

Entretien avec Jacques Audran sur son ouvrage Ethnologie et
conception de sites Web scolaires

PERAYA, Daniel, AUDRAN, Jacques

Reference

PERAYA, Daniel, AUDRAN, Jacques. Entretien avec Jacques Audran sur son ouvrage
Ethnologie et conception de sites Web scolaires. *Distances et savoirs*, 2006, vol. 4, no. 2, p.
231-236

Available at:

<http://archive-ouverte.unige.ch/unige:17648>

Disclaimer: layout of this document may differ from the published version.



UNIVERSITÉ
DE GENÈVE

ENTRETIEN AVEC JACQUES AUDRAN SUR SON OUVRAGE ETHNOLOGIE ET CONCEPTION DE SITES WEB SCOLAIRES

Lavoisier | *Distances et savoirs*

2006/2 - Vol. 4
pages 231 à 236

ISSN 1765-0887

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-distances-et-savoirs-2006-2-page-231.htm>

Pour citer cet article :

« Entretien avec Jacques Audran sur son ouvrage Ethnologie et conception de sites web scolaires » ,
Distances et savoirs, 2006/2 Vol. 4, p. 231-236.

Distribution électronique Cairn.info pour Lavoisier.

© Lavoisier. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Entretien avec Jacques Audran sur son ouvrage *Ethnologie et conception de sites web scolaires*

Jacques Audran publie chez Hermès *Ethnologie et conception de sites web scolaires*. Cette publication, issue de sa thèse porte sur l'observation du quotidien des enseignants qui tentent et réussissent parfois à intégrer les technologies telles que le web et Internet dans leur pratique pédagogique. Cette recherche multidisciplinaire analyse et croise de nombreuses sources de données : les sites eux-mêmes, des forums, des listes d'enseignants créateurs de sites, des entretiens avec certains acteurs. Il tente de mettre en place une démarche de type ethnologique à l'occasion de l'observation des pratiques technologiques des enseignants de l'enseignement primaire en France.

C'est l'occasion pour nous de faire le point sur l'intérêt que présente une telle publication aujourd'hui et sur les perspectives qu'elle ouvre pour les praticiens et les chercheurs du domaine.

DANIEL PERAYA — *L'ouvrage que vous venez de publier est issu de votre thèse. Certaines parties ont été retravaillées mais les données présentées, et particulièrement la cartographie des sites web scolaires au niveau primaire commencent à être datées. Si l'on fait abstraction de ces données factuelles, que pensez-vous que l'on puisse retenir, transférer ou réinvestir aujourd'hui de votre travail dans l'approche des pratiques actuelles ?*

JACQUES AUDRAN — Il est vrai que certaines données commencent à être datées, mais n'est-ce pas le lot de tout travail de recherche qui dévoile ses sources empiriques ? Je pense que ce point n'est pas forcément gênant et je vais tenter d'argumenter cette position sur trois points.

Le premier intérêt de ce travail est tout simplement historique. Lorsqu'on parle de l'appropriation des technologies informatiques par les enseignants, on oublie souvent que ces derniers les ont reçues en y projetant à la fois leurs craintes et leurs espoirs. Parmi ceux qui y ont cru et investi de l'énergie, il y a les pionniers. On peut considérer que ce sont ces enseignants là qui, historiquement, ont su voir dans les évolutions techniques des moyens d'améliorer leurs pratiques. Ces pionniers constituent certes une minorité mais ce sont pour la plupart des visionnaires qui, avant tout le monde, ont su exploiter certains aspects des technologies. Dans le cas qui nous intéresse, c'est la toile, le web, avec ses possibilités en matière de médiatisation. Comme il existe une infinie variété d'usages pédagogiques innovants, je me suis employé à distinguer, par une analyse diachronique, ceux qui ont perduré

de ceux qui ont été abandonnés. De façon peu surprenante, les vrais innovateurs (quelques 5 % parmi ceux qui ont tenté l'aventure du web scolaire) sont les enseignants qui ont vu que l'Internet scolaire était à inventer complètement, que ce n'était pas un moyen ponctuel de médiatiser une information et que maintenir un site web scolaire n'avait de sens que dans une démarche de projet. Ainsi, à titre d'exemple, j'ai eu l'occasion de rencontrer des enseignants qui articulaient parfaitement l'activité de pages web avec le travail quotidien des élèves, d'autres dont le projet était d'élargir la portée de leurs actes pédagogiques au-delà de leur classe (à travers des expositions, de la correspondance), ou d'autres encore qui ont tenté de fonder sur Internet une communauté au service d'un projet à connotation éducative complètement distinct de leur action quotidienne. Cela pose la question du degré d'implication nécessaire pour qu'une appropriation pratique des technologies soit observable chez les acteurs, de la place de ce qu'on peut appeler la « passion technologique », du volume global de l'activité consacrée aux technologies en propre... Ce point pourrait faire l'objet d'une recherche en soi.

Cela introduit le deuxième intérêt de ce livre qui est, à mon sens, de donner quelques éclairages sur le processus d'appropriation des technologies. La recherche montre qu'on ne peut pas réduire le phénomène d'appropriation technologique à quelques phases qui s'enchaînent (familiarisation, usage avancé, intégration, etc.). Cette évolution est plus irrégulière et dépend de nombreux facteurs. Elle dépend de ce que peut produire l'outil entre les mains de l'utilisateur, de la liberté qui lui est laissée de devenir « propriétaire » reconnu (d'où étymologiquement « appropriation ») de sa production, du sens qu'il attribue à sa démarche et de la manière dont sa démarche est reçue et reconnue par ses pairs, par sa hiérarchie. Dans l'ouvrage, j'ai tenté de modéliser cette conception de l'appropriation afin de distinguer les usages conventionnels des usages inventifs et créatifs. Ce modèle distingue la production « objective » (l'objet « page web », le texte, le schéma « objectif » du concepteur) du produit subjectif (la démarche, l'esprit du projet) dont le sens n'appartient pas plus au concepteur qu'à l'utilisateur mais résulte des négociations qui s'opèrent entre les deux. Ce modèle qui s'appuie sur la notion de lecteur modèle/auteur modèle proposée par Umberto Eco, représente l'acte de publication sur le web comme participant d'une polyphonie du discours (Bakhtine).

En même temps, le site publié a également un rôle favorisant la réflexion personnelle chez le concepteur. Les interviews des acteurs pionniers montrent que ce modèle est proche de celui de l'écriture réflexive et que l'appropriation dépend aussi de la reconnaissance sociale du mouvement de production. Il y a appropriation lorsque qu'une expression se produit et que la technologie dépasse le stade d'objet et devient un véritable « instrument » de cette expression et plus seulement un outil d'exploitation. Cette distinction entre les notions d'objet, d'outil et d'instrument me semble fondamentale pour parler du phénomène d'appropriation : les technologies sont souvent perçues comme des « objets » disponibles en plus ou moins grande quantité (un ordinateur en état de marche, une liaison à Internet, un logiciel et sa licence d'utilisation) ; l'objet est nécessaire à la pratique mais sa présence à elle

seule ne suffit pas, il faut aussi qu'il soit doté de fonctionnalités, de fonctions déjà constituées qui en font un « outil finalisé » qui va permettre d'effectuer des opérations relatives à un type d'usage, à une exploitation des fonctions de l'outil ; mais faire de l'outil une extension de soi-même au point de s'en servir pour exprimer des idées ou provoquer chez l'autre des sensations, demande bien plus qu'une grande maîtrise ; c'est là qu'est utile la notion d'instrument, bien décrite par Meyerson, qui rend l'expression humaine possible. Le phénomène d'appropriation peut se comprendre à des niveaux très divers, de la possession matérielle d'objets à l'expression instrumentale. Le chemin à parcourir tout au long de ce processus est très long, très lent et de surcroît il obéit à mouvement collectif de socialisation des pratiques. Le fait qu'il s'agisse de technologies ajoute une difficulté supplémentaire, car celles-ci sont perçues comme étant en constant renouvellement. On demande aux enseignants de s'approprier en quelques années des technologies complexes dans des environnements non encore stabilisés pour les articuler à des pratiques d'enseignement déjà complexes par elles-mêmes. Il n'est donc pas étonnant de ne pas trouver le même degré d'appropriation partout.

Le troisième intérêt de l'ouvrage est plus méthodologique. Dans ce livre, les technologies sont comprises comme des sciences humaines (Haudricourt) qui nous renseignent de façon précise sur les us et coutumes d'une communauté, ici celle des enseignants utilisateurs du web. Cette démarche est profondément ethnologique car les objets informatiques rencontrés (les sites web scolaires) sont des témoignages propres à nous renseigner sur les idées qui habitent leurs concepteurs. Je pense que le web est un reflet anthropologique intéressant à étudier de ce point de vue car il constitue un lieu virtuel chargé de symboles qui témoignent des choix et des valeurs d'une communauté socioprofessionnelle (Charlier et Daele, 2006).. Les débats sur les listes de discussion comme les choix graphiques ou d'hébergeurs sont autant d'indicateurs sur les pensées de cette communauté. Etudier des communautés, leurs rites, leurs modes d'échange et de pensée, au travers des instruments qu'elles utilisent comme de leurs pratiques instrumentales ou langagières, est une démarche typiquement ethnologique au sens le plus classique du terme. Etudier la pensée « sur les forums et les agoras de la vie moderne » pour parler comme Geertz (1986, p.189) nous renseigne notamment sur l'activité « souterraine » des enseignants, cette activité rarement reconnue par l'institution. Dans mon ouvrage ce sont les sites web qui nous l'apprennent, mais j'ai récemment montré (in Marcel et Piot, 2005) que les technologies dont on dit souvent qu'elles ne « percent » pas dans les salles de classe ne sont pas seulement manipulées par des pionniers, mais permettent la constitution de communautés de pratiques vivaces. Ces pratiques sur fond de technologie témoignent notamment de l'intense travail de préparation en ligne et du rôle que jouent les listes des discussions dans la formation des jeunes enseignants. Une idée reçue veut que les enseignants soient réfractaires à l'informatique, mais l'étude des communautés en ligne montre que l'utilisation individuelle d'Internet est chose plus que courante.

Vous analysez l'activité de production des sites web en référence à la participation des auteurs (acteurs), à des listes de distribution et à leur appartenance à une communauté de pratiques. Pensez-vous qu'une telle approche puisse convenir pour analyser la pratique des acteurs impliqués dans le développement de campus numériques, etc., etc. Autrement dit, quelle place accorder aux communautés comme soutien aux acteurs (aide au développement d'environnement, processus de constitution identitaire, etc.) ?

J. A. — Le transfert méthodologique est sans doute possible. Je suis persuadé que la démarche ethnographique est méthodologiquement intéressante si on s'attache par exemple à analyser la culture de la communauté à travers la structure d'un campus (choix des outils de diffusion et de communication, place des activités collaboratives, place du travail individuel). Sur les campus numériques, ces choix dépendent parfois de la conception informatique, mais de plus en plus on trouve sur tous les campus les mêmes fonctionnalités et beaucoup de souplesse : la notion de « configuration », introduite par Norbert Elias, devient réellement importante. A l'analyse elle donne alors des indications sur le scénario pédagogique choisi par tel ou tel enseignant ou telle équipe (parcours à suivre pas à pas, étape à franchir, liberté de produire, de converser... autant de scénarios pédagogiques différents). De la même façon l'analyse sémiotique des éléments disponibles peut témoigner d'orientations de conception tout à fait utiles pour débusquer les *allants de soi* pédagogiques des concepteurs. Ainsi, les textes utilisés, les auteurs convoqués, les schémas employés, définissent un contexte qui va bien au-delà de la simple mise en ligne de « ressources ». Un des indicateurs les plus intéressants serait peut-être d'analyser la part laissée à l'implicite dans les consignes et les éléments qui apparaissent en commentaire quant à l'usage attendu des fonctionnalités. En disant cela, je pense notamment au style elliptique avec lequel sont parfois présentées les évaluations des tâches ou des productions.

Il faut ajouter à cela un problème majeur dans le cas des campus numériques qui est le nombre d'acteurs impliqués dans ce type de projet. Les configurations peuvent être conditionnées par les choix de l'équipe des concepteurs théoriques du dispositif englobant, être aussi dépendantes des choix des concepteurs de la « mécanique » de base qui, faute de fonctionnalités, limitera indirectement les possibilités de scénarios pédagogiques, ou encore de l'administrateur qui désire promouvoir un modèle d'enseignement particulier etc.

Ce qu'il faut observer alors en parallèle, c'est d'une part l'adhésion ou la résistance des acteurs intermédiaires (concepteurs de cours, tuteurs) et d'autre part leur façon de détourner les fonctions prévues lorsqu'un outil leur manque. Il est vrai que, dans ce cas, les interactions sur les forums sont également à ce niveau des indicateurs précieux. Dans le cas des sites web scolaires mon problème était plus simple puisque la plupart du temps il n'y avait qu'un seul concepteur à la barre. Dans le cas d'un campus numérique il sera primordial d'analyser les comptes rendus de réunion des équipes de conception, les clashes dans les équipes, le fonctionnement des collectifs. Au sein de l'ERTé Canip dirigée par Hugues Choplin et Didier

Paquelin nous nous attelons à ce travail assez ambitieux pour analyser ainsi cinq campus très différents.

Que dire alors des dispositifs ? Qu'est-ce qui est transférable de vos analyses sur les environnements actuels pour l'enseignement supérieur ? L'approche ? Les diverses classifications ?

J. A. — Sur le plan des dispositifs, l'approche méthodologique me semble plus transférable que les classifications. Ces dernières sont propres au système éducatif classique qui est un dispositif très particulier et nous apportent des informations sur les pratiques spécifiques des enseignants. La notion de dispositif est plus large et me semble intéressante lorsqu'elle est comprise comme espace de transition propre à favoriser une transformation des pratiques, à impulser une innovation. Encore faut-il que cette transformation, que ce changement, soit « durable » car les technologies ont engendré un grand nombre de formes différentes qui sont perçues aujourd'hui comme éphémères aux acteurs. Attendre la dernière technologie avant de franchir le pas est un prétexte bien connu. Peut-être faudrait-il s'intéresser autant à dégager, à rendre visibles, les principes sous-jacents de tel ou tel environnement qu'à améliorer son habillage visuel ? Cette question est épineuse car on débouche sur l'idée de dispositif *ad hoc* délicate à mettre en œuvre car assez coûteuse et souvent contraire au besoin de standardisation nécessaire au déploiement de dispositifs stabilisés.

C'est aussi le sens du dispositif qui est ici interrogé car, à un niveau plus épistémologique, la conception et le fonctionnement d'un dispositif peuvent être vus sous l'angle anthropologique c'est-à-dire simultanément à travers l'historique de leur conception et leur capacité à faire sens pour une communauté d'humains. On retrouve là un modèle proche de la notion de communauté de pratique développée par Wenger (1998) et qui met en lumière l'importance de la question de l'identité dans les communautés d'apprentissage. La diversité des conventions humaines n'est pas forcément bien compatible avec le besoin d'universalité des artefacts et des interfaces. Il est donc préférable d'étudier les codes et les rites explicites dans les usages : la fonction d'un objet au sein d'un dispositif, sa mise en relation avec d'autres objets, la valeur symbolique qui lui est accordée, ses capacités en termes de création et d'expression sont autant d'indices sur les rites (Goffman), les lois, les habitus, les déviances au sein d'un groupe social. L'intérêt d'un dispositif est qu'il génère et cristallise parfois des interactions sociales. Un dispositif est observable car il est aussi composé d'éléments de mémoire. Sur le plan technologique, nous avons un avantage sur les ethnologues d'autrefois, c'est que nous travaillons dans des environnements numériques où cette mémoire est assez facilement accessible et analysable (les objets numériques se capturent, se décomposent et se codent assez facilement), je trouve qu'il serait dommage de ne pas en profiter. Peut être demain parlera-t-on d'ethnologie numérique ? La démarche anthropologique est déjà en germe dans les études d'ergonomie même si celles-ci sont plutôt d'inspiration cognitiviste et centrées sur l'individu que sociales. Il faudrait donc étudier prioritairement les rapports que les membres entretiennent avec les collectifs dont ils

partagent les pratiques et plus particulièrement la manière par laquelle ils trouvent un équilibre entre le respect de règles collectives, qui font qu'ils sont membres à part entière du groupe, et l'affirmation d'une singularité identitaire, qui permet au processus de subjectivation de se réaliser.

Bibliographie

- Audran J., Quels usages sur les espaces numériques professionnels ? In J-F Marcel et T. Piot, *Dans la classe, hors de la classe*, Lyon : INRP, 2005, p. 161-174.
- Bakhtine M., *Esthétique de la création verbale*, Paris : Gallimard, 1984.
- Eco U., *Lector in fabula, le rôle du lecteur ou la coopération interprétative dans les textes narratifs*, Paris : Grasset, 1985.
- Elias N., *La société des individus*, Paris : Fayard, 1991.
- Geertz C., *Savoir local, savoir global ; les lieux du savoir*, Paris : PUF, 1986.
- Goffman E., *Les rites d'interaction*, Paris : Minuit, 1974.
- Haudricourt A-G., *La technologie, science humaine*, Paris : MSH, 1987.
- Meyerson I., *Les fonctions psychologiques et les œuvres*, Paris : Albin Michel, 1995.
- Wenger E., *Communities of practice. Learning, meaning and identity*, Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.