

Analyse critique et mutualisation dans le monde enseignant



Bruno Devauchelle

Université de Poitiers, France
Bruno.Devauchelle@gmail.com

Reçu le 12-07-2013/ Évalué le 20-03-2014/Accepté le 12-11-2014

Résumé

Les pratiques de mutualisation qui se sont développées dans le monde enseignant depuis près de quinze années sont des facteurs de développement et de formation individuelle. L'analyse critique des médias fait partie des contenus échangés régulièrement dans ces espaces. Nous avons pu repérer cinq comportements, que nous avons considérés comme des effets de ces pratiques, qui freinent cette compétence d'analyse critique. Il nous semble que la principale difficulté réside dans le fait de craindre de se confronter à d'autres et le souhait de rechercher d'abord la confirmation de ses propres analyses auprès des pairs.

Mots-clés : mutualisation, médias, pratiques collaboratives, compétences

Problematical analysis and on line collaboration of teacher's world

Abstract

Collective practices of teachers, which appeared almost fifteen years ago, are factors of development and individual training. A critical approach of media is frequently disputed through those fields. We have seen five behaviors, considered as effects of practice, which minimize this skill of critical analysis. It seems to us, that the main teacher's difficulty is the fear to confront with other people as well as the desire to ask the confirmation of their analysis from their colleagues.

Keywords: collective [communal] practices, media, cooperative practises, competencies

Introduction

Dès les premiers développements de l'Internet grand public (1995 en France), des enseignants ont développé des projets qui leur permettaient des échanges et des mutualisations. La plupart d'entre eux ont choisi la forme de la liste de discussion ou de diffusion dans un premier temps. Le but initial de la plupart d'entre eux était de partager ce qu'ils découvraient sur Internet ou leurs propres expériences avec d'autres enseignants proches d'eux, soit par la discipline enseignée, soit par les pôles d'intérêts

communs. Ces listes se sont rapidement étoffées et ont trouvé leur public, d'abord par la messagerie électronique, puis se sont ouverts à l'aide des « robots » de gestion de listes. Associées à ces listes la plupart des initiateurs de ces projets ont développé des sites internet qui permettent au visiteur de connaître le projet et éventuellement de le rejoindre.

La culture enseignante, en France, se caractérise par un individualisme et une indépendance forte. L'exercice du métier et l'organisation scolaire en place renforcent cette tendance. Le développement des technologies de l'information et de la communication a permis à certains enseignants de dépasser cette indépendance, perçue aussi parfois comme un isolement. Le développement des communautés d'enseignants basé sur l'usage des technologies a prolongé l'existence des associations déjà anciennes. Si nombre d'entre elles ont petit à petit migré vers les supports numériques, nombre de nouvelles initiatives ont vu le jour indépendamment de ces groupes déjà institués et a donc élargi l'espace de collaboration, et par le fait la circulation d'informations mutualisées, échangées, partagées.

L'histoire de ces pratiques est récente. On peut cependant après près de vingt années d'observations dégager des éléments récurrents et des évolutions qui permettent de mieux comprendre comment ces initiatives participent du développement des compétences des enseignants à analyser les médias. Après avoir retracé quelques-unes des évolutions repérées et étudié les éléments récurrents, nous tenterons de préciser en quoi, selon nous, l'utilisation de ces espaces de partage et de mutualisation n'est que très partiellement porteur d'une amélioration des compétences à l'analyse des médias et même, *a contrario*, que ces pratiques, chez certaines catégories d'enseignants, sont révélatrices d'une difficulté à l'analyse des médias, voire à une soumission aux médiateurs que sont les acteurs de ces espaces.

1. Des évolutions dans les dispositifs et les instruments

La principale dynamique de développement des pratiques de mutualisation d'échange et de partage entre enseignant repose sur un double mouvement contradictoire : d'une part une facilitation des échanges, d'autres part un renforcement des pratiques individuelles ou communautaires.

Les possibilités matérielles d'échanges entre enseignants sont associées aux techniques qui permettent ces échanges. En 1791, Condorcet voyait dans le livre le vecteur de diffusion collective d'un matériau commun et unificateur de la communauté des enseignants. Sa vision reposait sur la force de prescription de l'état envers les pratiques variables possibles selon les enseignants. Il ne donnait pas au collectif enseignant une

autre existence que celle d'un corps social piloté par la puissance publique. Le contexte historique d'émergence de cette pensée montre qu'elle va perdurer suffisamment longtemps pour peupler les représentations sociales du métier des enseignants d'un modèle dont la plus spectaculaire image est celle des « hussards noirs de la république » (Péguy, 1913). Le livre, associé à l'industrialisation de la scolarisation (massification) ne laisse pas de place, a priori, à la mutualisation enseignante. Les mouvements de la pédagogie moderne, dont l'un des symboles des Célestin Freinet, ont eu à subir le poids de cette conception, eux qui utilisaient les mouvements associatifs (loi de 1901) pour prolonger au quotidien une vision politique de l'enseignement (Freinet était membre du parti communiste jusqu'en 1946). C'est donc le mouvement associatif qui va porter les mouvements de mutualisation et de partage. Très imprégnées de la logique des mouvements politiques, les associations se professionnaliseront progressivement, c'est à dire qu'elles associeront à une vision politique de l'enseignement une approche liée à la pratique pédagogique et didactique. En d'autres termes, le contenu du métier, une approche praxéologique, viendra petit à petit enrichir les échanges des communautés instituées.

L'arrivée de la possibilité d'échanger à distance par messagerie électronique a amené le développement de nombreuses initiatives (Drot Delange, 2001) qui se sont rapidement déployées dès les débuts d'Internet. Listes de diffusion, sites d'associations etc. ont constitué une armature de base qui aujourd'hui encore est active (Charlier, Daele, 2006). La multiplication des listes de diffusion dans le monde enseignant est suffisamment variée et riche pour signifier une volonté réelle de ces communautés d'échanger de mutualiser. Rapidement la plupart des listes liées à un public spécifique vont rassembler environ dix pour cent des effectifs enseignants concernés. Il y a une cohabitation peu conflictuelle entre les formes traditionnelles associatives et les formes numériques, peu marquées au début par une structuration instituée de type loi 1901. Des rapprochements ont lieu, d'abord entre listes, mais aussi entre listes et associations. Certaines associations ont elles-mêmes ouvert des listes pour leurs propres membres.

Deux évolutions techniques récentes vont amener à des transformations : les réseaux sociaux d'une part, les outils de curation d'autre part. Sur certains sites liés à des listes, il existait des forums de discussion. La complémentarité des outils disponibles est devenue une pratique courante de ces groupes et va s'amplifier avec le développement des réseaux sociaux numériques et en particulier Twitter et Facebook. Le principal attrait de ces nouveaux dispositifs est de faciliter la diffusion par des canaux nouveaux, en phase avec les pratiques sociales usuelles. L'intérêt est aussi une possible augmentation de l'audience du groupe constitué. Les outils de curation, qui permettent de centraliser et de relayer des informations thématiques attirent les usagers. Mais la

principale particularité est qu'ils sont davantage utilisés par des individus que par des collectifs. Contrairement aux usages des forums, mails et autres réseaux sociaux, les outils de curation sont peu collaboratifs dans leur fonctionnement de base. Ils sont d'ailleurs souvent mis en lien avec des réseaux, prolongeant ainsi le potentiel de diffusion.

On constate donc bien que l'évolution actuelle des usages s'oriente vers une complémentarité des outils utilisés. En premier lieu, les listes créées entre 1995 et 2000 contiennent pour une bonne partie d'entre elles d'exister, parfois en se transformant, se divisant, se recentrant à l'initiative des « meneurs » de ces listes. Ensuite on remarque que les outils initiaux ont été conservés, le mail continue d'être largement utilisé, mais il est désormais augmenté, prolongé par des moyens plus récents. Enfin, on observe une évolution vers des pratiques plus personnelles, plus individuelles. D'une part les réseaux sociaux numériques sont organisées autour de la personne d'autre part les services de curation favorisent la centralisation de l'information autour d'une personne pivot.

En termes de contenus échangés, mutualisés, ces pratiques mettent en évidence une centration progressive vers la communauté d'appartenance. Plutôt que d'ouvrir à d'autres, ce qui est le premier mouvement, ces espaces s'organisent le plus souvent autour d'un noyau actif, noyau de référence parfois, qui exercent une fonction de médiation cognitive à l'égard des autres membres de la liste et au-delà dès lors que ces groupes s'ouvrent aux réseaux sociaux. Le formidable développement des informations disponibles a fait de ces collectifs des intermédiaires importants. Le cas du café pédagogique est intéressant à observer tant il s'est désormais inscrit dans un paysage quotidien de l'éducation en France. Réalisé par une petite communauté d'enseignants rassemblés autour d'un rédacteur chef, il est devenu un « intermédiaire » obligé de nombreux enseignants tant le service rendu par ce groupe est en phase avec des besoins quotidiens des enseignants mais aussi de leur hiérarchie. On observe d'ailleurs que les institutions en place, rectorat en particulier, ont mis du temps à percevoir l'importance de ce phénomène pour petit à petit déployer de leur propre initiative des projets proches, voire concurrents. Ceci confirme l'importance qu'accordent aussi bien les enseignants eux-mêmes que l'institution scolaire à la médiation en matière d'accès à l'information dite qualifiée, c'est à dire considérée comme pouvant être utile, voire recommandée. Cela pose ainsi la question de leurs compétences à l'analyse des médias dans un contexte riche de ces médiations.

2. Des éléments récurrents

L'élément le plus caractéristique de ces pratiques collaboratives est qu'elles ont rapidement atteint un maximum de participants puis se sont, pour la plupart stabilisées. Contrairement à l'idée qu'un processus de développement continu serait en cours, on

observe en fait une stabilisation, tant au niveau des inscrits qu'au niveau des contributeurs. On peut analyser ainsi le fait que des « prises de pouvoir » se sont opérées dans ces groupes et que les orientations impulsées par les groupes leaders ont provoqué une sorte de filtrage des membres et des contenus. En d'autres termes les communautés constituées ont construit une sorte de grammaire collective de leur pratique. Ces codes deviennent souvent implicites et sont résurgents dès lors qu'un membre nouveau essaie de participer et d'entrer dans la communauté. On observe assez régulièrement des « entrées-sorties ». Soit elles correspondent à la découverte d'une incompatibilité entre le groupe et une personne, en particulier nouvelle, soit elles correspondent à la lassitude de certains membres, soit enfin elles correspondent à des dissidences. Dans le premier comme dans le troisième cas, le signe fort qui est envoyé au groupe leader c'est la mise en cause de leur médiation. Des échanges parfois violents témoignent de ces jeux de rôles. Comment une personne qui peut se retrouver menacée dans ses propres analyses peut-elle continuer à participer à un tel dispositif ? La récurrence de ces épisodes au cours du temps renvoie à des mécanismes psychosociaux connus par ailleurs dans d'autres contextes : appartenance, communautarisme etc.

Autre élément récurrent, l'institution des paroles. On constate à la lecture de nombreuses listes de diffusion qu'il y a des paroles qui deviennent légitimes au sein du groupe. Comme pour une association, mais de manière moins formalisés, un projet commun se dégage et donc des responsables de ces choix. Comme nous avons pu l'observer c'est en général un petit groupe noyau qui petit à petit impose une lecture des faits, une orientation, parfois politique. De temps à autres des individualités tentent de s'imposer. Soit elles font partie du noyau et alors leur parole est intégrée à la ligne éditoriale, soit elles arrivent de l'extérieur et en général elles sont régulées, voire exclues, dans certains cas. Le rôle de ces espaces de discussion dans la constitution d'une compétence à l'analyse des médias est très lié au groupe d'appartenance et à sa capacité à gérer les échanges et confrontations.

3. La mutualisation facilite l'analyse des médias et les compétences associées

La mutualisation sur les espaces numériques est une pratique qui est souvent idéalisée ou diabolisée (wikipédia par exemple). Dès les années 1990, Pierre Lévy proposait une analyse du développement du « Cybermonde » qui laissait, à l'instar d'autres auteurs, penser que les possibilités de communication créeraient une nouvelle forme d'être au monde et en particulier une cyberdémocratie. De même dans le cadre d'un travail sur les arbres de connaissances, réalisé avec Michel Authier et Michel Serres, la force de mutualisation était évoquée dans le cadre de ce qu'il est convenu d'appeler l'intelligence collective.

Les travaux de Vygostky ont mis en évidence l'importance des interactions humaines dans l'apprentissage. Ainsi se sont développées des projets qui, basés sur les possibilités d'échange sur les réseaux numériques, envisagent de développer les compétences en se basant entre autre sur les dynamiques collectives et collaboratives. L'évolution du constructivisme vers le socioconstructivisme a renforcé cette approche.

Les compétences à l'analyse des médias supposent, outre des connaissances de ceux-ci, une prise de recul par rapport à des pratiques non explicitées. Pour l'enseignant, la pratique des médias est aussi répandue que dans le reste de la population, même si, lors d'enquêtes on a pu observer des particularités de cette population. Mais les enquêtes déclaratives en matière de médias sont toujours susceptibles d'être entachées de biais, tant le rapport personnel et professionnel aux médias est un marqueur social fort qui amène chacun à mettre un écart entre ce qu'il fait et ce qu'il déclare à propos de ce qu'il fait.

Les listes de diffusions, les espaces de mutualisation en ligne par et pour les enseignants apportent un moyen nouveau et important pour favoriser la maîtrise de l'analyse des médias. Le suivi attentif depuis plus de dix ans de plusieurs espaces de cette nature, dans différentes disciplines et niveaux d'enseignement montre qu'il arrive souvent que la question de l'analyse des médias soit abordée dans les échanges. Hormis dans les espaces plus spécifiquement orientés vers les médias (particulièrement pour les enseignants documentalistes), les échanges relevés témoignent du fait que leur analyse est plus incidente qu'instituée. L'objet « analyse des médias » n'apparaît pas comme un sujet premier, mais comme un sujet qui fait débat dans des contextes variés : préparation d'une séance d'enseignement amenant à rechercher des sources, interpellation des collègues suite à des propos relevés sur tel ou tel support (radio, télévision, web).

Le rôle des leaders des espaces de collaboration est extrêmement important. Comme nous l'avons indiqué précédemment, la constitution progressive d'une sorte de culture commune des membres d'une communauté amène à la définition du groupe lui-même et donc de ses participants. Mais cette culture commune doit être nuancée au regard des comportements variés des participants aux espaces collaboratifs. Plusieurs typologies de participations peuvent être faites, on remarque simplement qu'il y a plusieurs comportements spécifiques qui montrent que chacun peut choisir de prendre ce qu'il souhaite dans les échanges. Celui ou celle qui est très actif et interactif va mettre en place d'autres stratégies de développement que celui ou celle qui se met en retrait et se suffit de consulter les échanges, selon ses centres d'intérêts. Chacun met à profit son positionnement en regard du groupe pour en retirer les éléments dont il a besoin. A ce titre chacune des attitudes permet de développer au moins des connaissances, à défaut de réelles compétences. On peut penser qu'un membre silencieux ne prenant pas part aux échanges est en dehors mais en fait il utilise la possibilité personnelle d'analyse sans profiter de la possibilité d'interactions constructives avec d'autres.

4. La mutualisation est aussi un frein à la vigilance

L'observation de moments particulier de la vie des espaces communautaires enseignants en ligne montre que la mutualisation peut devenir un frein au développement des compétences et parfois un renforcement d'une posture antérieure, plus qu'une évolution de celle-ci. On abordera plusieurs aspects (complémentaires) issus d'observations empiriques sur plus de dix années d'observation et d'analyse des flux d'espace communautaire : l'effet communauté, l'effet halo, les phénomènes d'influence et de soumission, l'effet catalogue, la recommandation institutionnelle, la visibilité sociale. L'ensemble de ces dimensions est assez marqué par les analyses de la psychologie sociale (Jodelet, 1989).

L'effet communauté comme nous avons pu l'évoquer précédemment est lié au sentiment d'appartenance. A partir du moment où la communauté parvient à associer ses membres sur des analyses communes, des points de vue partagés, alors le niveau de vigilance individuelle baisse de manière significative. Le développement de la confiance a priori envers certains membres ou certains types de propos entraîne une sorte de dépendance. Celle-ci semble plus forte, elle est aisément observable, dans le groupe actif que dans le groupe plus silencieux, même si certains comportements individuels restent assez invisibles. Face à la l'analyse des médias ou des faits liés aux médias ce phénomène, dans les communautés en ligne, se trouve renforcé par une habitude antérieure d'analyse des médias de flux, en particulier la télévision. Parmi ceux qui s'expriment peu ou qui s'expriment en dissidence de la communauté, on observe une prudence qui parfois renvoie à une position relativiste ou résignée selon les postures individuelles.

L'effet halo est lui bien connu, puisqu'il s'agit de la recherche première de thèses, d'opinion, de point de vue qui confortent ceux pré existant. Chacun de nous connaît ce phénomène que l'on peut observer dans l'ordre de lecture d'un journal ou la priorisation donnée à des choix télévisuels, et désormais dans la gestion des sites favoris et utilisés régulièrement. Nous allons a priori vers ce que nous connaissons et ce qui conforte nos connaissances. La sérendipité ne s'opère qu'en second ou de manière incidentielle ou parfois par choix personnel. Cette effet à tendance à réduire la vigilance du fait du déjà connu. Les responsables des médias de flux connaissent bien cette attitude qui les amène parfois à se copier les uns les autres dans les grilles de programmation en particulier. Sur les médias interactifs, la difficulté n'est pas de même nature puisque l'action de l'utilisateur prend une part plus importante. C'est donc en amont de l'usage que se travaille cette question d'où la multiplication des spams ou des détournements d'espaces en ligne. Ainsi un média de flux utilisera le canal de diffusion mutuelle des vidéos pour y mettre des contenus qui vont, au milieu d'autres, favoriser sa vision propre et ainsi tenter de l'imposer d'une nouvelle manière, espérant que l'effet halo, combiné aux mécanismes d'influence ne vienne jouer.

Les phénomènes d'influence et de soumission sont présents dans les pratiques communautaires, nous en avons parlé précédemment d'une autre manière. Ce qui émerge progressivement c'est le transfert de l'activité publicitaire et donc de ses pratiques d'influences sur de nouveaux supports. Les enseignants, dans leur communauté sont relativement protégés, car nombre de ces communautés sont régulées, contrôlées et fermées (au moins aux vecteurs publicitaires directs). C'est donc par la médiation collective que pourra alors opérer le mécanisme qu'il soit d'adoption ou de répulsion. La compétence à l'analyse des médias est donc menacée à chaque fois qu'un phénomène de cette nature émerge. Le développement de la théorie du complot illustre assez bien ces phénomènes d'influence et de contre influence. La soumission est alors une forme particulière qui se traduit par la disparition de l'activité d'analyse. Elle est beaucoup plus présente qu'on ne le pense, mais elle ne s'exprime qu'incidemment au travers de comportements marchands par exemple ou de situations politiques particulières.

L'effet catalogue est celui produit par une offre ciblée qui réduit la tâche d'analyse de celui qui doit faire des choix. Les sites des communautés enseignantes se sont pour la plupart d'entre elles fondées sur cette mutualisation qui produit des informations déjà analysées et qui sont organisées de manière à orienter le membre ou même le visiteur. A la différence de la presse généraliste écrite traditionnelle les sites sont d'autant plus utilisés qu'ils sont proches de l'activité de l'utilisateur. Ce phénomène de préconisation se retrouve d'ailleurs dans la presse spécialisée. En préconisant, par des liens vers des contenus précis, les membres des communautés proposent un ensemble qui semble suffisamment cohérent et complet pour être facilement utilisé. La richesse de catalogue et son renouvellement constant, en lien avec l'actualité de l'activité ciblée, renforce l'attractivité, la confiance et parfois même le sentiment de complétude.

La recommandation institutionnelle est celle que tente d'exercer « l'employeur » de l'enseignant pour l'amener à respecter les choix politiques. La particularité française vis à vis de ces recommandations est une impression ambivalente : d'une part des propos laissent penser que la « liberté pédagogique » permet de laisser le choix à l'enseignant, d'autre part on observe, au travers de l'usage des manuels scolaires par les enseignants qu'ils sont très applicatifs de ces recommandations. Le rôle, en France, des corps d'inspection ne doit pas être minoré. En effet il conforte par son action statutaire cette ambivalence et parfois même la vit, comme on a pu le voir dans le rapport annuel de l'inspection générale de l'éducation nationale de 2002 à propos de la mise en œuvre du B2I. Ce rapport met en évidence le fait que certains s'autorisent à ne pas diffuser les recommandations institutionnelles voir même à les critiquer, quand ce n'est pas s'y opposer. Les espaces communautaires, en particulier les listes de diffusion, regorgent d'exemples qui vont dans ce sens et qui confortent cette impression de liberté. En réalité, le poids de la forme scolaire semble tellement présent

dans le quotidien des enseignants que la compétence d'analyse des médias pourtant présente dans les référentiels et dans les recommandations officielles, reste limitée dans le cadre de l'activité professionnelle. Des institutions comme le CLEMI, avec la bien connue « semaine de la presse et des médias » qui a lieu chaque année au mois de mars, sont pourtant à l'œuvre dans cette volonté de développer l'analyse des médias. Mais les retours de nombre d'enseignants documentalistes semblent attester que cela reste encore mal intégré dans le quotidien des pratiques scolaires.

La visibilité sociale est ce phénomène qui permet à chacun d'exister aux yeux des autres par un comportement qui soit suffisamment conforme pour participer à la communauté. Elle amène celui qui veut exister socialement à donner des signes d'appartenance par une pratique qui ressemble à la communauté dans laquelle il souhaite exister. Cette visibilité sociale est beaucoup plus présente dans les communautés physiques que dans les communautés en ligne, dans lesquels une partie importante de la personne reste inaccessible aux autres. C'est le cas de la mode vestimentaire chez les jeunes. En ligne, la visibilité sociale amène à montrer de soi une image valorisante qui va donc susciter chez les autres des commentaires positifs. Dans ce type de comportement, il ne s'agit pas d'analyser mais de montrer une forme d'analyse que l'on choisit pour exprimer quelque chose de soi. Ce mode de comportement dans les communautés d'enseignants en ligne est un frein aux compétences d'analyse dans la mesure où il peut y avoir un écart important entre ce qui est et ce qui est exprimé. Nous avons pu le constater en présentiel, lors de discussions libres sur la télévision. Sur les espaces en ligne cela n'apparaît qu'en seconde analyse des propos tenus.

Conclusion - Avenir de la compétence à l'analyse des médias par les enseignants

Sur les espaces collaboratifs en ligne, l'analyse des médias n'est pas un objet en soi, mais un objet qui émerge ponctuellement en lien avec l'actualité. La dimension émotionnelle, dont on donnait depuis longtemps l'importance pour ce qui est des médias audiovisuels de flux (la télévision), est aussi présente dans les échanges. Mais c'est le contenu des échanges qui interroge. En effet, la dimension d'analyse qui suppose un recul et une approche méthodique est très souvent absente des propos tenus. Il semble bien que peu de participants soient réellement formés dans ce domaine. On peut constater qu'il y a davantage de freins à ces compétences que de facteurs de développement. La mise à distance intellectuelle, qui souvent est considérée comme esprit critique et donc par le fait compétence à l'analyse des médias, semble suffire. Or il s'avère que l'analyse d'échanges en présence et à distance révèle que les approfondissements sont rares.

Un des effets les plus remarquables des communautés d'enseignants en ligne est qu'elles ont davantage tendance à freiner le développement des compétences d'analyse qu'à les développer. Les aides et apports fournis au sein de ces communautés semble suffire, une fois que celle-ci est bien choisie. Ce qui permettrait le développement ce serait la confrontation. Malheureusement, il est rare que celles-ci soient vécues de manière sereine et constructive, sauf lorsqu'elles confortent une opinion, un avis, une analyse préexistante. L'éducation aux médias, que l'on tente d'insuffler aux élèves semble largement éloignée des compétences enseignantes dont d'ailleurs elle est explicitement absente (le mot média ne figure pas dans les dix compétences de l'enseignant révisées en 2006 par le ministère de l'Education Nationale).

Si les engagements pris officiellement en décembre 2012 par le ministre de l'Education se traduisent en action réelles, on peut penser qu'un travail sera fait dans la direction d'un développement des compétences de tous les enseignants à l'analyse des médias. Le fait que cela ne soit pas le cas actuellement met en évidence un problème institutionnel et professionnel qui considère que la formation initiale scolaire et universitaire justifie à elle seule la compétence d'analyse des médias, qu'elle ait été ou non réellement incluse dans les cursus suivis par les futurs enseignants lors de leur passage à l'université.

Bibliographie

- Authier, M., Levy, P. 1992. *Les Arbres de Connaissance*. Paris : La Découverte, réédition 1999, p. 196.
- Baron, G. L., Bruillard, E. 1994. *Usages et usagers des TIC en éducation*. PUF.
- Charlier, B., Daele, A. 2006. *Comprendre les communautés virtuelles d'enseignants*. L'Harmattan.
- Condorcet, 1794. *Cinq mémoires sur l'instruction publique (1791)*. Présentation, notes, bibliographie et chronologie par Charles Coutel et Catherine Kintzler. Paris : Garnier-Flammarion.
- Drot Delange, B. 2001. *Outils de communication électronique et disciplines scolaires : quelle(s) rationalité(s) d'usage*. ENS Cachan, thèse soutenue le 21 novembre 2001.
- Jodelet, D. 1989. *Les représentations sociales*. Paris : PUF.
- Levy, P. 1997. *Cyberculture : rapport au Conseil de l'Europe dans le cadre du projet « Nouvelles technologies : coopération culturelle et communication »*. Paris : Odile Jacob. Éd. du Conseil de l'Europe.
- MEN Arrêté du 19-12-2006 JO du 28-12-2006 MENS0603181A.
- Quentin, I. 2012. *Fonctionnements et trajectoires des réseaux en ligne d'enseignants*. Thèse ENS Cachan. Bruillard, E. (dir).
- Vygotski, L. S. 1934/1997. *Pensée et langage*. Trad. Sève, F. suivi de Commentaire sur les remarques critiques de Vygotski par Piaget, J. 3ème éd. Paris : La dispute.