
Un portail communautaire : sa construction collective dans un environnement pédagogique

Valérie Larroche , Isabelle Lux

IUT de Lyon 3

Département Information Communication

4 cours Albert Thomas, 69007 Lyon

valerie.larroche@laposte.net, iplux@free.fr

Sections de rattachement : 71

Secteur : Tertiaire

RÉSUMÉ. Nous avons expérimenté cette année avec un groupe d'étudiants de l'I.U.T. de Lyon3, un projet de portail communautaire. Cet article est un retour d'expérience et une réflexion sur les incidences d'utiliser la démarche projet dans un cadre pédagogique. Une vingtaine d'étudiants en deuxième année de gestion de l'information et du document et cinq enseignants font partie de l'équipe de gestion de projet. Pour Jean-Pierre Boutinet, le management par projet est un révélateur culturel. La culture en gestion de projet permet de mettre en application des valeurs similaires à ceux de la démocratie participative, sujet de notre portail. De plus, aujourd'hui, cette manière de travailler est devenue monnaie courante dans les organisations. Ainsi les étudiants vont appréhender un modèle de management par le biais du vécu et vont partager plutôt que consommer des connaissances, des savoir-faire et des compétences. Nous approfondirons dans cet article les notions de projet, de communauté virtuelle, de management, de culture, d'apprentissage qui nous semblent indispensables à la compréhension de notre étude.

MOTS-CLÉS : Projet, démarche pédagogique, démocratie participative, communauté virtuelle, management participatif, apprentissage

1. Introduction

Nous avons expérimenté cette année avec un groupe d'étudiants de l'I.U.T. de Lyon3, un projet d'élaboration d'un portail communautaire sur le thème de la démocratie participative. Outre l'actualité du sujet, il nous est apparu que ce thème pouvait porter de façon pertinente la notion de portail communautaire.

Nous avons au départ des ambitions démesurées : Construire dès cette année un portail communautaire avec comme premiers contributeurs les étudiants. Après la phase d'avant-projet que nous allons développer par la suite, nous avons diminué nos prétentions et réduit pour cette année le portail communautaire à un portail d'information, les étudiants se positionnant comme équipe projet ou comme communauté d'apprentissage. Ce changement n'a pas modifié nos objectifs pédagogiques ; En effet nous avons le souci de construire un projet collectif qui permette aux étudiants de comprendre les enjeux du travail collaboratif et de les faire s'approprier la conception d'un produit d'information qu'ils seront susceptibles d'utiliser très couramment dans le cadre de leur future activité professionnelle.

Dans un IUT, il est d'usage de concilier théorie et pratique ; L'enseignement est qualifié de technique et la démarche par projet est adapté à ce type de contexte car elle permet de concilier la logique didactique et la logique de mise en œuvre. L'originalité de notre démarche est de concevoir un seul outil pour une promotion d'étudiants et de soutenir le projet par des outils collaboratifs. Notre communication se situe dans le domaine de la recherche-action. Jean-Paul. Resweber en différencie 5 types dont la recherche-action spontanée et engagée qui comporte des similitudes avec notre recherche ; Notre projet a été imaginé dans une perspective pédagogique (notre position est donc très active) avant d'être un matériau pour une recherche-action. Cette dimension de recherche est apparue dans un deuxième temps pour nous inciter à une posture autoréflexive.

Nous allons dans cette communication analyser le projet pour comprendre le sens de notre démarche et prendre de la distance par rapport aux actions et aux décisions. Avant de définir la notion de portail communautaire nous présenterons concrètement les étapes du projet réalisées cette année. Nous souhaitons à la fois analyser notre impossibilité à concevoir un portail communautaire et approfondir le rôle pédagogique et les compétences acquises par les étudiants. Pour conclure, nous reviendrons sur les incidences d'une recherche-action.

2. Le projet de portail d'information en démocratie participative

Avant de lancer le projet avec les étudiants, nous avons eu quelques réunions entre enseignants pour définir les objectifs pédagogiques que nous souhaitons obtenir. Les enseignants concernés souhaitaient montrer la transversalité des enseignements par la mise en œuvre d'un produit commun. Nous avons donc essentiellement des objectifs pédagogiques et une vision très floue du produit final bien qu'orienté vers la conception d'un portail communautaire en démocratie participative. L'intervention des étudiants nous a fait revoir notre produit, notamment après la phase d'avant projet. Nous décrivons dans les deux parties suivantes la démarche menée avec les étudiants.

2.1. L'avant-projet

Si l'on se situe dans le domaine de la gestion des organisations, le projet est un processus qui aboutit à une réalisation concrète, qui peut être une application informatique réalisée selon une durée prédéfinie. Le projet peut être plus flou, c'est le cas notamment d'un projet de vie ou d'un projet professionnel. Le projet dans ce cas se construit lentement par des discours, des actions, des rencontres, et des réflexions qui ne suivent pas toujours des étapes bien réglées. Le projet est aussi une aventure. Notre projet s'apparente aux projets réalisés dans les entreprises. Frédéric Gautier et Sylvain Lenfle auteurs d'articles sur la notion de projet en entreprise désignent la phase située avant la réalisation par l'expression avant-projet et la définissent comme : « la fabrication d'une proposition de développement d'un produit ou d'un service nouveau comprenant des hypothèses techniques et technologiques et des hypothèses industrielles. L'objectif est d'étudier la pertinence d'un concept pour que les responsables de l'entreprise puissent décider de lancer ou non le développement. L'avant-projet se termine ainsi par une décision stratégique d'entreprendre le projet ou au contraire de ne pas le réaliser¹ ». Ici l'avant-projet est l'étape qui correspond aux études de faisabilité. L'avant-projet est désigné par l'expression projet seulement lorsque celui-ci est sûr de voir le jour. Nous avons intégré les étudiants à cette phase d'avant-projet pour qu'ils puissent comprendre les objectifs, les contraintes du projet et qu'ils puissent devenir membre de l'équipe projet. Cette phase nous a permis de modifier nos ambitions pour tenir compte des compétences des étudiants, de leur souhait et de l'existant en matière de portail en démocratie participative.

¹ Frédéric Gautier, Sylvain Lenfle, p. 17.

Ainsi notre projet est la réalisation du portail d'information et la phase d'avant-projet comprend toute la réflexion sur le portail communautaire. Nous développerons dans la partie suivante la notion de portail communautaire et nous tenterons de trouver des raisons qui expliquent nos difficultés à concevoir le portail sous cette forme dès cette année.

La phase d'avant-projet s'est déroulée au 4^{ème} semestre 2006 et la phase de réalisation s'est déroulé au premier semestre 2007. Cependant le projet a été envisagé sur une durée plus importante puisque le portail conçu et mis en œuvre pendant cette année devrait ensuite être maintenu pour lui assurer une certaine vitalité. C'est pourquoi notre projet s'étale sur une durée potentielle de 3 ans environ. Ceci impliquera donc une transmission des éléments du projet aux étudiants suivants avec une répartition nouvelle des rôles et des tâches de chacun.

Le 4^{ème} semestre 2006 a été essentiellement consacré à la conception et à l'organisation du projet avec plusieurs étapes qui ont été successives ou conjointes : Présentation du projet ; conférence sur ce qu'est la démocratie participative ; Recherche d'informations sur le thème ; Réalisation d'un bookmark de sources de référence et de sources à surveiller ; Cahier des charges d'un portail communautaire (état de l'art, structuration, public ...) ; Réflexion sur la mise en œuvre du projet (répartition des rôles ; rétroplanning ...) ; Rédaction du projet. Afin d'atteindre nos objectifs pédagogiques, nous avons choisi volontairement de faire travailler au cours de ce semestre les étudiants par groupe de 3 afin que chacun s'approprie les différentes étapes de la démarche de projet et que chacun ait un rôle complet à jouer lors de la mise en œuvre collective. Par ailleurs nous avons également décidé de choisir l'outil informatique permettant la réalisation du portail. Après plusieurs essais de logiciels, notre choix s'est porté sur un logiciel fournisseur de gestion de contenu, SPIP et sur l'acquisition d'un serveur informatique propre à l'IUT afin de pouvoir gérer et mettre en ligne le portail sans passer par le service informatique de l'université.

Cette phase s'est terminée par la présentation des différents projets aux autres groupes et les choix définitifs ont été faits collectivement (type de portail, public visé, structure du portail, organisation au sein de l'équipe, répartition des rôles...). Cette phase essentielle dans la notion de projet collaboratif a permis à chaque étudiant de présenter sa proposition, de la défendre en mettant en avant une argumentation, de s'adapter aux autres propositions. Lors de cette étape la « démocratie participative » a été à la fois objet et sujet du projet. La même démarche a été choisie pour la réalisation de la charte graphique. Cette étape a permis de réduire nos ambitions. Cette année la réalisation se limite à un site d'information et deviendra véritablement collaboratif l'année prochaine. Une fois l'étape d'avant-projet terminée, elle est matérialisée par un document et par des valeurs véhiculées lors des réunions regroupant l'équipe. L'avant-projet se concrétise par un dossier qui formalise les choix et les procédés opératoires qui vont permettre la réalisation de l'outil. De ce fait, le dossier peut-être mis en parallèle avec le concept d'utopie qui possède

pour Ricoeur une dimension fictionnelle et imaginaire. Le dossier possède ces caractéristiques puisqu'il ne possède qu'une matérialité discursive. Pour le rendre véritablement concret, il faut passer à la phase réalisation

2.2. La réalisation du portail d'information

La deuxième étape a consisté en la réalisation concrète du portail (Rédaction des produits d'information (synthèse, interview d'acteurs de la démocratie participative, revue de presse Structuration et réalisation du portail, charte graphique, communication auprès des étudiants de 1^{ère} année ...). Toutes ses activités se sont réparties au sein des étudiants avec une volonté d'échange et de partage. Chaque rôle a été défini et attribué par le groupe et cela a créé une émulation nouvelle à l'intérieur de l'équipe. Ainsi des étudiants se sont portés volontaires pour créer les rubriques et les mots-clés, d'autres ont rédigé les comptes-rendus après chaque séance de travail, d'autres ont été plus axés sur les actions à mener auprès des étudiants futurs membres du projet, d'autres encore se sont intéressés aux experts. Il y a eu aussi des étudiants chargés de la création de forum internes et externes. Ces rôles ont été négociés entre eux. Tous ont alimenté le site en document, en synthèse et en interview auprès des experts. La gestion de la collaboration entre les étudiants s'est appuyée sur l'emploi d'un espace commun sur le bureau virtuel mis à la disposition des étudiants et des enseignants à l'université.

La réalisation², visible sur le site : <http://spip-iut.univ-lyon3.fr/> pour cette année s'est limitée à un site d'information sur la démocratie participative (Voir figure 1).

Arrêtons-nous quelques instants sur la définition de portail communautaire et sur nos difficultés de positionnement.



Figure 1. Page d'accueil du portail de la démocratie participative

3. Le portail communautaire

3.1.Définition

Un portail (dit également portail d'information) est un site Internet visant à offrir à un public ciblé la palette la plus large possible de ressources et d'informations sur une même thématique. Il constitue un espace virtuel où le visiteur sait qu'il trouvera tout ce qui l'intéresse sur un sujet ou, tout au moins, qu'il pourra s'en servir comme porte d'entrée vers d'autres sources d'information pertinentes. A ce titre, le portail propose de l'actualité, des dossiers d'information, des espaces de discussion, un annuaire de liens, des adresses utiles, etc... Il deviendra, ainsi, un passage obligé pour l'internaute sur la thématique traitée.

Il s'agit d'un produit d'information dont la logique repose sur celle de l'encyclopédie c'est à dire qu'il existe une distinction entre le producteur d'information (auteur) qui sélectionne , analyse, traite et diffuse l'information et l'utilisateur (lecteur) qui recherche l'information.

Les deux fonctions sont alors entièrement dissociées (sauf parfois au niveau du forum) et le portail d'information peut être alors considéré comme une version sophistiquée et électronique des « produits documentaires classiques ».

Avec le développement du Web 2.0 défini par Tom O'Reilly non plus comme un média mais comme une plateforme est apparu la notion de portail communautaire. Les portails communautaires accessibles sur Internet réunissent des personnes partageant un centre d'intérêt commun voire des passions. Certains portails communautaires possèdent un espace membres qui permet de donner des rôles différents au individus se connectant sur le site. On peut citer

l'exemple de Boulistenaute³ qui réunit des passionnés de boules ou bien Natalecta⁴ qui permet d'échanger autour des livres sur la jeunesse. Un portail communautaire est basé sur une logique d'échanges, d'interaction et de dialogue où un même individu peut être à la fois utilisateur et contributeur. Le produit n'est jamais totalement abouti puisqu'il se construit et se modifie au cours des échanges. Les portails communautaires ne peuvent survivre sans contributeurs qui alimentent le site et sans volontaires qui valident l'information. La dimension sociale est alors essentielle. Il faut obtenir l'adhésion des contributeurs et leur engagement. Pour y parvenir, il faut que les contributeurs y trouvent leur intérêt. Nous verrons que c'est ce que nous n'avons pas réussi à obtenir de la part des étudiants. Le sujet leur ayant été imposé, ils n'ont pas réussi à se l'approprier.

3.2. La démocratie participative et le positionnement des étudiants

La démocratie participative englobe les concepts d'implication et de participation des citoyens dans la vie de la cité, dans la réflexion et le débat public et dans la prise de décision politique. A l'origine de notre projet nous pensions que les étudiants allaient avoir un rôle de citoyens dans ce portail qui leur permettrait de s'approprier le sujet et les convaincre de l'intérêt de leur contribution. Depuis le début, le positionnement des étudiants dans la communauté de démocratie participative n'est pas clair. Aujourd'hui, notre idée de contribution est toujours d'actualité mais reportée à la deuxième phase du projet. Il est possible que la recherche d'experts contributeurs (pour l'instant laissés à la charge des étudiants) soient une phase réalisée par les enseignants. Les étudiants pourraient être ceux qui relient des citoyens lambda et les incitent à participer et les experts ; ceux qui lancent les débats ou répondent aux citoyens. Ainsi les étudiants auraient un rôle de médiateur entre les citoyens et les experts en démocratie participative. Cette organisation pourrait nous permettre de désigner notre portail par le terme d'observatoire. Pour le moment, nous construisons un portail d'information qui peut servir d'appât vis à vis des experts. La communauté virtuelle ainsi créée est un referendum permanent qu'Alain Minc désigne par l'expression démocratie d'opinion qui se caractérise par la spontanéité, les manipulations et les approximations. « C'est l'illusion d'une rétro-action entre le citoyen et l'homme politique qui peut se produire à tous les instants »⁵. Il reconnaît que les communautés virtuelles associées au débat politique renouvelle l'intérêt pour la vie collective mais met aussi en avant le danger de ce

³ Voir : <http://www.boulistenaute.com/modules/news/>

⁴ Voir : <http://www.natalecta.com/>

⁵ Alain Minc, p. 228.

fonctionnement « car elle exacerbe ce qui est probablement l'ennemi intime c'est-à-dire le goût pour l'immédiateté et le goût tutélaire de l'opinion »⁶.

3.3. La communauté créée

Nous pensons avoir confondu plusieurs communautés, la communauté de démocratie participative que nous n'avons pas encore bien cernée et la communauté d'apprenants que nous avons traitée comme si elle était une communauté d'intérêt professionnel. Henri et Pudelko proposent quatre types de communautés : les communautés d'intérêt, les communautés d'intérêt intelligente, les communautés d'apprenants et les communautés de pratique. Ils les distinguent en considérant que la force du lien social est différent selon le type de communauté et selon l'intentionnalité de la communauté. La communauté d'apprenants se caractérise par son contexte éducatif, par sa pérennité relative puisqu'elle est liée à des activités d'apprentissage limitées dans le temps, à la participation des apprenants et à leur conscience d'appartenir à une communauté. L'apprentissage dans ce contexte relève de la cognition située qui a pour objet d'analyser l'individu dans son contexte social en tant qu'apprenant et non plus les produits et les processus d'apprentissage de l'individu seul. Pour notre projet, La communauté d'apprenants réunit les étudiants d'une promotion et nous le projetons sur une durée de 3 ans. Ainsi 3 communautés d'apprenants se succèdent. De plus, l'expression communauté d'apprenants exclut les enseignants de la communauté alors que pour nous, ils doivent être partie prenante du projet et membre de la communauté. On peut se demander si les caractéristiques proposées par ces auteurs pour la communauté d'intérêt intelligente ne s'applique pas à notre projet : Elle se « crée pour répondre à un besoin ciblé d'emblée, pour résoudre un problème particulier, pour définir ou pour réaliser un projet. Les participants se rassemblent pour mener une activité déterminée et dont la durée est prescrite. »⁷

Ces auteurs mettent l'accent sur le sentiment d'appartenance des membres de la communauté. Nous pensons que les valeurs affichées de la communauté peuvent être un moyen de transmettre et de prolonger la communauté d'intérêt intelligente sur plusieurs communautés apprenantes. Pour cela un détour par la culture projet nous semble nécessaire.

⁶ Alain Minc, p. 229.

⁷ Henri et Pudelko, 2002, p. 30.

4. Culture projet et valeurs morales

4.1. La notion de culture projet et de culture organisationnelle

Jean-Pierre Boutinet⁸ discute de la culture organisationnelle dans son ouvrage *anthropologie du projet* dans une partie intitulée *les organisations à projet*. Il présente tout d'abord le projet de référence qui formalise une charte de référence qui inspire l'action. Il mentionne les projets pédagogiques d'établissement. La rédaction du projet assure la légitimation de celui-ci. Il est rédigé par des « experts » de l'établissement. (Ni les élèves, ni les surveillants par exemple ne sont associés à cette rédaction). Les critères d'évaluation du rapport sont essentiellement d'ordre économique. Les pratiques et les comportements ne sont pas dans ce cas là nécessairement en accord avec le projet. Boutinet emploie à bon escient le terme d'inspiration pour signifier que l'action n'est pas nécessairement en accord avec la charte.

Le deuxième type de projet qu'il mentionne est *le projet expérimental et participatif* qui se rapproche de notre vision. « Le projet est destiné à mobiliser des énergies autour d'un enjeu. Il acquiert simultanément une valeur symbolique pour les acteurs partie prenante et une valeur opératoire dans la mesure où il oriente une action concrète à promouvoir⁹. » Il précise que c'est une façon de lutter contre les organisations bureaucratiques car la mise en place organisationnelle est moins lourde et le but est d'obtenir la motivation et le consensus des collaborateurs, ce que nous souhaitons obtenir de la part de nos étudiants. Le danger soulevé par Boutinet est que ce type de projet devienne un projet de référence et qu'il n'y est plus de temps consacré à l'autojustification et à la rédaction de charte. D'où le choix de certaines organisations de ne fonctionner qu'en projets pour conserver notamment le dynamisme des équipes. Dans ce cas, on peut parler de management multi projets et on se dirige vers une dimension gestionnaire¹⁰.

Le dernier type de projet mentionné par Boutinet dans cette partie est *le projet politique*. En période électorale, les partis éditent leurs propositions qui tiennent lieu de charte de référence pour obtenir l'adhésion des électeurs, la cohésion des militants. Le projet a dans ce cas, comme

⁸ Boutinet, p. 115.

⁹ Jean-Pierre Boutinet, p. 116-117.

¹⁰ Voir pour des compléments l'ouvrage coordonné par : Gilles Garel, Vincent Giard, Christophe Midler, *Faire de la recherche en management de projet*, Paris, Vuibert, 2004, et plus précisément la troisième partie consacrée à *la montée en puissance du management multi-projet*.

dans le cas du projet de référence une visée de légitimité et de conquête ou de maintien dans la sphère du pouvoir.

Cette typologie nous permet d'affirmer notre position. Notre projet est créé au départ dans un but pédagogique et cherche à obtenir en priorité l'adhésion des étudiants et des enseignants, et ne cherche pas à conquérir les responsables politiques de l'université. Pour obtenir l'adhésion des étudiants le détour par la notion de valeur nous semble nécessaire.

4.2. les valeurs morales liées au projet

Les instigateurs du projet possèdent deux croyances fortes. La première est le fait qu'il est plus facile d'apprendre en créant et en pratiquant. La deuxième est de penser qu'il est possible de créer un environnement participatif et démocratique au sein d'un Institut Universitaire Technologique où le diplôme est délivré à chaque individu, ce qui induit un comportement individualiste. Si l'on veut construire une culture organisationnelle cohérente, il faut veiller à intégrer ces deux croyances dans les valeurs qui cadrent le projet. La notion de valeur peut se résumer par l'expression *ce qui vaut la peine*. La valeur est liée au désir, mais ne l'exauce pas. On peut distinguer les valeurs concrètes, du type ma famille, des valeurs abstraites du type la justice. On parle de jugement de valeur car l'objet qui comporte une valeur est valorisé, apprécié, ou bien refusé, condamné. Les valeurs deviennent des normes dès qu'elles commandent les conduites et prescrivent une ligne d'action. Les valeurs génèrent des attitudes, orientent les comportements et mobilisent les acteurs. Elles contribuent à maintenir et à réguler un groupe. Ainsi elles ont leur importance dans la construction de notre collectif.

Voyons si les valeurs véhiculées par les gestionnaires de projets sont compatibles avec les valeurs de notre collectif. Les valeurs supposées liées à la culture projet sont : une vision optimiste du futur, une confiance dans les membres de l'équipe, un esprit d'équipe, une vision transversale, un ancrage opérationnel, une approche client, une tolérance, un accent mis sur les tâches et les résultats, un système participatif et démocratique. Notre projet pédagogique partage presque toutes les valeurs mentionnées, mais propose une hiérarchie un peu différente. Notre valeur principale n'est pas la réalisation des tâches mais la compréhension des enjeux d'un projet et la création d'une équipe capable de travailler ensemble. L'approche clients n'est pas visible dans notre projet et se reformule plutôt sous la forme de satisfaction des usagers. La dimension démocratique et participative est importante dans notre expérience. Ces valeurs modifient alors les rôles des uns et des autres. L'enseignant n'est plus le seul décideur, mais les étudiants le

deviennent aussi¹¹. La valeur transversale est visible dans le montage du projet avec des enseignants d'horizons divers et par la diversité des tâches assumées par les étudiants. Les valeurs précédemment citées peuvent être considérées comme des valeurs morales car elles sont réalisées ou réalisables par la volonté humaine. Olivier Reboul précise dans son ouvrage *les valeurs de l'éducation* que celles-ci sont toutes relatives et que dans ce cas, la valeur de la tolérance est indispensable. Cette tolérance n'est possible que grâce à la rencontre, à la faculté de communiquer et à la valeur de réciprocité.

5. La pédagogie projet

Les valeurs projets mises en avant dans notre expérience ne sont pas toutes des dimensions prises en compte dans les systèmes éducatifs. Ainsi la valeur démocratique, la transversalité ne sont pas des valeurs visibles dans tous les systèmes éducatifs. Dans un cadre pédagogique, la démarche projet relève de la création¹². En d'autres termes, il y a une interaction marquée entre la conception (partie réflexion) et la fabrication (partie active) et l'implication des individus est importante. L'individu ne développe pas des contenus pour eux-mêmes mais découvre leur finalité en les employant dans une action. De plus, les contenus de différents enseignements sont reliés dans une thématique commune. Le projet relève de trois pôles : affectif, social et rationnel. Ces trois éléments sont en interaction permanente. Le projet permet ainsi de réconcilier les savoirs sociaux et les savoirs scolaires d'une part et les savoirs théoriques et les savoirs pratiques d'autre part. Le projet est à la fois une démarche symbolique et un simulacre de réalisation qui prend en compte autant que faire se peut les exigences professionnelles. Eduquer les étudiants à la mise en œuvre de projets, c'est leur permettre de prendre du pouvoir sur leur vie et d'affirmer leur liberté, de devenir des citoyens de la cité étudiante et d'apprendre à gérer un avenir de plus en plus incertain. Dans ce type d'apprentissage, le rôle des enseignants se modifient ainsi que celui des étudiants.

¹¹ Nous approfondirons ce point dans la partie suivante.

¹² Dans le modèle productif, il y a une séparation nette entre la conception et la fabrication. Il y a une parcellisation des emplois et une déresponsabilisation des individus, la responsabilité incombant à des personnes désignés.

5. 1. Rôle des enseignants

Notre projet est supporté par des enseignants volontaires. Au départ, les enseignants se sont motivés par l'idée de travailler ensemble et de partager des activités pédagogiques. L'enjeu était ainsi de montrer aux étudiants la transversalité de ce type de projet et la complémentarité des disciplines enseignées à l'IUT dans la construction des compétences des étudiants. Différents enseignants se sont impliqués dans le projet. L'enseignant du cours de *recherche d'informations* a intégré dans son enseignement tout le travail de recherche d'informations sur la démocratie participative. Les enseignants du cours de *management des systèmes d'information* ont fait concevoir par les étudiants le dossier projet et mis en œuvre l'alimentation du site et le partage d'information dans un site collaboratif. L'enseignant d'*expression* a travaillé sur la rédaction de synthèses sur la démocratie participative qui ont contribué à alimenter le site. Enfin l'enseignant d'*informatique* a fait réaliser l'interface public et enseigné l'utilisation du logiciel spip.

L'évolution du projet sur 3 ans va nous demander de revoir les enseignements concernés par le projet. Ainsi la communication autour du projet va devenir essentielle l'année prochaine et va donc pouvoir trouver son application dans le cours *prestations documentaires*. L'enseignante concernée est déjà motivée car elle a participé au démarrage du projet et a été la première conférencière experte en démocratie participative. La quantité de documents sur le portail va demander une réflexion en terme de traitement et d'archivage qui va pouvoir s'intégrer à l'enseignement *traitement des documents spécifiques*. Ainsi selon l'avancée du projet les communautés d'apprenants ne vont pas apprendre les mêmes choses avec leur participation au projet. Chaque année, l'équipe enseignante doit décider des enseignements liés au projet et les enseignants peuvent donc être plus nombreux. Les enseignants ont donc comme premier rôle de rendre cohérent le projet et le programme d'enseignement.

La deuxième dimension essentielle est son changement de statut. Dans ce projet pédagogique, l'enseignant voit son rôle évoluer. Il cumule une fonction de « transmetteur de connaissances » et de « médiateur /animateur ». L'enseignant initie le projet et doit permettre les conditions optimales de sa mise en œuvre. L'enseignant devient un pédagogue de l'action et ces fonctions nouvelles privilégient une dimension relationnelle. Il doit créer les conditions pour fournir la motivation et l'énergie nécessaires à l'acquisition des savoirs et des connaissances et à la réalisation du projet. La coopération enseignants-étudiants est indispensable. La place des enseignants dans notre projet acquiert une spécificité particulière. Notre projet ne place pas l'enseignant dans un rôle de tuteur – chef de projet tel que défini par Vincent Ribaud, Philippe Saliou et Françoise Leborgne-Uguen dans leur article « dynamique et ajustement des rôles d'étudiant et d'enseignement au cours d'une formation basée sur la pédagogie de projet ». Les

auteurs définissent cette fonction comme portant la responsabilité de l'avancement du projet. Notre démarche avait la volonté de confier cette responsabilité aux étudiants eux-mêmes et nous constatons que seuls certains étudiants l'ont acceptée.

Nous pensons que le rôle des enseignants dans notre projet est plus proche de ceux définis par Daele et Docq dans leur article « le tuteur en ligne, quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collaboratif à distance ? ». Ce rôle prend en compte un aspect social dont l'objectif est de créer les conditions de communication et d'échanges entre les membres de la communauté, un rôle d'organisation qui permet la clarification des prises de décision collective et de la répartition des tâches entre les acteurs et enfin un rôle pédagogique qui combiné à un rôle technique permet une facilitation des apprentissages en pointant les éléments essentiels et en permettant une meilleure appropriation des outils. Nous observons cependant une dynamique des rôles des enseignants qui peuvent varier en fonction des étapes du projet. Ainsi en plus de cette fonction de médiateur, l'enseignant a aussi une fonction de conseil. Celle-ci se substitue selon les étapes du projet à son rôle pédagogique. Dans la phase de réalisation, il conseille les étudiants et leur apporte par la discussion les moyens de prendre du recul par rapport à leur pratique et à s'auto évaluer. La dimension réflexive est essentielle.

La difficulté essentielle de l'enseignant est de jongler en fonction des situations avec ces différents rôles d'enseignant, d'animateur, de médiateur et de conseiller.

Par ailleurs l'interdisciplinarité nécessite une bonne cohésion de l'équipe enseignante avec des temps de partage de l'information et de suivi du projet. Il s'agit tout en conservant la spécificité de chaque enseignant d'assurer une démarche cohérente.

5.2. Rôle des étudiants

Les étudiants ont eu des rôles bien définis lors de la réalisation. Chacun devait trouver et saisir quatre documents et devait trouver un expert avec lequel s'entretenir sur la démocratie participative. Nous avons créé un site groupe sur le bureau virtuel de Rhône-alpes pour gérer les documents communs et connaître l'état des différentes tâches au fur et à mesure des séances. (Voir figure 2)



Figure 2. *Groupe démocratie participative – BV Rhône Alpes*

Là encore, nous avons surestimé leur force et leur compétence. Nous leur avons donné des tâches qu'ils n'étaient pas en mesure d'assumer. Par exemple, nous leur avons délégué des rôles en matière de dynamique de groupe et de motivation qu'ils n'ont pas menés à terme. Ainsi pour une des étudiantes, chargée de ce rôle, la transmission du compte-rendu et la mention « bon travail » était suffisante pour développer la motivation ! La notion de responsabilité comprise théoriquement, n'a pas été très bien appliquée. Les étudiants chargés de coordonner le choix des interviewers n'ont pas réussi à faire cette tâche spontanément. Nous avons dû intervenir pour les orienter et les inciter à fabriquer une fiche d'entretien. Réalisant le projet au sein de leur établissement, ils ont du mal à se prendre en charge et à modifier leur position. Ils ont tendance à s'appuyer sur les autres dans la mesure où le projet est collectif. Le travail collaboratif a eu pour conséquence de déresponsabiliser certains étudiants qui n'ont pas intégré leur responsabilité individuelle dans la responsabilité collective. Cela s'est traduit par une utilisation peu soutenue du site de groupe que les étudiants n'ont utilisé que comme un espace de stockage des documents d'intérêt commun. Les documents y étaient déposés mais peu consultés ni mis à jour. Il en a été de même pour le forum qui a été très peu actif. On peut cependant comprendre qu'ici l'intérêt de l'utilisation d'espace commun d'échange était perçu comme peu important par les étudiants dans la mesure où les membres du groupe avaient l'occasion de se rencontrer *de visu* chaque jour.

Néanmoins, deux ou trois étudiants ont pris leur rôle de responsable à cœur dans les tâches qu'ils leur incombaient, mais leur statut d'étudiants les a empêchés d'intervenir auprès de ceux qui ne respectaient pas les délais.

Le rôle de dynamique de groupe a de fait, été dévolu aux enseignants. Les étudiants sont une communauté d'apprenants. Dans ce contexte, la phase d'apprentissage et de réalisation du produit sont déjà une lourde tâche. De plus il leur est difficile d'apprendre théoriquement des éléments et de les mettre en œuvre collectivement dans la foulée.

L'intérêt de ce projet réside donc dans l'apprentissage de nouvelles compétences et aptitudes dont les étudiants n'avaient pas la maîtrise. Le développement de ces nouvelles compétences ne s'est pas fait de manière homogène parmi les membres du groupe et il nous appartenait d'évaluer ces acquis.

5.3. *Compétences acquises et évaluation*

Il s'agit donc d'évaluer ce projet pédagogique au regard des compétences et des connaissances acquises par les étudiants. Pour cela, nous nous appuyons sur « l'Euroréférentiel I&D Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation ». Cet "Euroréférentiel" réalisé par l'ECIA European Council of Information Associations identifie et regroupe les compétences nécessaires ou utiles aux professionnels de l'I-D pour bien exercer leur métier. Il nous paraît donc pertinent de mettre en perspective ces compétences avec celles développées par notre projet. En effet l'expérience pédagogique décrite fait partie intégrante des enseignements des étudiants de 2^{ème} année pour l'obtention de leur diplôme. Nous avons donc recensé les compétences de l'euroréférentiel que le projet a permis de développer ou d'acquérir.

Les compétences développées par les étudiants sont de plusieurs ordres. Des compétences organisationnelles liées essentiellement à la phase d'avant-projet pendant lequel l'étudiant acquiert des capacités de management telles que piloter et mener à bien un projet ou une réalisation, mobiliser des ressources humaines, techniques et économiques, planifier une mise en œuvre... Ces compétences sont spécifiquement liées à ce type de pédagogie par projet. Les étudiants ont lors de cette démarche pédagogique abordé les différentes étapes de la mise en œuvre d'un projet en s'appropriant sa planification. C'est essentiellement au cours du 1^{er} semestre que se sont développées ces compétences en s'appuyant sur le cours de Management des Systèmes d'information. L'évaluation de ces compétences s'est appuyée sur la rédaction du projet et également sur l'autoévaluation que les étudiants ont menée. Nous pouvons nous interroger sur la spécificité de ces compétences dans le cadre d'un travail collaboratif et surtout sur la façon dont le travail de groupe favorise l'acquisition de ces compétences individuellement. Nous pouvons considérer notre groupe d'étudiants comme une « communauté d'apprenants » telle que définie par Amaury Daele dans *Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur : objectifs et conditions de développement*. Les compétences techniques telles que rechercher, rédiger, organiser, structurer, mettre à disposition des ressources ont pu largement être développées lors de la réalisation du portail d'information. Ces compétences sont liées principalement à la réalisation d'un produit d'information. Elles se sont appuyées sur l'appropriation d'un outil informatique (le logiciel SPIP) qui englobe à la fois son usage approfondi et sa compréhension. Le projet a également permis le développement de compétences de communication aussi bien écrite qu'orale accompagnées par l'apprentissage de l'autonomie mais aussi de l'autogestion et de la décision collective.

La question principale concerne les modalités d'évaluation de ce type de projet dans la mesure où l'évaluation doit prendre en compte les apprentissages individuels dans la mise en œuvre d'un

projet collectif. Nous avons choisi de proposer une évaluation en plusieurs étapes et avec différentes modalités : dossier écrit de recherche documentaire, présentation orale et argumentation du projet initial, synthèse écrite, cahier des charges du site. En ce qui concerne l'évaluation du produit final, nous avons souhaité impliquer les étudiants dans son évaluation en leur demandant d'adopter une position de recul. Celle-ci concernait à la fois leur démarche personnelle et le projet réalisé en le comparant au projet initial. Ainsi les étudiants ont été également associés à l'évaluation du projet et il nous a paru intéressant de ne pas limiter l'évaluation au seul produit fini. Comme le soulignent Bayad, Schmitt et Grandhaye, dans la pédagogie de projet *le résultat n'est pas un critère d'évaluation pertinent en soi*¹³, il s'agit de pondérer son évaluation par d'autres critères comme l'implication des étudiants, la démarche mise en œuvre... Nous avons ainsi demandé aux étudiants d'auto évaluer les compétences mises en œuvre ou développées durant ce projet .

6. Conclusion

Notre communication nous a permis d'évaluer notre démarche et d'analyser le positionnement des étudiants et des enseignants. Nous avons expérimenté ce projet dans un contexte d'enseignement technique. Ce type d'enseignement se propose de préparer ou tout du moins d'orienter les étudiants vers des métiers par des démarches opérationnelles dans un milieu protégé. On peut considérer l'espace de l'IUT comme un espace transitionnel qui n'est ni l'environnement scolaire, ni l'environnement professionnel. On ne peut pas réduire l'enseignement technique à la simple juxtaposition entre enseignement classique et activités de simulation. C'est un espace potentiel au sens de Winnicott¹⁴ qui permet de faire coexister la pratique et la théorie dans une tension dynamique. Dans cet espace, la pratique est utile et permet d'acquérir les premiers ingrédients de l'expérience professionnelle et de se confronter au principe de réalité. D'autre part, ce type d'enseignement doit aussi permettre la compréhension et la mise en évidence des constituants de l'expérience. Une position réflexive est essentielle dans ce type d'apprentissage.

¹³ Bayad , Schmitt, Grandhaye p.13

¹⁴ Au sens de Winnicott, l'espace potentiel est une zone intermédiaire entre dedans et dehors, englobant l'enfant et sa mère, dans laquelle circule des objets encore tout mêlés à cette vie symbiotique primaire perçue comme sécurisante.

Ce regard réflexif nous permet de concevoir notre communication comme le résultat d'une recherche-action ; Nous sommes à la fois acteur du projet et observateur. Notre méthode d'investigation est un mixte entre l'aventure ethnologique sur le terrain d'une part et l'observation participante d'autre part. La recherche de terrain comporte une part d'aventures avec parfois des expériences déroutantes et l'observation participante un caractère artisanal. Ce projet se situe dans une situation dynamique puisque le projet évolue au cours du temps et nous avons donc à analyser des changements tant sur le plan technique que social. Pour Michel Liu¹⁵ une situation est « un état du monde à un moment donné, au sein de laquelle existe une personne humaine (ou une entité sociale) animée d'intentions telles que : rendre une situation intelligible, anticiper les évolutions, acquérir un certain degré d'expertise pour la transformer délibérément. Nous appellerons cette personne (ou cette entité) le SUJET et ses intentions le PROJET ». Pour notre expérience, le sujet est l'ensemble de l'équipe constituée des étudiants et des enseignants et les intentions sont de parvenir à réussir à concevoir un portail d'information tout en acquérant les éléments de compréhension concernant le travail collaboratif. Les recherches-action conçoivent le plus souvent le protocole d'observation ou d'analyse avant le démarrage du projet et même si les chercheurs sont acteurs, ils ne sont pas en première ligne pour les orientations des actions. Nous nous écartons des recherche-actions sur ces deux points ; Notre projet était au départ conçu dans une perspective pédagogique avant d'être l'objet d'une recherche. Si nous voulons lui donner un caractère véritable de recherche-action, il nous faudra prévoir des protocoles complémentaires. Concernant l'intelligibilité du projet, il faudra fixer des indicateurs, concernant la prévisibilité, il faudra fixer des hypothèses claires, et concernant l'expérimentation il faudra sûrement confronter cette première expérience à d'autres projets. Dans cette communication qui est notre première véritable contribution dans le domaine de la recherche-action, nous avons surtout axé nos analyses sur une position autoréflexive.

Bibliographie

Bayad Mohamed, Schmitt Christophe, Grandhaye Jean-Pierre. *Pédagogie par projet et enseignement de l'entrepreneuriat : réflexions autour d'une démarche et de différentes expériences* [en ligne]. 2002. disponible sur <http://www.entrepreneuriat.com/fileadmin/ressources/actes02/BAYAD.pdf> (consulté le 22/03/2007)

¹⁵ Michel Liu, p. 118.

- Berger Peter, Thomas Luckmann, *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 2006 (1ère édition : 1966).
- Bordalo Isabelle, Jean-Paul Ginestet, *Pour une pédagogie du projet*, Paris, Hachette , 1993, (Coll. Hachette livre).
- Boutinet Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*, Paris, PUF, 2001, 6^{ème} édition.
- Boyatis Richard, Mckee Annie, *Les nouveaux défis du leadership*, Paris, Pearson education France, 2006.
- Christen-Gueissaz Eliane et al., *Recherche-action, Processus d'apprentissage et d'innovation sociale*, Paris, L'harmattan, 2006, (Coll. Recherche-action en pratiques sociales).
- Council of Information Associations (ECIA), *Euroréférentiel I&D*, Volume 1. Compétences et aptitudes des professionnels européens de l'information-documentation European 2^{ème} édition, 2004.
- Daele Amaury, « Communautés d'apprentissage dans l'enseignement supérieur, Objectifs et conditions de développement », *Communication au 2ème colloque de Guéret "Les communautés virtuelles d'apprentissage"*, Guéret, juin 2003. [en ligne], consulté le 15 mars 2007, disponible sur : http://www.unifr.ch/didactic/new_didactic/modules/icontent/inPages/amaury/2003gueret.pdf
- Daele Amaury, Françoise Docq, « Quelles conditions d'efficacité dans un dispositif d'apprentissage collectif à distance », *Communication au colloque de l'AIPU*, mai 2002, Louvain-la-Neuve [en ligne], consulté le 15 mars 2007, disponible sur : http://www.unifr.ch/didactic/new_didactic/modules/icontent/inPages/amaury/2002aipu.pdf
- Germain Olivier, *De nouvelles figures du projet en management*, Paris, Editions EMS, 2006, (Coll. Gestion en liberté).
- Germain Michel, Claude Malaison, *L'intranet dans tous ses états, une approche interculturelle de ses multiples dimensions*, Montreal, I. Q. Clubnet, 2004.
- Gautier Frédéric, Sylvain Lenfle, « L'avant-projet : définition et enjeux » in Gilles Garel, Vincent Giard, Christophe Midler (coord.), *Faire de la recherche en management de projet*, Paris, Vuibert, 2004
- Henri France, Béatrice Pudelko, « La recherche de la communication asynchrone : de l'outil aux communautés », In A. Daele et B. Charlier (eds.), *Les communautés délocalisées d'enseignants. Etude du programme Numérisation pour l'Enseignement et la Recherche (PNER)*, 2002, [en

ligne], consulté le 15 mars 2007, disponible sur : <http://www.univ-brest.fr/uraff/documents/dossier19.pdf>

Liu Michel, *Fondements et pratiques de la recherche action*, Paris, L'Harmattan, 1997.

Minc Alain, « La communauté virtuelle », in Françoise Barret-Ducrocq, *Communauté. Forum International Communauté Maison de l'Unesco, 9 et 10 novembre 2004*, Paris, Grasset, 2006, p. 225-229.

O'Reilly Tim. *What is web 2.0: design patterns and business models for the next generation of software*, [en ligne] 30/09/2005. (consulté le 20/03/2007) disponible sur <http://www.oreillynet.com/pub/a/oreilly/tim/news/2005/09/30/what-is-web-20.html>

Pelpel Patrice, *Apprendre et faire, vers une épistémologie de la pratique ?*, Paris, L'harmattan, 2001.

Ribaud Vincent et al., *Dynamique et ajustement des rôles d'étudiant et d'enseignant au cours d'une formation basée sur la pédagogie par projet*, Dossier URAFF, (Unité de recherche-action de formation de formateurs), n° 19, Université de Bretagne Occidentale, décembre 2004.

Reboul Olivier, *Les valeurs de l'éducation*, Paris PUF, 1999, 2^{ème} édition (Coll. 1^{er} cycle).

Resweber Jean-Paul, *La recherche action*, Paris, PUF, 1995.

Rezsahazy Rudolf, *Sociologie des valeurs*, Paris, Armand Colin, 2006, (Coll. Cursus).

Ricoeur Paul, Myriam Revault d'Allonnes (trad.), Joël Roman (Trad), *Idéologie et utopie*, Paris, Seuil, 2005.