

CONSTRUIRE UN SITE WEB À L'ÉCOLE : UN BRICOLAGE PÉDAGOGIQUE ?

Jacques AUDRAN

L'idée d'utiliser Internet à l'école laisse rarement indifférent et de plus en plus nombreux sont les enseignants qui tentent l'aventure. Toutefois un flou important règne encore sur le bénéfice pratique d'une telle entreprise et plus encore sur les modalités possibles de sa mise en œuvre. L'usage scolaire du réseau Internet peut se comprendre de manières très diverses. Parmi ces modalités trois utilisations reviennent fréquemment : il s'agit de l'échange de documents électroniques divers (courriers électroniques, messageries, forums de discussion), de la navigation sur le Web à la recherche de ressources documentaires à visualiser ou à imprimer, ou encore la publication de pages électroniques sur le Web. C'est cette dernière orientation qui nous intéresse ici.

ÉCRIRE SUR LE WEB, LIBERTÉS ET CONTRAINTES

La perspective de publier sur le Web est séduisante. Bien évidemment Internet offre une largeur planétaire de diffusion sur laquelle il est inutile de revenir. Mais ce n'est pas la seule caractéristique du support. La mise « en ligne » de pages électroniques « automatise », en quelque sorte, la publication d'écrits et libère des contraintes de duplication, de diffusion et, dans une moindre mesure, d'autorisation¹. Les pages Web supportent un genre d'écrit qui a la particularité d'être facilement révisable et réactualisable à tout moment, dont la virtualité et la délocalisation peuvent accentuer le caractère peu engageant. Enfin, ces signes électroniques, par leur nature, semblent pouvoir enrichir le simple

1. Cette contrainte d'autorisation sera bien sûr liée à la façon dont les pages seront hébergées. L'hébergement sur des serveurs qui dépendent du fournisseur d'accès Internet (service payant) ou sur des serveurs indépendants privés (Multimania, Chez, etc.) parfois au prix d'écrans publicitaires, ne fera pas peser le même type de contrainte que l'hébergement sur un serveur institutionnel dépendant de l'Éducation nationale (Rectorats, Académies, CRDP...), ou encore sur des serveurs de structures institutionnelles à vocation éducative, souvent associatives.

langage verbal ou pictural en participant d'une architecture informatique hypertextuelle autorisant le passage d'un signe iconique, c'est à dire un signe (habituellement visuel) *motivé par ressemblance*² comme l'ancre d'un lien hypertexte (texte, bouton, zone d'image), vers un signe indiciel, c'est à dire *motivé par contiguïté* d'une face signifiante et d'une face signifiée. Cet ensemble de caractéristiques laisse penser que la publication sur le Web peut dépasser l'intérêt pédagogique qui consiste à publier des écrits dans un simple journal scolaire. Pour un total de 60 732 écoles primaires (élémentaires et maternelles) en France métropolitaine et DOM, j'ai pu recenser, au 1^{er} janvier 1999, 625 « sites d'écoles » (sur 659 adresses URL obtenues durant l'année 1998, quelques sites ayant disparu entre temps). Depuis, le nombre de ces sites ne cesse de croître (plus de 900 sites étaient recensés en juin 1999) ce qui confirme l'ampleur du phénomène.

Toutefois, cette multiplication des sites s'inscrit en général dans une tendance qui peut laisser penser que l'auteur-internaute ne parle qu'à un autre soi-même. À l'examen, ces écrits présentent de nombreuses similitudes et s'adressent en majorité à un lecteur-internaute averti de la chose scolaire, qui saura décrypter au sein des pages et au travers des œuvres enfantines, des buts éducatifs, voire une maîtrise pédagogique, plutôt qu'un contenu pragmatiquement lisible et utilisable. Or, les pages Web sont le plus souvent des pages de présentation, à mi-chemin entre ce qui est du domaine privé (le terme anglo-saxon de *home pages* est, à ce titre, révélateur) et du domaine public. « Un petit trou que vous percez dans le mur pour laisser le monde entrer » selon l'expression de John Seabrook journaliste au *New-Yorker*. Ces pages renvoient donc trop souvent à une quête d'identité qui perd de vue que l'individu ne la construit jamais seul, « elle dépend autant des jugements d'autrui que de ses propres orientations et définitions de soi³. »

Nous avons peut-être là, en suivant le schéma de lecture proposé par Habermas⁴ une attitude qui, en se focalisant sur la résolution de problèmes techniques liés à la publication proprement dite, inscrit, par un comportement adaptatif, son discours dans un axe idéalisant, présupposant l'intériorisation de normes par les destinataires visés. On oublie, en se focalisant peut-être trop sur ces problématiques techniques, que les avantages des pages électroniques, cités plus haut, s'accompagnent

2. Jean-Marie KLINKENBERG, *Précis de sémiotique générale*, De Boeck, 1996

3. Claude DUBAR, *La socialisation*, Armand Colin, 1998

4. Jurgen HABERMAS, *La technique et la science comme idéologie*, Gallimard, 1973.

inévitablement de contraintes sémantiques de publication bien plus fortes que celles qui pèsent sur un support d'écrit local, expérimental, au public ciblé, à destination quasi-confidentielle, comme l'est, la plupart du temps, le journal scolaire. Quelles sont donc ces contraintes sémantiques ?

L'informatique est souvent considérée comme « l'outil de la simulation », de la substitution à une réalité trop complexe, de « modèles intermédiaires » plus faciles à manipuler⁵, la publication sur le Web dans le cadre scolaire conduit ainsi à placer des produits développés ou en cours de développement à la disposition de tous. Nous sommes là, dans une logique qui va au delà de la simulation expérimentale. Le produit mis en ligne est littéralement inscrit de fait dans une véritable mise à l'épreuve avec les conséquences que cela peut entraîner (réactions critiques, demande d'autorisation de référencement, demande d'approfondissement... ou persistance de l'anonymat).

Cette mise à l'épreuve des pages doit amener à utiliser les potentialités d'actualisation du Web pour faire « vivre » le site. Contrairement au livre imprimé, l'écrit électronique reste investi d'un statut provisoire, temporaire. Placer, un produit sur le Web peut se comparer à « taguer » un mur dans l'espoir d'être lu (le destinataire n'ayant pas a priori un destinataire précis). Un site figé et sclérosé sera dédaigné par l'internaute en mal de nouveautés. Une trop grande superficialité ne résistera pas à celui qui recherche une information fraîche mais sûre. Ces particularités constituent une rupture culturelle par rapport au monde de l'écrit imprimé dont l'école est plus familière.

Enfin, un site doit déployer nécessairement une infrastructure logique qui ne peut que préexister (au moins dans ses grandes options) à la mise en ligne des contenus, ce qui demandera à l'architecte d'anticiper les opérations de publication et peut le conduire à élaborer une « ligne éditoriale » nécessitant des contenus entretenant peu de rapports avec les moments pédagogiques de la classe. Une fois posée l'importance du sens, le produit n'aura de raison d'être que dans une relation vraiment communicationnelle. Là est bien le problème de l'enseignant : comment garantir un minimum d'authenticité, alors que l'on va placer l'élève dans une situation construite de toutes pièces, un projet, au mieux « récupéré », au pire imposé, une instrumentation qui risque d'être

5. Jacques ARDOINO, Ridha ENNAFAA, R., Yves GUITTARD, L'informatique et ses imaginaires, *Pratiques de formation, analyses*, (U. Paris VIII) n° 35, 1998.

enfermante et uniformisante et un support structurel que l'élève peut percevoir, a priori, comme artificiel ?

En résumé, on oublie trop souvent que construire un site c'est « habiter le réseau » comme on habite une langue, ce qui revient à mettre en œuvre un dispositif d'ethno-traduction qui, en autorisant la transformation de produits issus d'événements contextuels à la classe en produits porteurs de sens, permet à un regard étranger de construire un objet de compréhension. Il ne s'agit pas seulement d'un travail de traduction linguistique (qui n'est pas à exclure pour autant), cette opération de traduction est un travail quasi-ethnologique nécessitant la construction de passerelles entre des mondes pluriels⁶. Le site doit être porteur d'une *intentio operis*⁷, une intention de l'œuvre, lisible par l'internaute (même s'il est clair qu'elle peut ne jamais coïncider parfaitement avec celle des auteurs). La difficulté de cette entreprise anthropocentrique montre bien qu'on est ici dans une logique de pari. L'enseignant sera conduit à mettre en place des stratégies ambitieuses où l'élève aura à se dégager de « l'attendu », à prendre de la distance avec la conformité à la norme scolaire, à intérioriser à la fois les règles de la communication et de la publication électronique (ce qui suppose un travail d'analyse qui sera le passage obligé vers une plus grande familiarité culturelle à l'écrit électronique).

UNE MÉTHODOLOGIE D'ÉCRITURE

Fort de ce constat, il apparaît utile de se construire un cadre méthodologique qui peut faciliter à la fois le travail de publication et d'écriture mais aussi, et surtout, l'ingénierie *pédagogico-anthropologique*, si je puis m'exprimer ainsi, qui accompagnera ce travail. Ce cadre reste assez souple et flou pour permettre à chacun de se l'approprier en le transformant à sa guise. Le piège serait ici de tomber dans la prescription de séquences (ou pire encore, d'une séquence type) qui laisseraient trop peu de place à l'enseignant. Il s'agit donc simplement d'une réflexion portant sur la construction des dispositifs pédagogiques d'accompagnement.

6. Francis AFFERGAN, *La pluralité des mondes*, Albin Michel, 1997.

7. Umberto ECO, *Les limites de l'interprétation*, Grasset, 1992.

Dans un article de 1990, Claudine Garcia-Debanc⁸ montre l'influence du contexte de production sur les tâches d'écriture (sujet, auditoire, enjeux), le rôle de la planification dans le processus de conception (sources, écriture, réécriture, recadrage, relecture, mise au point) et insiste sur l'importance de la modélisation dans le processus rédactionnel. M'appuyant sur cette image du modèle et compte tenu des contraintes détaillées plus haut, trois « espaces » ou moments pédagogiques semblent indispensables à la construction de tels dispositifs dans l'optique de créer les pages HTML d'un site :

Un *espace d'exploration* : avant même d'utiliser les outils technologiques au service du multimédia le concepteur doit tirer les règles de construction du produit à concevoir, dégager les principes d'organisation et de composition des pages, donc explorer avec un œil critique et analytique les sites qui lui semblent proches de sa propre démarche, prendre la mesure de leurs forces et de leurs faiblesses, imaginer leurs complémentaires, cerner et reconnaître des familles.

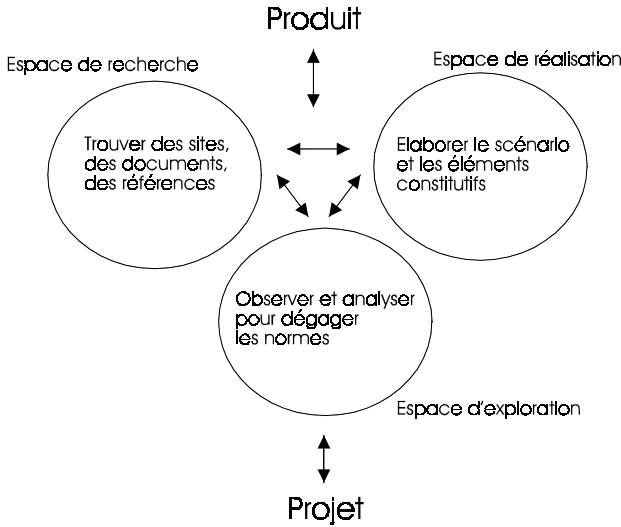
Un *espace de recherche* : un site n'a de sens que par rapport à l'ensemble du réseau, une recherche est indispensable pour trouver des éléments (pages, sites, adresses) à désigner grâce aux pointeurs et liens hypertextes. En outre, des composants (références, éléments textuels, graphiques...) peuvent être « empruntés » dans une certaine mesure. Le site futur pourra, à ce prix, trouver sa place dans le labyrinthe des liens.

Un *espace de création* : la conception proprement dite dépasse la seule élaboration de ses éléments ; elle se réalisera d'abord à travers l'architecture d'un scénario anticipant les actions de l'internaute (défilement des pages, actions sur les liens, téléchargements, impressions), puis dans un « dialogue » avec le réseau, inscrit dans l'inachèvement (voir schéma, page suivante).

Élaborer des documents multimédias reviendra à se poser les questions « qui peut consulter le produit ? que veut-on montrer à l'internaute ? que veut-on lui faire faire ?... » au moment de la construction du scénario, et « mon produit est-il aux normes du support ? ne comporte-t-il pas d'erreurs ? est-il intéressant ?... » lors de la construction des pages. De cette façon, ces espaces ont non seulement une fonction de repérage dans les moments de classe, mais aussi déterminent le questionnement. Le saut d'une activité à l'autre doit rester toujours possible. L'agencement de ces trois espaces doit permettre le passage du projet

8. Claudine GARCIA-DEBANC, Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une didactique de la production écrite, CAS Université de Metz, 1990.

brut au produit, de façon à autoriser sa réalisation mais aussi son actualisation. La passerelle doit donc pouvoir fonctionner à tout moment dans les deux sens : du projet vers le produit et du produit vers l'actualisation du projet.



UN BRICOLAGE PÉDAGOGIQUE ?

Cet aller-retour particulier, associé à l'emprunt d'éléments issus du monde des réseaux informatiques, cette construction par à-coups successifs, rappelle le « bricolage » des signes lié aux processus d'invention décrit par Levi-Strauss dans *La pensée sauvage*⁹, c'est à dire une forme d'ingénierie particulière prenant en compte une forme expérimentale et expérientielle d'apprentissage. À la manière du bricoleur l'enseignant peut intérioriser ce processus destiné à intégrer les questionnements induits par l'usage des instruments informatiques, le besoin de communiquer et les enjeux de cette communication, les difficultés à se comprendre, à coordonner des projets marqués par des cultures et des intentionalités éloignées de celles qui présidaient lors de la mise en place de l'activité. Tout comme certains sites indiquent en gros caractères « En construction », il semble que les auteurs de sites bâtissent également une

9. Claude LEVI-STRAUSS, *La pensée sauvage*, Plon, 1962.

forme d'identité¹⁰, peu à peu, par bricolage dans un processus créatif en évolution constante par rapport au projet de départ.

Dans le cadre d'une précédente recherche portant sur l'usage du courrier électronique par des enseignants et élèves débutants¹¹, j'ai pu noter un phénomène semblable. La nature des échanges réalisés répondait peu, dans la pratique, à l'intention et à la programmation initiale de l'enseignant. Cet écart contraignait plutôt ce dernier à insérer dans sa pratique éducative une forme de « bricolage traducteur » de signes, afin de maintenir les liens, les échanges, la communication entre les correspondants.

Au delà des difficultés techniques habituellement décrites dans la réalisation de documents multimédias (maîtrise HTML, formats graphiques, mise en ligne...), j'ai voulu ici pointer l'importance que peut revêtir la présence d'un modèle de repérage, de référentialisation¹² dans le processus rédactionnel multimédia. Ce modèle reste volontairement très flou et labyrinthique, pour que le dispositif autorise de nombreux et nouveaux « *bricolages* » des séquences, mais participe de l'affirmation qu'il est nécessaire d'intégrer ce type de réflexion dans toute « ingénierie pédagogique multimédia ».

Jacques AUDRAN

audran@romarin.univ-aix.fr

Doctorant - Sciences de l'éducation - Université de Provence

10. Daniel CHANDLER, *Personal home pages and the construction of identities on the Web* [www document] url <http://www.aber.ac.uk/~dgc/webident.html>

11. Jacques AUDRAN, *Du bricolage en éducation*, Mémoire pour le DEA de Sciences de l'Éducation, Université de Provence, 1998 (Article de synthèse lisible sur le Web à l'adresse <http://members.aol.com/sceticeaix>).

12. Jacques AUDRAN, Évaluation de l'influence des Nouvelles Technologies à l'école primaire : une nécessaire référentialisation, Actes du colloque de l'ADMEE : *Les politiques d'éducation*, IREDU, Dijon, 1999.