. (2006). Construction identitaire et culture des communautés. In A. Daele et B. Charlier (Dir.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, p. 211-226.
- Bronckart, J-P. (1997). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionnisme socio-discursif*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Bronckart, J-P. (2000). *Les processus de construction de la personne dans la perspective de l'interactionnisme socio-discursif*. Séminaire ARC du 6 avril 2000. En ligne [<http://valibel.fltr.ucl.ac.be/arc/seminairesarc4.htm>]
- Bruner, J.S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Charlier, B. (1998). *Apprendre et changer sa pratique d'enseignement. Expériences d'enseignants*. Bruxelles : De Boeck.
- Charlier, B., Nizet, J. et Van Dam, D. (2005). *Voyage au pays de la formation des adultes. Dynamiques identitaires et trajectoires sociales*. Paris : L'Harmattan.

- Charlier, B. et Daele, A. (2006). Pourquoi les communautés d'enseignants aujourd'hui ? In A. Daele et B. Charlier (Dir.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, p. 83-103.
- Daele, A. (2004). *Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire*. Rapport non publié de DEA en Sciences de l'Éducation, Université catholique de Louvain.
- Daele, A. (2005). La liste GFAPP : soutien au développement professionnel ? (*In*)novation. *Revue de l'Innovation Pédagogique à Paris*, Hors-Série, Printemps 2005, « (se) former à l'analyse des pratiques professionnelles », actes du séminaire GFAPP, Lyon, juin 2004, p. 56-75.
- Daele, A. (2006a). Développement professionnel des enseignants dans un contexte de participation à une communauté virtuelle : une étude exploratoire. In G.-L. Baron et E. Bruillard (Dir.). *Technologies de communication et formation des enseignants*. Lyon : Éditions de l'INRP, p. 59-79.
- Daele, A. (2006b). Animation et modération des communautés virtuelles d'enseignants. In A. Daele et B. Charlier (Dir.). *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants : Pratiques et recherches*. Paris : L'Harmattan, p. 227-248.
- Grossman, P., Wineburg, S. et Woolworth, S. (2001). Toward a Theory of Teacher Community. *Teacher College Record*, 103(6), 942-1012.
- Kaës, R. (1993). *Le groupe et le sujet du groupe*. Paris : Dunod.
- Kaufmann, J.-C. (1996). *L'entretien compréhensif*. Paris : Nathan.
- L'Ecuyer, R. (1990). *Méthodologie de l'analyse développementale de contenu. Méthode GPS et Concept de Soi*. Québec : PUQ.
- Preece, J. (2001). Online communities : Usability, Sociability, Theory and Methods. In R. Earnshaw, R. Guedj, A. van Dam et T. Vince (Eds). *Frontiers of Human-Centred Computing, Online Communities and Virtual Environments*. Amsterdam : Springer Verlag, p. 263-277.
- Preece, J. et Maloney-Krichmar, D. (2003). Online communities : focusing on sociability and usability. In J. Jacko et A. Sears (Dir.). *Handbook of Human-Computer Interaction*. Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates, p. 596-620.
- Ricœur, P. (2000). *Soi-même comme un autre*. Paris : Seuil.
- Salmon, G. (2003). *E-moderating*. London : RoutledgeFalmer.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge, MA : Cambridge University Press.
- Wenger, E., McDermott, R. et Snyder, W.M. (2002). *Cultivating communities of practice*. Boston : Harvard Business School Press.